

риата, программам специалитета, программам магистратуры. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 №1367. – URL: <http://www.rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)

11. Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм. Приказ Минтруда России от 31.07.2015 № 528н. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201508240045> / (дата обращения: 30.08.2015)

12. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_155553/ (дата обращения: 31.08.2015)

13. Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15.05.2013 № 26. – URL: <http://www.rg.ru/2013/07/19/sanpin-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)

14. Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществ-

ляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.06.2015 № 26. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994cee5633b/ (дата обращения: 31.08.2015)

15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения: 13.07.2015)

16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (дата обращения: 13.07.2015)

17. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 30.08.2015)

18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 13.07.2015)

УДК 37-05 (091)

А. В. Уткин

Российский государственный профессионально-педагогический университет

СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ УЧИТЕЛЯ: ВЗГЛЯД ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ

В традициях антрополого-культурологического подхода в статье анализируются взгляды крупнейших деятелей российского образования начала XX века на социальные функции учителя. Синтез воззрений ученых позволяет сделать вывод о том, что научная подготовка, широкий кругозор и общая культура являются базовыми характеристиками учителя, позволяющими строить образовательный процесс на основе самоопределения и самореализации личности в пространстве человеческой культуры. Социальная миссия учителя трактуется как способность к моделированию особого педагогического пространства, содержанием которого является процесс интеллектуального и духовно-нравственного становления личности в культурной среде.

Идеал учителя, миссия учительства, генезис учительства как социально-профессиональной группы, роль учителя, эволюция социокультурных и образовательных ценностей.

Following the traditions of the anthropological and cultural approach this article analyses the eminent Russian educators' views on the social functions of a teacher at the beginning of the 20th century. The synthesis of views allows to draw a conclusion that scientific background, the broad outlook and the general culture are considered to be basic characteristics of a teacher, allowing to create an educational process on the basis of self-determination and self-realisation of a person in the space of human culture. The social mission of a teacher is treated as the ability to model a special pedagogical space ensuring the process of intellectual, spiritual, and ethical development of a person in the cultural environment.

The ideal of a teacher, mission of teachers, genesis of teachers as a social-professional group, role of a teacher, evolution of the cultural, social and educational values.

Введение.

Вектор образовательной политики (как и способы его реализации) в современной России свидетельствует о явном противоречии между официально дек-

ларируемыми целями модернизации и реальными шагами в образовательной сфере. Тенденции последнего десятилетия со всей очевидностью показывают стремительную и трагичную утрату российской

системой образования своей самобытности, лучших традиций и достижений. Несмотря на признание в качестве стратегического ориентира гуманно-личностной направленности развития образования, в образовательной политике произошло смещение акцентов в сторону финансово-рыночных критериев в оценке целей и результатов образовательной деятельности. Человеческоформирующая, культуросозидающая сущность образования подменяется рыночными категориями. В этом отношении второе десятилетие XXI века для России уникально, так как многообразие духовных ориентиров, целей воспитания, стереотипов поведения в динамично развивающемся обществе, по сути, отражают борьбу двух тенденций – духовно-нравственной и рыночной вульгарно-прагматической – в ментальном пространстве российской культуры в целом и педагогической культуры в частности.

Образование в основных законодательных документах трактуется как сфера потребления, а статус учителя фактически становится статусом работника сервисной сферы, оказывающего платные образовательные услуги. Это, в конечном счете, приводит к тому, что размывается не только образ учителя-интеллекта – ученого, наставника, творца, но в целом элиминируются значимые социальные и общекультурные цели, реализуемые учительством. Не являясь сугубо педагогическими, эти проблемы приобретают общеполитическое значение: нравственно-психологическая готовность учительства как социально-профессиональной группы к реализации стратегий развития системы образования становится важнейшей и, пожалуй, одной из самых острых проблем модернизации российского образования.

Сохранение уникальных национальных традиций в российском образовании начала XXI века, отвечающих новым экономическим и духовным запросам российского общества, становится важнейшим фактором культурной ретрансляции, главную роль в которой сохраняет за собой Учитель. Вместе с тем, признание культурно-исторической направленности педагогической деятельности, ее социально-творческого начала, изучение социальных функций учительства для отечественной психолого-педагогической науки имеют давнюю традицию исследования. В этом отношении показательны последние два десятилетия перед Октябрьской революцией, которые были предельно насыщены событиями огромной исторической важности не только для нашей страны, но и для всего мирового сообщества.

Основная часть.

