

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ  
КЛАССОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Коллективная монография**



**Луганск  
2023**

УДК [378.011.3 – 051 : 373.3] – 021.414

ББК 74.489.83

А42

**Р е ц е н з е н т ы:**

- Чеботарева И. В.** – заведующий кафедрой дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор;
- Скнарина Е. Ю.** – доцент кафедры физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля», кандидат филологических наук, доцент;
- Панина В. В.** – старший педагог ГУ «Луганский Республиканский дом ребенка» ЛНР, кандидат педагогических наук.

**Коллектив авторов**

М.В. Рудь, Т.В. Антипова, В.Г. Божко, Н.А. Гелюх,  
Б.А. Дьяченко, А.Д. Никулина, Н.Е. Полтавская, О.Ю. Притула,  
О.Г. Сущенко, Д.С. Тышук, Л.Н. Якименко

- А42 **Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: теория и практика** : Коллективная монография / Под общ. ред. Л. Н. Якименко; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 276 с.

В монографии глубоко и всесторонне освещены вопросы, связанные с формированием аксиосферы будущего учителя начальных классов в системе высшего образования в историко-педагогической ретроспективе и на современном этапе

Книга ориентирована на широкий круг читателей, в первую очередь – на будущих и практикующих учителей начальной школы, ученых, занимающихся проблемами педагогической аксиологии.

УДК [378.011.3 – 051 : 373.3] – 021.414

ББК 74.489.83

*Рекомендовано Ученым советом ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
(протокол № 8 от 31 марта 2023 года)*

© Коллектив авторов, 2023  
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение ( <i>Сущенко О.Г.</i> ).....	4
<b>ГЛАВА 1. Формирование аксиосферы будущего учителя начальных классов в историко-педагогической ретроспективе</b> ( <i>Дьяченко Б.А., Полтавская Н.Е.</i> ) .....	11
<b>ГЛАВА 2. Развитие и формирование профессионального сознания будущего учителя начальных классов: деятельностный и ценностный аспекты</b> ( <i>Сущенко О.Г.</i> )...	91
<b>ГЛАВА 3. Формирование смысложизненных ориентаций у будущих учителей начальной школы как аксиологическая проблема</b> ( <i>Рудь М.В., Антипова Т.В.</i> ).....	118
<b>ГЛАВА 4. Ценностный потенциал художественной литературы в воспитании и обучении будущих учителей начальных классов</b> ( <i>Якименко Л.Н.</i> ).....	151
<b>ГЛАВА 5. Реализация ценностного подхода в организации учителями начальных классов учебной деятельности младших школьников</b> ( <i>Божко В.Г., Гелюх Н.А., Никулина А.Д., Притула О.Ю., Тыщук Д.С.</i> ).....	221
<b>Заключение</b> .....	274

## ВВЕДЕНИЕ

Аналитический обзор широкого круга публикаций в области образования, теории и практики профессиональной подготовки будущих педагогов позволяет констатировать, что одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации является переход к ценностной парадигме как отражение восхождения педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности. В свете происходящих в настоящее время глобальных изменений социокультурной действительности особенно остро встает вопрос о значимости и ценности образования в жизни общества и отдельного человека в процессе осознанности выбора, осуществляемого каждым относительно своего места в обществе, в том числе, и через профессиональную деятельность. Особая значимость профессиональной педагогической деятельности подчеркнута и указом президента В.В. Путина, в котором 2023 год объявлен в Российской Федерации Годом педагога и наставника.

Ретроспективный анализ философских, культурологических, психолого-педагогических научных источников показывает, что проблема ценностей возникает в контексте любой сферы человеческой деятельности и, соответственно, в науках о человеке, актуальна в любую эпоху. Повышение интереса исследователей к ценностной проблематике в современных реалиях можно объяснить тем, что проблема ценностей особенно остро встает в переломные моменты развития общества, требующие от личности определения отношения к целям жизнедеятельности и средствам их достижения. В этом плане особый интерес представляет изучение ценностей тех социально-профессиональных групп, которые оказывают непосредственное влияние на духовное обновление социума, а также определение путей и механизмов формирования педагогических ценностей – наиболее значимых, так как их носителями являются учителя – ретрансляторы всего доброго, умного, вечного на подрастающее поколение, а значит, влияющие на образ нашего будущего.

Что касается педагогики и профессиональной педагогической деятельности, то ценности, как и цели в

образовании, за последнее время также претерпели существенные изменения. Поэтому в контексте современных вызовов аксиологический подход к изучению педагогических явлений и процессов должен определять сущность и содержание профессионально-педагогического образования, а одной из ведущих задач профессионально-личностного развития будущего педагога можно считать формирование ценностей.

Как отмечает Н.Н. Никитина, возрастает значимость выдвижения на передний план аксиологического подхода к подготовке учителя, согласно которому педагогическое образование должно обеспечить не только освоение профессиональных компетенций, но и обеспечить развитие его ценностного сознания, выстроить систему ценностных смыслов и отношений к педагогической деятельности. Таким образом, важным показателем успешности профессионального становления будущего педагога в новых условиях становится сформированность его ценностно-смысловой сферы.

Аксиологический аспект профессиональной подготовки будущего учителя представляет собой формирование совокупности специфических педагогических ценностей профессиональной деятельности, субъективное восприятие и присвоение которых лично значимо для студентов.