В период, включивший две революции, Русско-японскую и Первую мировую войны, закончившийся сменой политического устройства государства, большое значение для общественного развития приобретают вопросы глубокого реформирования системы народного просвещения. В эпоху социальных потрясений трудно переоценить конструктивную общественно-педагогическую деятельность учителей, составлявших почти половину всей интеллиген-

ции страны и являвшихся связующим звеном между различными профессиональными группами. Осознание важности выполняемых социально-педагогических функций, высокий уровень профессионального объединения и социальной активности учительства во многом определили ценностные основания демократических преобразований в школьной среде.

Необходимо отметить, что многие исследователи дореволюционного, советского и постсоветского периода, характеризуя учительство как профессиональную группу, указывают на выраженную социальную стратификацию, проявляющуюся в различном общественном положении и социальном статусе учителей народной школы и средних учебных заведений. Наиболее четко данный тезис оформлен в работах И. Алешинцева, Н. Чехова, В. Григорьева, В. И. Чарнолуского, Е. Н. Медынского, Ф. Г. Паначина, В. Р. Лейкиной-Свирской, И. В. Сучкова и др.

Н. Н. Смирнов справедливо указывает на то, что в исторической и педагогической литературе, отечественной и зарубежной, сложилась традиция рассматривать в едином комплексе и школу, и учительство. Однако, считает исследователь, школы в европейском понимании, с развитой структурой преемственности в образовании, в предреволюционной России практически не существовало. Сеть учебных заведений – начальных, повышенного типа и средних – функционировала как бы сама по себе. Каждый тип школ имел свой, строго определенный, контингент учителей и учащихся, составлявший довольно замкнутую корпорацию, подчиненную характерным только для нее требованиям [16, с. 454].

В борьбе двух тенденций наступающего столетия – вульгарно-прагматической и духовно-нравственной, – что могло объединить и объединяло российское учительство? Только **Идея** духовного предназначения учителя, **Идея** нравственного долга перед народом, **Идея** учительства как выполнения особой социальной миссии.

Заметим, идея (греч. "idea") – философский термин, означающий «небесный прообраз» вещи, духовную матрицу, чьим телесным воплощением являются предметы и существа земной реальности. В контексте данной статьи мы определяем этот многозначный термин как мысль, общее понятие, исходное теоретическое положение, с позиции которого отражается широкий спектр содержания реального педагогического явления.

Мощным фактором, влияющим на развитие теоретико-методологических основ педагогики и профессиональное самосознание учительства, становятся самобытные идеи русской философии. Философско-педагогические концепции влияют на развитие гуманитарного знания и общественной мысли, находя свое отражение в образовательной практике и определяя координаты социально-направленной деятельности российского учительства.

Специфика русского философствования проявляется в преобладании нравственно-практического и художественного методов познания мира, выраженной практико-ориентированной направленности философских размышлений; соотношении всего проис-

ходящего с нравственными законами, ярко выраженном гуманистическом пафосе, осуждении холопства и тирании. История философии, философия политики, нравственная проблематика занимают ведущее место в работах русских философов-идеалистов. Проблемы онтологии и гносеологии, как правило, являются производными, так как «главным нервом русской философии» становятся невероятный патриотизм и ностальгия, выраженные одной фразой В. В. Розановым: «Не мудрено любить Россию, когда она в славе. Важно любить, когда в убожестве» [14, с. 237].

Альтернативой философии революционных демократов, идеям научного социализма, буржуазно-демократическим учениям Запада стали идеи крупнейших представителей русского религиозно-философского ренессанса – Д. С. Мережковского, В. В. Розанова, Н. А. Бердяева, Л. И. Шестова, С. Л. Франка, В. И. Иванова, Сергея и Евгения Трубецких, П. А. Флоренского, Л. П. Карсавина. Оригинальное решение проблем человека и общества, выраженный антропоцентризм русской философии не могли не отразиться на российской педагогической теории начала XX столетия. Идеи всеединства как особого гармоничного строя мира, в котором примиряются самые противоположные или конфликтующие элементы и стихии; софиологии (учение о Софии как мудрости Божьей, Мировой душе, как особой Красоте мира); уникальности русского народа и России, призванной снять крайности деспотичного Востока и индивидуализм, вседозволенность Запада; богочеловечества (обретение этого статуса возможно лишь следуя высоким идеалам христианства) во многом определили направления педагогического поиска.

Отечественные педагоги-исследователи, в большинстве своем являясь высокообразованными людьми, развивают лучшие традиции русской классической педагогики. Трактуя широкий круг вопросов философско-мировоззренческого, социально-педагогического, психологического характера, они хорошо ориентируются в проблемах, которые ставятся и решаются видными представителями зарубежной педагогики, философии, социологии, психологии того времени.

В российском педагогическом сообществе широко распространяются идеи педагогической психологии и экспериментальной педагогики, обсуждаются теории свободного воспитания, трудового воспитания, физического воспитания.

Возрастающее значение и широкое применение прикладных исследований в образовательной практике является дистинктивным признаком этого периода. Если в течение второй половины XIX века формирование личности ребенка строилось на господствовавшей в обществе моноидеологии, основывавшейся на воспитании патриотизма и христианских добродетелей, то начало XX столетия характеризует множественность взглядов и подходов, возможность апробации вариативных воспитательных программ.

Создание П. Ф. Каптеревым теории педагогического процесса и концепции развития русской педа-

гогики, развитие экспериментальной психологии и педагогики А. Ф. Лазурским и А. П. Нечаевым, разработка психолого-педагогических методов исследования В. М. Бехтеревым, распространение идей антропологической педагогики П. Ф. Лесгафта и эволюционной педагогики В. П. Вахтерова стали основанием построения практико-ориентированных моделей образовательного процесса. Теоретическое обоснование и практическое воплощение идей «свободной школы», оформление концепции свободного воспитания привели к созданию и обобщению опыта работы «Дома свободного ребенка» К. Д. Вентцеля. Развитие теории и практики социального воспитания свободной личности, обоснование педагогического потенциала среды как важнейшего фактора развития личности обусловило появление клубов, летних колоний и обществ для детей и подростков «Сетлемент», «Детский труд и отдых», «Бодрая жизнь» под руководством С. Т. Шацкого. Разнообразие моделей организации школы проявилось в создании «школы учебы», «школы труда» (П. Н. Игнатьев), «свободной школы», «идеальной школы» (К. Н. Вентцель), «национальной школы» (В. Н. Сорока-Росинский).

Это связано, с одной стороны, с углублением и дифференциацией научного знания, расширением теоретико-методологического пространства гуманитарных наук, с другой – разнообразие образовательных учреждений (до Февральской революции в России имелось 62 типа только начальных общеобразовательных школ, которые принадлежали 17 различным ведомствам [11, с. 1]), создавало реальную возможность воплощения любой практико-ориентированной теории.

Примером тому может служить позиция попечителя Московского учебного округа П. Капниста. Анализируя десятки предложений, касающихся принципиальных вопросов организации деятельности средней школы, он приходит к выводу о том, что усложняющиеся условия жизни исключают всякую возможность удовлетворить в одной школе все бесконечно разнообразные образовательные потребности государства, общества и частных лиц, а потому идея, какой бы то ни было единой школы, ошибочна в самой ее основе [6, с. 56]. Только широкое разнообразие учебных заведений, по его мнению, обеспечит потребности государства и общества с одной стороны, с другой – сделает возможным учитывать желания семьи и индивидуальных особенностей учащихся. Объединяющим фактором, обеспечивающим преемственность системы народного просвещения, является наличие единой образовательной цели и общих направлений обучения и воспитания.

Крупный российский философ, социолог, историк, педагог и методист Н. И. Кареев в предисловии к первому изданию своей самой известной работы, посвященной проблемам образования, рассматривает принципиальные основания построения новой школы в двух плоскостях: социально-детерминированной и индивидуально-обусловленной. По сути, в рассуждениях ученого получают логическое развитие два тезиса: «школа будет такою, какою создаст

ее даже не новый закон, а какую ее создаст сама практика жизни»; «ложна та педагогика, которая, стремясь сделать из воспитанника человека в будущем, не признает в нем человека в настоящем» [10, с. III, 12–13].

Напрямую связывая идеалы общего образования с удовлетворением высших потребностей личности, Н. И. Кареев убежден в том, что немислимо решать вопросы образования изолированно, вне связи с другими культурными и социальными процессами, определяющими общественное развитие. Он уверен в том, что удачное решение «технических» вопросов, как-то «Чему учить? Как учить? Сколько учить?» мало изменит ситуацию в образовании. Принципиальными вопросами, связанными с изменением его качества, являются вопросы, имеющие явный социальный характер: об отношении школьного образования к внешкольному; об отношении образования к основным требованиям и условиям личной и общественной жизни; об отношении к науке как главному образовательному средству и к тем общественным стремлениям, которые проявляются в различных национальных или партийных взглядах.

Философ глубоко убежден в том, что только образованное общество, руководимое передовой интеллигенцией, способно определить истинную сущность общего образования, ввиду того, что даже специалисты – ученые и педагоги, профессора и учителя, взятые в качестве экспертов по разным отраслям знания, «не могут быть вполне компетентными в этом деле, так как каждый из них замыкается только на своей специальности и не чувствует в себе биения общественной жизни» [10, с. 119].