Анализ научной литературы показывает, что ведущими понятиями в педагогической аксиологии выступают: образовательные ценности (Н.А. Асташова); педагогические ценности (Е.И. Исаев); воспитательные ценности (Е.А. Ямбург). Глубокий анализ развития ценностных основ образования осуществлен Г.И. Чижакowej, которая разработала иерархию ценностей образования посредством выделения доминантных, нормативных, стимулирующих и сопутствующих ценностей.

Совершенно особое место в перечне ценностей занимает сама школа. Поэтому, с точки зрения педагогики понимания, в которой сущность воспитания рассматривается как обеспечение развития ребенка, необходима расстановка иных акцентов в педагогической деятельности. Так, если традиционная школа воспринимается всеми участниками образовательного процесса как место, куда приходят дети, чтобы получить знания, а учитель – как ретранслятор этих знаний, то школа развития – это пространство

понимания и деятельное время жизни учащихся и учителей, наполненное смыслом; это школа совместного бытия взрослых и детей, объединенных единым полем ценностей – аксиосферой.

В таком контексте аксиосферу современного учителя рассматриваем, вслед за Н.А. Асташовой, как уникальное духовное образование, включающее ценностные ориентации, обеспечивающие самосохранение человека в пространстве и во времени; как систему внутренних, эмоционально освоенных ценностных ориентиров педагогической деятельности.

Предлагаемая педагогическому сообществу коллективная монография «Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: теория и практика» является итогом многолетней исследовательской работы кафедры начального образования Института педагогики и психологи ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» над проблемой совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования, в первой главе которой раскрыты теоретические основы, содержание и тенденции формирования аксиосферы учителей начальных классов в историко-педагогической ретроспективе на основе обобщенных взглядов и идей выдающихся отечественных педагогов прошлого и современности, что позволяет представить ее как систему, включающую экзистенциальные ценности: смысл и ценность жизни, решимость, надежда, забота и др.; нравственные ценности: совесть, добро, благородство, справедливость, сплоченность, альтруизм и др.; политические ценности: патриотизм, гражданственность, национальное достоинство и др.; нравственные ценности социально-культурного уровня: эстетические, экологические, художественные ценности и др.; творчество учителя как ценность.

Логика исследования предполагает рассмотрение сущности педагогической деятельности в единстве с профессиональным сознанием, поскольку оно, с одной стороны, отражает специфический смысл деятельности педагога, ориентированного на проектирование эффективной развивающей среды в рамках образовательного учреждения на основе ценностей развития ребенка (В.А. Болотов, А.Г. Гогоберидзе, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков и др.), а с другой – является

существенным фактором влияния на формирование у будущих педагогов целостной системы образовательных и профессиональных ценностей, в частности, осознание социальной и личностной значимости профессии педагога, ее гуманистической миссии; формирование собственного отношения к профессиональным ценностям и мотивов дальнейшего саморазвития. Именно поэтому вторая глава коллективной монографии посвящена генезису педагогического сознания в историко-педагогической ретроспективе, принципам его формирования в современной практике профессиональной подготовки в контексте аксиологического подхода.

Логика развития профессионального сознания будущих учителей начальной школы предполагает изучение проблемы, связанной с «моделированием» личности педагога, формированием его смысложизненных ориентаций как отражением ценностной составляющей педагогического сознания. Смысложизненные ориентации можно рассматривать как основу ценностно-смыслового поля личности педагога, как ведущий динамический компонент культуры профессионально-личностного самоопределения. В системе педагогических ценностей, составляющих содержательную основу смысложизненных, ценностных ориентаций учителя, особо выделяются ценности-цели в качестве доминант, представляющих собой ее логическую сердцевину и образующих концептуальные основы данной деятельности, обеспечивающих ее смысл. Теоретико-методологические и психологические аспекты формирования смысложизненных ориентаций будущего учителя начальной школы как фактора его профессионального развития, ценностно-смысловых отношений, тесная связь с педагогическим сознанием раскрыты в третьей главе монографии.

Современная система образования развивается по пути возрождения культурных ценностей в жизнедеятельности и процессе воспитания подрастающего поколения. На смену устоявшейся, традиционной парадигме знаний приходит знание интерпретативное, т.е. приобретает важность не только сам научный факт, но и поиск скрытого в нем ценностно-значимого смысла, что подтверждает вхождение в дискурсивное поле герменевтики как специфической методологии исследования

феноменов культуры, одним из которых является и образование. В этой связи следует отметить, что профессиональная педагогическая деятельность является герменевтической по своей природе, поскольку в любом ее виде обязательно присутствуют текст, диалог, истолкование, интерпретация, смыслопорождение, стремление к достижению понимания и взаимопонимания. На наш взгляд, способность будущих учителей начальных классов определять приоритетные ценностные ориентиры в своей жизни и в педагогической профессии обуславливает возможность изменения их личностных смыслов и развития их творчества, чему способствует, согласно результатам проведенного исследования, использование художественного текста как средства воспитания и обучения.