Идеи Н. И. Кареева получают дальнейшее развитие в трудах В. В. Розанова, тщательно анализировавшего характер учебных реформ, проводимых в России с 70-х гг. XIX века. У В. В. Розанова вызывает удивление тот факт, что в официальной доктрине образования вопросам гуманистической направленности личности педагога, уровне его психолого-педагогической подготовки, способности учителя обучать и воспитывать детей не придается никакого значения. Большую часть работы «Сумерки просвещения» В. В. Розанов посвящает личности педагога. Проработавший сам двенадцать лет в гимназиях России и знавший школьную действительность изнутри, ученый приходит к выводу, что суть деятельности среднего учебного заведения определяет педагог: «Школа – это только и всецело учитель: учитель – это во-первых, учитель – во-вторых, учитель – в-третьих, и только в-четвертых... программа, штат, здание...» [13, с. 217].

Этот подход, определяющий главенство личности воспитателя, стал центральным в анализе педагогических проблем в розановских статьях о русской школе. Размышляя об учителе, В. В. Розанов опирается на традиционную идеальную модель отечественного педагога, сложившуюся в сознании русского общества к началу XX века, основой которой являются нравственность и духовность. В своей педагогической публицистике В. В. Розанов рассматривает русского учителя как человека, отвечающего тради-

ционным представлениям народа о просветителе-проповеднике. Отмечая такие нравственные качества воспитателя как самоотверженное служение людям, верность идеалам юности, милосердие, духовное самосовершенствование, он предлагает начать изменения всего уклада школьной жизни с решения широкого круга проблем российского учительства.

Генезис развития педагогической мысли свидетельствует о том, что формирующийся на стыке социального и гуманитарного знания о человеке и обществе, антрополого-культурологический подход к воспитанию и обучению, начинает занимать ведущие позиции в отечественном образовании. С точки зрения представителей этого направления, передача культуры от поколения к поколению включает освоение накопленного человечеством опыта, но не совпадает с утилитарным овладением результатами предшествующей деятельности. Культурная преемственность осуществляется не автоматически: необходима организация системы воспитания и образования, основанная на научном исследовании форм, методов, направлений и механизмов развития личности.

Признание культурно-исторической направленности педагогической деятельности, ее социально-творческого начала становится рефреном многих работ отечественных педагогов и психологов, позиционируя точки зрения практиков образования. Например, профессор Императорского Юрьевского университета В. Ф. Чиж считает, что истинные педагоги, «как художники, стремятся творить, «превращать идеальное в реальное», делать мир лучше, создавать новые высшие ценности. Их окрыляет любовь к подрастающему поколению, любовь к тем идеалам, которые они хотят осуществить, или по крайней мере, к которой хотят приблизиться. Истинный педагог проникнут верой, что в каждом ученике имеются задатки к доброму и хорошему; если эти задатки не развиваются, то в этом виновато воспитание» [17, с. 32].

Ценностные установки индивидуальной и социальной составляющих педагогического труда определяют вектор педагогического поиска и за рубежом. В 1913 г. в России опубликован посмертный труд знаменитого немецкого профессора, философа и педагога Ф. Паульсена, умершего в 1908 г. Конкретные требования к учителю в учебнике не оговариваются, однако, в каждом разделе автором предлагается совокупность правил, которыми следует руководствоваться учителю, чтобы обучение и воспитание имели высокий результат. Социальную составляющую педагогической профессии Ф. Паульсен раскрывает через определение категории «образование», трактуемой им как законченный образ всего человека, формируемый культурой того круга, к которому человек принадлежит. Образование «состоит в обладании силами воли и познания, силами продуктивного творчества», следовательно, считает Ф. Паульсен, истинное призвание к воспитанию педагог имеет только в том случае, если принимает активное участие в общей культурной жизни своего времени и своего народа [12, с. 20].

Социально-историческая роль учителя имплицитно присутствует в трактовке образования, определяемого как процесс приобщения молодого поколения к ценностям культуры, созданным предшествующим опытом человечества. Соответственно этому, видные представители отечественного научно-педагогического сообщества (К. Н. Вентцель, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, М. М. Рубинштейн, С. Т. Шацкий), рассматривая культуру как целостное явление, как специфическую функцию человеческого бытия, обращают особое внимание на профессиональные и личностные качества учителя.

П. Ф. Каптерев приходит к важному в методологическом плане умозаключению «культура есть самое высшее создание человека, самое ценное и педагогический процесс есть так же культурная деятельность» [8, с. 90]. Характеризуя педагогическое образование как особый вид социального образования, «ставящий образующих перед идеей связи и культурной преемственности поколений», крупнейший российский педагог и психолог, обращает внимание на необходимость широкого и разностороннего образования педагога [7, с. 2–3]. Ученый обращает особое внимание на высокую социальную роль учителя, указывая на то, что народная школа является если не единственным источником просвещения на всю жизнь, то одним из самых главных. Учитель в народной школе «есть больше воспитатель, чем учитель, он – просвещенный отец своей семьи – школы, заботящийся об удовлетворении всех потребностей детей, а не только любознательности» [9, с. 32].

Синтез воззрений великого педагога позволяет сделать вывод о том, что научная подготовка, широкий кругозор и общая культура являются базовыми характеристиками учителя, позволяющими строить образовательный процесс на основе самоопределения и самореализации личности в пространстве человеческой культуры. Социальная миссия учителя трактуется как способность к моделированию особого педагогического пространства, содержанием которого является процесс интеллектуального и духовно-нравственного становления личности в культурной среде.

Один из ведущих теоретиков педологии П. П. Блонский (1884–1941), чьи ранние работы имели выраженный историко-философский и историко-педагогический характер, развивая концептуальные положения П. Ф. Каптерева, в методологии культурологического подхода определяет социальную миссию учителя через категорию «воспитание». П. П. Блонский считает, что образует содержание человеческой культуры совокупность четырех областей – науки (в том числе прикладные), морали (включая политику), искусства (включая технику) и религии. Воспитание есть развитие воспитанника посредством обогащения внутреннего содержания его личности наукой, искусством, моралью и религией. Таким образом, культурные ценности стимулируют истинно-человеческое, специфически-человеческое развитие воспитанника. «Воспитание посредством культурных ценностей очеловечивает, в бук-

вальном смысле этого слова, воспитанника; и именно в этом и состоит главное педагогическое значение науки, искусства, морали и религии» [2, с. 67].

Цель воспитания определяется П. П. Блонским как всестороннее развитие в ребенке культурно-ценной личности посредством организации для него идеально-культурной среды и воздействия на него специально выбранными, с точки зрения их объективной ценности и соответствия особенностям ребенка, из области науки, искусства, морали и религии стимулами. Ученый делает вывод: «воспитатель, прежде всего и более всего воспитывает тем, как он сам чувствует и делает, мыслит и говорит. Поэтому воспитание ребенка, прежде всего, зависит от степени соответствия социальной среды и самого воспитателя преследуемым при воспитании целям» [2, с. 50]. Главная задача воспитателя – сделать из ребенка культурно-ценную личность, следовательно, учитель должен осознавать огромное бремя ответственности перед Ребенком, Обществом, Культурой.

Социальная направленность деятельности школы и учителя стала настолько актуальной общественной темой, что ее обсуждали даже в кругах предпринимателей и экономистов. Так, кандидат экономических наук Н. Н. Ильин, обосновывая необходимость изменения содержания образования школьных предметов с учетом особенностей социально-экономического развития страны в начале XX века, основной задачей школы считает воспитание социальных добродетелей. К ним он относит: любовь и уважение к ближнему, взаимопомощь, чувство солидарности, справедливости, законности, чувство общественного долга и ответственности и «тому подобные общежительные чувства и навыки» [5, с. 55].

В педагогическом сообществе особую популярность приобретает тезис о том, что интересы учителя не должны замыкаться рамками школы, педагогу следует охватывать все стороны многогранной современной жизни, являясь посредником в их ценностной характеристике.

Идея функционального развития учителя как медиатора культуры имеет разнообразные исторические и культурные истоки, однако роль медиатора-посредника в триаде «ученик» – «учитель» – «культура» особенно возрастает в годы социальных напряжений, в условиях конфликтного сосуществования различных ценностных систем. Выступая в роли медиатора, учитель осуществляет особую миротворческую миссию, согласовывая требования социальной среды и удовлетворение личного стремления к развитию.

Данное положение обусловило логику построения социально-ориентированной педагогической концепции, которую видный деятель народного образования В. П. Вахтеров (1853–1924) формулирует в трех тезисах:

– нельзя презирать образование и в то же время рассчитывать на производительность страны... Сила страны не в пространстве, даже не в числе жителей, а тем менее в количестве войск; сила страны в числе просвещенных, энергичных, трудоспособных, стойких деятелей, а это дело образования и воспитания;

– у демократии нет более важной задачи, как с детства воспитать в людях общественные стремления, с малого возраста приучать подрастающее поколение жить и действовать в сотрудничестве с другими и развивать, таким образом, общественность, способности к общественной организации, единению, солидарности;

– идея развития требует примирения между интересами личности и общества. Не выбирать между подготовкой к современной социальной среде и удовлетворением личного стремления к развитию будет воспитатель, а согласовывать оба эти требования [3, с. 5, 21, 48].