Полагаем, что познание поэтики будущими педагогами позволит сформировать не только гибкость мышления как характеристики творчества, но и обеспечит возможность развития культуры познания и культуры мышления как составляющих педагогической культуры в целом. Поэтика является тем центром, в котором соединяются искусствоведческий, литературоведческий, эстетико-стилистический и лингвистический подходы к изучению художественных произведений. В этом плане разделяем позицию Н.Ю. Донченко, который считает, что в таком единстве подходов к изучению художественного текста заложен мощный педагогический потенциал, который необходимо выявить будущему учителю в процессе работы над текстом, использовать культурный и филологический потенциал поэтики как аксиологического развивающего средства. Поскольку поэтика представляет собой индивидуальное творчество писателя, то естественным образом у студентов, изучающих творческое литературное наследие, формируется эталонный образ художественного творчества, что способствует в дальнейшем развитию педагогического творчества.

Результаты многолетней исследовательской работы по изучению аксиологического потенциала художественной литературы в обучении и воспитании будущих учителей начальных классов представлены в четвертой главе коллективной монографии.



Как показывает теория и практика профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, одной из сложнейших проблем является обеспечение концептуального единства подходов, принципов, содержания и технологий, используемых для реализации целей полипредметной методической подготовки студентов. Возможные пути решения этой проблемы, дидактико-методические особенности подготовки учителя начальных классов к реализации аксиологического подхода в образовании младших школьников средствами различных учебных предметов раскрыты в завершающей главе монографии.

Обобщение результатов научного поиска позволило выявить колоссальный потенциал предметов филологического цикла (русский язык и литературное чтение) для успешной реализации процесса формирования личностных универсальных учебных действий на начальном этапе образования. Специфика овладения родным языком проявляется в том, что он рассматривается одновременно как объект изучения и как уникальный феномен культуры, являющийся средством формирования мысли, общения, познания действительности, ключом к усвоению национальных, культурных и духовных норм и традиций.

В филологической подготовке учителя начальных классов невозможно разделить язык и литературу. Значение художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов неоспоримо. Тексты литературных произведений – это не только материал для изучения, но и (в большей степени) культивирование в человеке нравственных качеств – доброты, порядочности, честности, милосердия, ответственности и других нравственных качеств личности, являющихся основой ценностной системы будущего специалиста.

Авторы также отмечают, что формирование у будущих учителей начальных классов ценностного отношения к математическим знаниям требует решения ряда задач, в частности, развитие мотивационной готовности студентов к изучению математики, понимания ценностей математического образования; развитие рефлексивной компетентности у самого преподавателя математики.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к реализации ценностного подхода в организации образовательной деятельности младших школьников должна обеспечивать готовность и способность выпускников к успешной (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах. В этом контексте аксиологический подход при проектировании системы подготовки будущего учителя выступает методологическим регулятивом построения содержания и технологий высшего педагогического образования в аспекте формирования общекультурных, профессиональных и предметно-специализированных компетенций.

## ГЛАВА 1

### ФОРМИРОВАНИЕ АКСИОСФЕРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Современный мир динамичен, подвержен быстрым трансформациям. С одной стороны, это является условием постепенного прогресса, с другой – провоцирует ситуацию неопределенности, результатом которой становится изменение общечеловеческих ценностных ориентиров: переориентация в иерархической системе ценностей и личностных смыслов человека в сторону более прагматичных, материальных, формирование так называемого «потребительского общества». На наш взгляд, такая ситуация обуславливает, во-первых, пересмотр современной системы ценностей личности, во-вторых, – требует от общества и государства основательной работы по формированию системы ценностей у молодого поколения с учетом внешнего влияния.

На сегодняшний день главная задача педагога начальной школы заключается не только в формировании у обучающегося умения учиться и способности к организации своей деятельности, но и в воспитании «выпускника начальной школы», «любящего свой народ, свой край и свою Родину, уважающего ценности семьи и общества; любознательного, активно и заинтересованно познающего мир; готового самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом» [28].

Реализовать вышеуказанные требования способен специалист – педагог начальной школы, обладающий определенными профессионально значимыми качествами, ценностными ориентациями и сформированной аксиосферой.

Понятие «профессионально значимые качества педагога начального образования» мы определяем как такие качества личности, которые необходимы для достижения эффективности профессиональной деятельности, решения профессиональных задач, отвечающих требованиям информационного общества, получения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся.

Ценностные ориентации мы понимаем как профессионально значимые качества будущего педагога начального образования, так

как именно он призван быть носителем ценностных смыслов, транслируемых младшим школьникам в процессе их обучения и воспитания. Для выполнения данной аксиологической функции педагогической деятельности у будущих педагогов необходимо целенаправленно формировать аксиосферу как систему внутренних, эмоционально освоенных ценностных ориентиров педагогической деятельности. Не случайно профессиональная подготовка учителей начальных классов в педагогическом университете определяется ценностными ориентирами, которые признаются приоритетными в государственной образовательной политике и составляют аксиологическую основу педагогического образования.

В современных словарях категория ценностей рассматривается в различных аспектах. Категории «ценность», «смысл» образуют концепт «ценностные ориентации», экстраполируемый в аксиосферу. Как отмечает Н.В. Сиявина, сложность формирования аксиосферы связана с ее специфической чертой – мозаичностью, которая проявляется в постоянном процессе переформатирования, привнесения новых элементов, что приводит к неоднократной трансформации самой аксиосферы [36].