Воспитатель, по глубокому убеждению ученого, не должен навязывать детям этических догм, его задача – создавать такую среду, в которой дети сами в общих играх, затеях, работах, увлечениях, в столкновении интересов, «самолюбий» учатся жить в обществе, устанавливая правила элементарного общежития. Найти свое призвание, по В. П. Вахтерову, – значит найти свое настоящее место в мире людей, найти свой любимый труд, обеспечить себе наиболее успешную и плодотворную работу, «найти русло, являющееся самым естественным и удобным для проявления нашей творческой энергии» [3, с. 150].

Безусловный интерес в педагогическом сообществе вызвал предложенный В. П. Вахтеровым принцип «школа для ребенка», заключающийся в том, что школа должна служить не для каких-либо политических партий, а существовать только для ребенка, для его нормального развития. «Учителя – это не слуги того или иного учреждения, – писал он, – не исполнители тех или других догм, данных извне, а защитники прав ребенка на нормальное развитие его в физическом, умственном и нравственном отношениях» [3, с. 578].

Педоцентризм становится исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи свободного воспитания. Наиболее серьезным общепризнанным лидером данного направления стал К. Н. Вентцель (1857–1947) – активный последователь теории «свободного воспитания» и основатель «Дома свободного ребенка». К. Н. Вентцель уверен в том, что идеалом школы является «полное устранение всякого принудительного начала, и школа тем совершеннее, чем меньше в ней принуждения», замечая, однако, что «устранение принудительного начала нисколько не означает отказа воспитателя от активного вмешательства в дело воспитания, нисколько не ведет к пассивности. Вместо того, чтобы действовать прямо на воспитанника, воспитатель действует на окружающую среду... пользуясь методом косвенного воздействия» [4, с. 573].

Возлагая на учителя двуединую задачу – «противопоставить свое влияние влиянию среды... и поднять самую эту среду в нравственном отношении» К. Н. Вентцель считает правильное воспитание ребенка необходимой базой социального устройства. Социальная роль воспитателя состоит в том, чтобы свести к минимуму негативное влияние среды, создавать «условия и давать материал для умственной и

сознательной нравственной деятельности, ставить воспитанников в необходимость действовать для других» [3, с. 529]. Воспитанник должен чувствовать неразрывную связь с другими людьми, с человечеством и стремиться реализовать ее в творческой общественной деятельности.

Вышеизложенные позиции определили подход к педагогу, важнейшей функцией которого становится коррекция негативных средовых влияний, а социально-педагогическая миссия мыслится как создание такой модели педагогического пространства, в котором в многообразии форм общественно-полезной деятельности полноценно раскрывается индивидуально-творческое начало каждого ученика.

Похожей точки зрения на социально-педагогические функции учителя и его роль в общественном развитии придерживаются врач и педагог П. Ф. Лесгафт, один из талантливых последователей теории психофизического монизма, и В. М. Бехтерев, выдающийся отечественный невропатолог, психиатр, физиолог, общественный деятель и педагог.

Считая, что школа является важным орудием общественного воспитания, В. М. Бехтерев указывает на важнейшие задачи школы (учителя) – «приучать будущего человека к систематическому труду, развивать дух инициативы и вселить любовь к труду, так чтобы он явился потребностью жизни, и привить ребенку лучшие нравственные идеалы» [1, с. 7–8].

Реализация этих задач оказывается возможной при грамотно организованном социально-трудовом воспитании, которое формирует основы морали, твердые убеждения, стойкий характер и сильную волю, привычку к труду на социальных началах. Основу такого воспитания должна составлять социально-трудовая община, в которой совместная деятельность обеспечивает гармонию умственного, физического, нравственного и эстетического развития и в которой стираются противоречия между общей целью воспитания и индивидуальным развитием человека [1, с. 3].

Квинтэссенцией идей, отражающих культурно-историческую миссию учителя и социально-прикладной характер педагогического труда, становятся работы М. М. Рубинштейна, крупного отечественного ученого, философа, психолога, педагога, организатора высшего образования, признанного «учителя учителей». «Проблема учителя, – считает ученый, – первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры: с нее нужно начинать и ею нужно заканчивать. Учитель – это первое» [15, с. 12]. Именно в учителе находят свое отражение ожидания государства и общества, профессиональной группы, социальной принадлежности, требования семьи и потребности самой личности. Вместе с тем, все социальные институты связаны с культурными ценностями самого разнообразного характера и формируют ценностное отношение индивида к самому себе, обществу, науке, искусству, природе, Миру.