Формирование аксиосферы учителей в России происходит в обстановке глубоких политических, экономических, социальных и культурных изменений и объективно обусловлено совокупностью социально-педагогических факторов. С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформировались и ценности образования, связанные с ними ценностные ориентиры учителя. Это позволяет нам сделать вывод, что в основе направленности формирования аксиосферы педагогов, безусловно, лежат требования общества и государства той или иной эпохи. Любой исторический период, каждый конкретный этап в развитии государства и общества характеризуется своей системой педагогических ценностей, определяется наиболее распространенной их иерархией, выступающей для педагога как норма, с которой он должен соотносить свои личностные потребности. Эволюция ценностей общества происходит постоянно, изменяя приоритеты и иерархию, обесценивая одни ценности и выдвигая другие. Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров

отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколений.

В историко-педагогическом материале, который мы исследовали, интегрируются не просто события, люди, их отношения, личностные качества, смыслы жизни, но одновременно выкристаллизовываются педагогические ценности как фундамент аксиосферы учителя начальных классов, ее содержание и структура. Педагогические ценности нашли отражение в памятниках педагогической культуры, произведениях фольклора, традициях русского народа в области воспитания и обучения, дидактических и методических находках, инновационном творческом педагогическом опыте, истории отдельных учебных заведений, педагогических идеях талантливых классиков педагогики начального образования [31].

Осуществление ретроспективного историко-педагогического исследования формирования аксиосферы педагогов создаёт возможность определить систему ценностных ориентиров, необходимых для фундаментальной подготовки современных учителей начальных классов. Основой для изучения данного вопроса стал анализ взаимообусловленной деятельности Русской православной церкви, органов власти Русского государства и Российской империи, Министерства народного просвещения, общественно-педагогических движений, земств, а также совместной плодотворной работы субъектов частной инициативы, меценатства и благотворительности.

Министерство народного просвещения являлось центральным государственным учреждением в Российской империи, руководившим учреждениями народного просвещения, и существовало в 1802-1817 гг. и 1824–1917 гг.; 1817–1824 гг. – в форме департамента входило в состав Министерства духовных дел и народного просвещения.

Формирование аксиосферы педагогов в СССР было тесно связано с текущей политической конъюнктурой и генеральной линией коммунистической партии как системы доктрин, политических установок, основных направлений внутренней и внешней политики ВКП (б) – КПСС.

В современной Российской Федерации закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) является

нормативным документом исследования формирования аксиосферы наряду с трудами ведущих отечественных философов и учёных – педагогов, которые на современном этапе определяют теоретико-методологическую и методическую основу формирования аксиосферы учителей начальных классов.

В связи с этим, по аналогии с понятиями «ноосфера» (В.И. Вернадский, П. Тейяр де Шарден), «семиосфера» (Ю.М. Лотман), исследователи предложили ввести понятие «аксиосфера» [15; 39], характеризующее сущностные границы аксиологического пространства, его структурную неоднородность, внутреннее разнообразие, образующее иерархию, компонентные составляющие которой находятся в синергетическом взаимоотношении и единстве.

Первые попытки формулировки понятия аксиосферы, определения ее структуры и содержания появились в отечественной философской литературе в 60-х гг. XX в. Одним из первых его разработчиков является В.Н. Сагатовский, советский и российский философ, создатель целостной философской концепции развивающейся гармонии как основы ноосферного мировоззрения. Он утверждал, что «аксиосфера – это совокупность ценностей, являющихся обобщенными устойчивыми представлениями о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которых принимаются решения о его дальнейшем поведении. При таком понимании аксиосферы система ценностей выступает фундаментальным основанием образа жизни» [35, с. 28].

Советский и российский философ и культуролог, специалист в области философии и истории культуры, теории ценности, истории и теории эстетики. М.С. Каган под аксиосферой понимает общественную систему взглядов, мировоззрений, идеологий, которая объединяет многообразные идеалы как эталоны человеческого представления и понимания функционирования культуры и природного мира и тем самым позволяет выразить ценностное отношение к предметам, вещам и явлениям [15].

Аксиологический портрет учителя начальных классов, таким образом, ассоциируется с определённым «набором» ценностных качеств, который включает различное содержание нравственных,

эстетических компонентов, где несомненную ценность составляет профессиональная подготовка. Основой формирования аксиосферы учителей начальной школы выступает историческая и социокультурная преемственность ценностей.

Г.П. Выжлецов в книге «Аксиология культуры» проанализировал теорию ценностей и выстроил системную модель аксиосферы [3, с. 9]. Экстраполируя подходы ученого, М.В. Богуславский определяет аксиосферу личности учителя начальных классов как системно-иерархическую структуру профессионально-педагогических ценностных ориентаций, закреплённых в направленности личности учителя.

Процесс формирования аксиосферы учителя начальных классов обусловлен совокупностью разнообразных социокультурных факторов:

- социально-экономическими условиями развития общества;
- государственной идеологией;
- политическим устройством общества;
- уровнем развития науки и культуры;
- особенностями национального менталитета и общественной психологии;
- традициями образования и воспитания.

Так, система начального обучения в Древней Руси выглядела не как совокупность регулярных учебных заведений, а как определенные формы общественно-педагогической практики (в семье, «мастерами» грамоты, «каликами переходжими», духовниками, монахами-аскетами и др.).

Восточные славяне имели свою достаточно развитую языческую культуру, получившую отражение в фольклоре, мифологии, обрядах, праздниках, традициях, воспитании детей. Под влиянием князя Владимира был сделан выбор в пользу восточной христианской церкви (православие), и сельское население стало называться крестьянами, т.е. христианами. В 988 г. в Киеве открылась первая школа «учения книжного», школьное дело развивалось во всех древнерусских княжествах. Языком богослужения, литературы и школы стал не греческий, не латинский, а славянский язык. Перевод богослужебных книг и

учебной литературы на славянский язык открывал двери школ для всего населения, но, с другой стороны, это затрудняло доступ учителей и учеников к первоисточникам, что, естественно, не могло не отразиться на интеллектуальном развитии общества.

Древнерусская культура и образование отличались религиозной настороженностью, порой доходившей до нетерпимости, вызванной тем фактом, что Русь приняла христианство во время обострения отношений между восточной греческой церковью и западной, латинской. Разделение церковью на православную и католическую произошло в 1054 г. На Руси отрицательное отношение к «латинянам» становилось все более устойчивым.

В русском государстве в XV–XVII вв. оформился особый культурный мир: в нем выработалось свое отношение к общечеловеческим ценностям и способам передачи их от поколения к поколению. В Московской Руси не были созданы крупные центры образования, подобные университетам Западной Европы. Умственная и духовная работа была направлена на поиск совершенной жизни, «Царства Божия» и осуществлялась, прежде всего, в небольших монастырях. В этот период начало складываться отрицательное отношение к рациональному знанию, наукам о внешнем мире, строгое следование формуле апостола Павла, который полагал, что все человеческое знание исходит от Бога. Интерес к этическим проблемам и нравственному воспитанию не оставлял места для рассмотрения проблем гносеологического и дидактического характера. Если в западноевропейских университетах обучение преследовало цель вооружить учащихся инструментами познания, методами доказательства, то в монастырях Руси к книжным знаниям относились как к духовному сокровищу, которое следует накапливать, собирая, «как пчелы мед с цветков». На Западе стремились понять и изучить, а на востоке – следовать Святому писанию. Не изобретательность, а послушание ценилось в монастырских кругах.

Основными фигурами просвещения в Древней Руси были не школьные учителя, а странствующие «мастера грамоты», «калики перехожие», духовники, монахи-аскеты, т.е. наставники в нравственно-духовной жизни. Нравственный элемент культуры



ставился неизмеримо выше «внешнего знания»: грамматики, риторики, диалектики, философии и других дисциплин, стандартных для европейских учебных заведений.

В Древней Руси интерес к человеческой личности оставался скованным рамками религии и понимался как нравственное совершенствование на пути к слиянию с Богом. Языковая изолированность, вероисповедная настороженность, приоритет нравственных проблем над интеллектуальными, потребность в постоянном диалоге с прошлым, склонность к чтению и осмыслению ограниченного фонда религиозной литературы привели во второй половине XVII в. к «расколу», выделению и самоопределению старообрядческой церкви. Старообрядческие вожди – протопоп Аввакум, инок Епифаний и другие – ратовали за развитие старорусской образованности, а просветители нового толка – Симеон Полоцкий, Карион Истомин и другие – отстаивали идею использования опыта западноевропейской школы в русских условиях. Это были два непримиримых лагеря русской культуры, и для компромисса между ними условий в этот период не было.

Таким образом, основы воспитания в Древней Руси исходят из церковных проповедей, житий святых, поучений, сборников изречений, повестей в виде нормативных христианских заповедей, ценимых и одобряемых форм человеческого общежития. Вся история формирования аксиосферы учителя начальных классов свидетельствует, что педагог в России всегда воспринимался общественным сознанием как носитель высокой духовности, гражданских чувств, образец нравственности и пример для подражания. «Мастера грамоты», «книжники», «учительские людские повестники», которые приобщали людей к «древу знания», пользовались уважением у всех слоёв населения, особенно у крестьян. Церковно-религиозная педагогика Киевской Руси характеризовалась господством церкви в вопросах просвещения народа, что отражалось в содержании и организации образования: изучали церковные книги, а учителями были духовные лица. Учились для того, чтобы лучше уразуметь церковные службы и тем приблизиться к Богу. Церковное образование было единственным типом для всех: богатых и бедных, мальчиков и девочек. Как внешкольное, так и школьное образование имело благочестивое и

душеспасительное содержание. Идеал воспитания разъясняется и внедрялся церковью.

В истории отечественной педагогической мысли зарождение и развитие представлений о нравственно-эстетических требованиях к личности учителя связаны с древними литературными памятниками, ветхозаветными книгами: «Премудрости Иисуса, сына Сирахова», «Притчи Соломона», сборниками «Изборник Святослава», «Измарагд», «Златоструй», религиозными книгами Часослов, Псалтырь, а также с активной миссионерской деятельностью греческой церкви, направляющей «в Русь» пастырей – лучших представителей греческого духовенства.

Недостаток в подготовке учительской духовной элиты был компенсирован большим количеством переводов, сделанных в XI в. русскими переводчиками с греческого языка на русский язык. Переводная литература принесла на Русь немало достижений античной науки и искусства. Она носила преимущественно учительный характер, а древнерусские произведения ставились в один ряд с переводными в общем деле формирования учительства как социально-профессиональной группы.