Логика этих рассуждений позволяет М. М. Рубинштейну характеризовать человеческую культуру

как мощный фактор воспитания, специфически и по-разному проявляющийся в образовательной среде. Возрастающие требования к педагогу, с его точки зрения, должны быть объединены «общим названием культурных ценностей или просто культуры, включая самого творца этой культуры, коллективного и индивидуального человека» [15, с. 17]. Педагог направлен не непосредственно на эти ценности в своей педагогической работе, а на юных людей, носителей, хранителей и возможных творцов этих ценностей.

Таким образом, делает вывод М. М. Рубинштейн, сущность педагога, его духовная ипостась – носитель вневременных ценностей, его культурная миссия – воздействие на современность во имя будущего и ценного будущего, миссия хранителя и продолжателя культуры. С этой точки зрения идеальный педагог – это социальный деятель, который должен быть:

- а) учителем,
- б) воспитателем,
- в) организатором жизненного пространства,
- г) проводником культуры.

Учительство – это подвижничество, никак не связанное с ремеслом, учитель – всегда образец, всегда под давлением требований, вытекающих из его высокой миссии.

Признавая становление индивидуальности главным вектором педагогического влияния, **считая** сохранение и развитие культурного наследия основой организации и способом существования педагогического пространства, **учитывая** приоритетное значение гуманистической направленности личности учителя в формировании внутренней установки ученика на саморазвитие и самосовершенствование, **обосновывая** необходимость фундаментальной предметной и общекультурной подготовки учителей российская педагогика начала XX века сформулировала глобальную по смысловой нагрузке и значимости идею – духовно-нравственной ответственности учительства как гаранта культурного всечеловеческого созидания.

Инерция творческого потенциала обсуждения проблемы социально-педагогической миссии учителя, набранная в начале XX века, была настолько велика, что даже в первые десятилетия Советской власти она являлась ядром педагогических дискуссий. В советский период педагогическая наука выдвинула немало оригинальных и интересных мыслителей. Н. И. Бухарин, П. П. Блонский, А. Г. Калашников, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин вели активные исследования проблем соотношения философии и педагогики, педагогического целеполагания, места личности и коллектива в воспитании, социальной роли учителя в условиях развернувшегося социалистического строительства.

Выводы.

Рассматривая ведущие педагогические концепции, определяющие развитие теории и практики российского образования в начале XX столетия, следует отметить их общий аксиологический инвариант, детерминированный в педагогических исследованиях

идеями глубокой и неразрывной связи образования и культуры и в данном контексте – о социокультурной доминанте педагогического труда и социальной миссии педагога. Ценность идеи миссии учителя как культурного концепта безотносительна, заключена в ней самой, но в определенные периоды, в зависимости от особенностей общественного развития, может «высвечиваться» или оставаться в тени. Историко-генетический анализ проблемы «миссия учителя» позволяет рассматривать ее с одной стороны как методологическую проблему философии образования, с другой, – как ценностное основание практической деятельности педагога. В этом смысле исследование теоретических представлений о миссии учителя в истории отечественного образования представляет собой компонент стратегии духовного обновления общества в целом, и образования в частности, ориентированный не только на наследие прошлого и современность, но и на будущее. Обращение к трудам известных русских мыслителей позволяет определить *миссию* в контексте русской идеи служения, призвания, как общечеловеческой ценности, наиболее полно характеризовать культуру отношения к ученику и педагогической деятельности в целом. В современных условиях признание факта изменения социокультурных функций учителя и демаркация педагогической деятельности как социальной миссии представляется важным не только для совершенствования содержания и форм переподготовки профессионалов, понимания механизмов самоопределения и самореализации всех субъектов образовательных систем, но и для объяснения психологического механизма выбора новых смыслов в деятельности педагогов (особенно актуального в условиях реформ в образовании); создания оптимальных психологических условий освоения социальных, культурных, нравственных ценностей детьми, важных в нравственном отношении в аксиологии личностно-ориентированной педагогики.

Литература

1. Бехтерев, В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства / В. М. Бехтерев. – СПб., 1909.
2. Блонский, П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): Пособие для высших учеб. завед. и учит. ин-тов / П. П. Блонский. – М., 1916.
3. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М., 1916. – Т. I.
4. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности: в 2 т. / К. Н. Вентцель. – М., 1912. – Т. 2.
5. Ильин, Н. Н. О воспитании общественности в школе / Н. Н. Ильин. – М., 1916.
6. Капнист, П. К вопросу о реорганизации среднего образования / П. Капнист. – СПб., 1901.
7. Каптерев, П. О педагогическом образовании / П. Каптерев // Педагогическая мысль, 1921. – №5–8 (май–август). – С. 1–12.
8. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. – СПб., 1905.
9. Каптерев, П. Ф. Современные задачи народного образования в России / П. Ф. Каптерев. – М., 1913.
10. Кареев, Н. И. Идеалы общего образования / Н. И. Кареев. – СПб., 1909.