П.Ф. Каптерев связывает формирование представлений о нравственно-эстетических требованиях к личности учителя с широким распространением сборников нравственно-религиозного содержания. Сборники были собранием афоризмов, отдельных статей. Содержание их заимствовалось из св. Писания, сочинений отцов церкви, весьма часто Златоуста, из классических древних писателей, жития святых. Целью сборников становилось привитие взрослому читателю некоторого нравственного мировоззрения, укрепление воли в духе христианско-церковной морали [16].

Одним из важных источников педагогического знания в Киевской Руси были переводы византийских стихотворных афоризмов о воспитании детей, об отношении к учителю, об этических требованиях, составляющих основу деятельности учителя. Беспольной считалась деятельность учителя, воспитателя, если сам он не следует в быту и в профессии нормам высокой нравственности, лицемерит, фальшивит, нарушает правила, которым учит. Велика в учении роль наставника, учителя, основными заповедями которого являются следующие: «учитель

нравом да покорит ученика, а не словом», «тяжелее всего человеку умному глупого и упрямого учить человека» [30].

Значительное влияние на общественно-педагогическую мысль Киевской Руси оказало гуманистическое содержание «Поучения князя Владимира Мономаха» (1096 г.). В нем сформулированы важные нравственно-эстетические нормы, определяющие характер отношений человека с природой, другими людьми, материальные и духовные ценности. Владимир Мономах считает важнейшими средствами достижения жизненных целей активность и инициативу, а главными способами самосовершенствования и избавления от грехов – покаяние, слезы и милосердие [29].

Древнерусские наставники и учителя имели возможность ознакомиться с источниками, выбирая советы и рекомендации, полезные в практической деятельности.

Обучение детей вначале вели пришлые греки, потом – выучившиеся у них русские священники, а впоследствии – перенявшие у священников учительскую науку дьячки и миряне, «мастера» грамоты. Церковно-богослужебное образование охватывало всех: учился не только тот, кто собирался стать священником, но и всякий, кто хотел и мог. Князья, кроме того, иногда вдобавок к церковно-богослужебному образованию изучали иностранные языки. После приобщения России к христианству и европейскому Западу в ней появился круг не только грамотных, но и просвещенных людей, любивших книгу и науку, получивших образование, чаще всего, путем частного обучения и занятий с помощью учителей-греков.

Особенностью духовенства в России являлось то, что оно не было замкнуто в своем сословии, не передавало свою профессию по наследству. Духовенство выходило из народа, хотя дети церковников и могли продолжать деятельность своих отцов. Для подготовки духовенства не было специальных училищ, будущие священники учились, как и все остальные, у грамотеев-мужиков, у мастеров грамоты или же у своих отцов. У мастеров духовенство перенимало искусство служить церковные службы (вечерню, заутреню и др.) наизусть, а не отправлять их по богослужебным книгам, так как это считалось малограмотным. Получить лучшую подготовку у лучших учителей было невозможно, потому что

более образованных, более просвещенных взять было еще неоткуда.

Развитие гуманистических традиций древнерусской культуры, определявших важнейшие тенденции в становлении отечественных педагогических ценностей, оказалось в значительной степени приостановлено и потеряно вследствие монголо-татарского нашествия на Русь и многочисленных войн XIII–XV вв. П.М. Милюков отмечал, что до самого татарского ига все наши митрополиты и значительная часть епископов были греками из Константинополя, не знавшими русского языка. Мало-помалу это затруднение устранилось. Ученых греческих иерархов сменили русские архиереи, имевшие возможность говорить с паствой без переводчиков и обличать ее недостатки не по правилам византийской риторики, а стилем, доступным всякому. Но тут появилась новая проблема: свои, русские, пастыри были «несравненно менее подготовлены к делу учительства» [22].

«Мастера» грамоты были главными деятелями народного просвещения и подготовки духовенства. Это были крестьяне, сделавшие из обучения грамоте промысел. Даже царевен учили мастерицы, состоявшие в дворцовом штате. Кроме собственно мастеров, обучением занимались дьячки, иногда монахи, были еще и мастера пения, которые ходили по городам. Школы мастеров были чрезвычайно низкого уровня. Можно было услышать такую их оценку: «как отойдет от мастера, то ничего не умеет, только по книге бредет» (т.е. еле читает).

Вследствие низкой степени образования в народе постепенно начало распространяться мнение, что чтение не дело мирян, а в XVI в. стали даже отходить от чтения, боялись взять в руки «Апостол» и Евангелие; если и находились любознательные люди, то их отговаривали, пугали: «Не чтите книг многих, чтобы не сойти с ума и не впасть в ересь». Поэтому ревнителям просвещения приходилось защищать книги и доказывать их пользу.

От XV в. сохранилось немало отдельных наставлений и даже поучений о почитании книжном, которые обыкновенно помещались в предисловии к различным сборникам. Так как почитание книжное, любовь и охота к чтению и списыванию книг процветали только в монастырях, в народе так привыкли к этому, что считали чтение книг прямо и исключительно «черническим

делом». И действительно, в больших монастырях иноки были истинными книжниками, обладавшими большой начитанностью. Мастера грамоты появились в начале XIII в., их можно было встретить еще и в XIX в.

Другой орган древнерусского просвещения – школа. Школы возникли при монастырях, церквях, у епископов. В России чаще всего школы строил приход (на Западе России, в Малороссии), это были общинные приходские школы. В них учились немногому – читать и писать (чтению священных книг, заучиванию их наизусть). В Великороссии школы обычно были семейные и ютились в домах учителей. Первоначально обучение в них мало чем отличалось от обучения у мастеров грамоты и дьячков. Лишь с XVII в. школы начали расширять и усложнять учебный курс и совершенствовать приемы обучения.

В первой половине XIV в. гибкая и дальновидная объединительная политика Ивана Калиты приводит к укреплению государственной власти, восстановлению крупных городов, центров ремесел и торговли, возрождению деятельности монастырей как культурно-просветительных центров. При монастырях и храмах открывались школы грамоты, основной задачей которых было удовлетворение растущих образовательных потребностей в грамотных людях. Грамотность в ее нравственном, а не прикладном значении, книжность, как высшая ее ступень, формировали единые всеобщие требования к учителю. Среди составляющих этих требований выделяются:

- образованность человека в соответствии с греческими образцами;
- владение философией, богословием;
- владение риторикой, способностью убеждать и доказывать;
- наличие большого жизненного опыта, житейской мудрости;
- нравственность человека.

Из этого следует вывод, что образованного, приближающегося к идеальной модели учителя следует соотносить с представителями церкви, духовенством, в основном монашеством.

Рефреном произведений древнерусской литературы, составляющих золотой фонд отечественной педагогической мысли, явилась персонификация образа учителя. Этот феномен был обусловлен таким осмыслением ценностей педагогической культуры, когда она понимается как результат жизнетворчества отдельных людей, пользующихся безусловным духовным и нравственным авторитетом. Под учительством в данной традиции понимается не ремесло, а некое служение, исполнение культурной функции, связанное с образцом для подражания и личной демонстрацией культурных ценностей. Примером могут служить источники, появившиеся до монголо-татарского нашествия на Киевскую Русь: «Послание» Климента Смолятича, «Притчи» и «Слово» Кирилла Туровского, «Моление» Даниила Заточника.

Анализ церковно-учительской, житийной и исторической литературы позволяет выделить основную содержательную линию в описании учителя того времени. Так, в произведениях Епифания Премудрого в первой четверти XV в. идею создания образа совершенного учителя – нравственного примера для подражания – можно считать одной из главных. При написании своих знаменитых автобиографических произведений – «Жития Сергия Радонежского» и «Жития Стефана Пермского» автор прямо ставил педагогическую задачу изображения «образца», «абсолюта совершенного учителя». При этом сам термин «учитель» понимался как наставник на жизненном пути, как человек, проповедующий свое «учение».

А.Н. Шевелева считает, что собирательный образ древнерусской педагогической культуры в дальнейшем обогащается такими дополнительными компонентами, как занятие учительством «по призванию» (у Максима Грека) и осознание своей педагогической работы как особого вида общественного служения (у Симеона Полоцкого) [46].

Образ учителя неоднократно встречается в сочинениях Максима Грека, в них он сравнивает мудрого наставника с «душеполезным» врачом, излечивающим душевные недуги, с «добрым пастырем», заботящимся о своих овцах и готовым душу положить за них, с «искусным садовником», терпеливо выращивающим молодую поросль [24].

Л.Н. Модзалевский подчеркивает, что духовные отцы, попы и учительские люди точно различаются во всех древних официальных документах. Само упоминание лиц учительского звания показывает, что этих лиц было много, и законодательная власть всячески старалась поддерживать их нравственное влияние на народ. Учитель считался не узким специалистом, мастером своего ремесла, но лицом влиятельным в своей общине [23].

Странствующие «мастера грамоты», «калики перехожие», духовники, монахи-аскеты являлись наставниками в нравственно-духовной жизни. Однако следует заметить, что между педагогом-монахом и мастером грамоты, как практическим воплощением образа древнерусского педагога, существовало заметное отличие. «Мастера грамоты» занимались педагогическим промыслом специально и постоянно, совмещая выполнение учительских обязанностей с хозяйственной деятельностью. В основе их педагогического опыта лежали наставничество и самообразование. Стоит вспомнить, что еще Античность знала учительскую иерархию, в ней нижнюю ступень занимал учитель грамоты, который приравнивался к ремесленнику, а высшую – Учитель жизни, являющийся искателем мудрости и экспертом по человеческому счастью, которому свойствен духовный аристократизм [33].

Таким образом, отражая религиозно-философскую традицию греко-византийской культуры, на Руси учительство понималось, с одной стороны, на житейско-обыденном уровне – как профессия по обучению грамоте; с другой стороны, на духовном уровне – как специфическая деятельность, способствующая обретению смысла жизни и устройству внутреннего мира человека по образу и подобию Божьему.

Деятельность на территории Белоруссии и Украины в XVI – первой половине XVII в. братских школ стала одной из первых попыток отразить религиозно-философскую традицию греко-византийской культуры, синтезировать данные воззрения на учителя в условиях специально организованного педагогического процесса. Так, в уставе Львовской школы оговаривались требования к личности учителя, который должен быть «благочестив, разумен, смиренномудрый, кроток, воздержливый, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив,

не завистник, не смехотворец, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересем...» [45].