11. Кузякин А. Историческая справка о развитии образования в России с XVIII по начало XX века / А. Кузякин // Образование. – 1999. – №1. – С. 71–83.
12. Паульсен, Ф. Педагогика / Ф. Паульсен. – М., 1913.
13. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М., 1990.
14. Розанов, В. В. Уединенное. Опавшие листья. Короб первый / В. В. Розанов. – М., 1990.

15. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Рубинштейн. – М., 2004.
16. Смирнов, Н. Н. Российское учительство накануне и во время революции 1917 года (лето 1914 – осень 1918) : дис. ... д-ра ист. наук / Н. Н. Смирнов. – СПб., 1994.
17. Чиж, В. Ф. Педагогика как искусство и как наука / В. Ф. Чиж. – Юрьев, 1912.

УДК 37.042

Ю. А. Фесенко

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,

М. И. Лохов

Научно-исследовательский институт экспериментальной медицины РАМН

ЛЕВОРУКИЕ ДЕТИ И ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

В статье дается краткий обзор теорий о причинах возникновения леворукости. Рассматриваются вопросы работы левого и правого полушарий головного мозга, механизмы их взаимодействия. Особое внимание уделяется речи, как наиболее сложной функции головного мозга. Подчеркивается, что в учебном процессе леворуких детей педагогами и родителями должны учитываться специфические особенности левшества, поскольку от этого зависит успешность их обучения и качество социального функционирования.

Левшество, межполушарное взаимодействие, асимметрия, речевой процесс, обучение.

The article gives a brief overview of theories about the causes of left-handedness. The paper considers the work of the left and right hemispheres of the brain, the mechanisms of their interaction. Special attention is paid to speech, as the most complex functions of the brain. It is emphasized that in the educational process of left-handed children by teachers and parents they should take into account the specific features of left-handedness, because it affects the success of their learning and the quality of social functioning.

Left-handedness, inter-hemispheric interaction, asymmetry, speech process, learning.

Введение.

Левши, как и те, кто отличался от большинства какими-то индивидуальными особенностями, всегда вызывали удивление и привлекали к себе повышенный интерес. Как правило, отношение к левшам было настороженным, а порой и резко негативным. Такое отношение проявилось во многих культурах и языках. К примеру, в русском языке до сих пор существуют многочисленные примеры такого рода: «левый товар» – товар, проданный налево (незаконным образом), или товар фальшивый, подделанный. В этом же ряду: «левый доход», «левые деньги». В английском языке слово «леворукий» имеет и другие значения – «зловещий», «лицемерный», «неуклюжий», «незаконный». Похожие примеры есть и в других языках [2].

По поводу происхождения правшества и левшества существует очень много интересных гипотез, перечисление которых потребовало бы написание отдельной книги. Сейчас доказано, что не труд и членораздельная речь явились причиной асимметрии. Она возникла в процессе эволюции как важный приспособительный признак еще у наших животных предков, что, в конечном итоге, и позволило роду человеческому занять ведущее место в существующем на Земле мире животных.

В различные эпохи число левшей было, по-видимому, постоянным и составляло около 7–8 %

населения. Амбидекстров, т. е. людей, владеющих одинаково хорошо и левой и правой рукой, примерно вдвое больше. У мужчин леворукость встречается в 1,5–2 раза чаще, чем у женщин, что вызвано меньшей специализацией полушарий у женщин и более легкой способностью к переучиванию в раннем возрасте. При разнообразных поражениях мозга в одном из полушарий у левшей встречаются нарушения, никогда не отмечающиеся у правшей. К таким нарушениям относится зеркальное письмо, т. е. все буквы пишутся наоборот, в зеркальном отображении, зеркальное чтение, зеркальное восприятие, феномен расширения пространства видения и феномен предвосхищения, т. е. четкое описание событий, которых еще не было и которые совершаются позже во времени. У многих из них обнаруживается повышение кожной чувствительности. Например, они могут с закрытыми глазами определить цвет предметов и иногда обнаружить их изображение на бумаге. Психика их более ранима, более заметны колебания настроения, часто они испытывают безотчетную тревогу и стрессы. Левши, как правило, обладают более ярким воображением, артистическими наклонностями, способностями к перевоплощению, своеобразным видением окружающего мира. Недаром левшами были скульпторы Микеланджело, Леонардо да Винчи, художник Пикассо, артист Чарли Чаплин и многие другие представители искусства.