Первая часть этих требований указывает на нравственное содержание, выступающее как норма деятельности и поведения для лиц духовенства, а вторая отмечает те негативные качества, греховность, которые часто проявлялись в мирской жизни.

На Стоглавом соборе – высшем органе власти – в 1551 г. впервые в Русском государстве обсуждались вопросы образования. В Соборе участвовали все представители высшего духовенства: митрополит Макарий, девять архиепископов и епископов, многие архимандриты, игумены, пустынноики, духовные старцы. Присутствовали представители и светской власти: дворянство, бояре, воинства.

Многие исследователи называют этот Собор церковно-земским. Царь Иван IV говорил о необходимости принятия мер по распространению просвещения среди населения, о том, что ученики осваивают грамоту небрежно. Он предложил духовенству расширить сеть школ для обучения детей грамоте и повысить качество обучения. Собор принял постановление о том, что обучать детей должны только грамотные, «добрые и благочестивые дьяки и дьяконы» [26].

В постановлениях Стоглавого собора отсутствовала информация:

- об учителях как о представителях особой общественно-профессиональной группы – учительствовать в основном должны были священнослужители;

- об организованных формах профессиональной подготовки учителей.

Поэтому важнейшим средством обучения и самообразования оставались сочинения педагогического характера, рукописные сборники – школьные азбуковники, которые представляли руководства для обучения и воспитания подрастающего поколения. Наиболее подробно требования к учителю даются в азбуковнике «Школьное благочиние». Так, учителю вменялось в обязанность в «книжном разумении» не заучивать каноны, а развивать способности к толкованию источника, находя «смысл, дабы во благом учении был быстр» [47].



В «Школьном благочинии» упоминаются такие необходимые качества, как кротость, смиренномудрие, добродетельность. Если же учитель не обладает этими качествами, то ему лучше «учительское имя оставить». Анализ текста позволяет выделить те качества личности учителя, которые признаются автором наиболее важными. Среди них – активность в свершении благих дел, готовность отказаться от удовольствий мирских и плотских во имя Бога и духовного просветления, щедрость, требовательность, умение защитить ребенка. Требования же к профессиональным качествам практически не оговариваются, доминирует аффективно-личностный подход в организации обучения, в котором ведущая роль отводилась учителю-наставнику, пастырю духовному.

При этом физические наказания являлись доминирующим методом воспитания. П.Ф. Каптерев, пытаясь объяснить это, указывает на традицию, идущую от Древней Руси: «за каждую вину следует налагать телесное наказание, что грешник не иначе может очиститься от грехов, как претерпев за них суровые наказания – всякого рода битье и муки... А школьник, не выучивший уроки или нашаливший, был также грешником» [16].

Период XVI – XVII вв. стал временем вызревания России не только как особого политического образования, но и как цивилизации. Крушение Византии было воспринято идейным сознанием России как принятие на себя цивилизационной миссии отстаивания и утверждения православной цивилизации.

Потребность в светски образованных людях стала ощущаться в России уже к концу XVII в. Переход от эпохи позднего феодализма к абсолютизму определил потребности страны в области государственного и административного строительства, что привело к необходимости увеличения служащей бюрократии. В такой экономической и политической ситуации вопросы образовательной политики выходят на первый план, так как в Русском государстве на протяжении ряда столетий складывалась система обучения и воспитания, в которой регулярная школа, как государственный и церковный институт, оказалась в феодальный период лишним и ненужным звеном. Экономическое развитие страны в течение столетий не являлось фактором, оказавшим непосредственное влияние на систему образования. Оно не требовало школьного введения обучения: в каждом сословии

существовали свои традиции обучения профессиональным навыкам. Государство не имело необходимости вмешиваться в эту сложившуюся систему. Обучались в большинстве случаев в семье, либо дети посылались на выучку к мастерам – профессионалам своего дела, принадлежавшим к тому же сословию [22].

Специальных навыков, знаний и людей с хорошим образованием требовали две сферы – государственный аппарат и церковь. Однако степень участия государства в развитии системы образования была крайне слабой, а уровень духовно-просветительской деятельности православной церкви, в основном направленной на укрепление своих идеологических позиций и подавление инакомыслия, во многом препятствовал формированию систематизированного педагогического знания. Духовенство и в XVII в. продолжало оставаться самым грамотным сословием в России, но уровень образованности среди имеющихся групп духовенства был все-таки разным.

В этих условиях появление школ повышенного типа было закономерным процессом. Итак, во второй половине XVII в. открывается школа при Андреевском монастыре на Воробьевых горах, греко-латинская школа патриарха Никона при Кремлевском Чудовом монастыре, Заиконоспасская школа Симеона Полоцкого для обучения подъячих Приказа тайных дел, школа при церкви Ивана Богослова в Китай-городе. В 1661 г. открывается первая правительственная греко-латинская школа при Московской типографии. Учреждением в октябре 1687 г. Московской эллино-греческой академии – первого высшего учебного заведения в России (позднее будет названа Славяно-греко-латинской академией) – заканчивается, по мнению П.Ф. Каптерева, первый церковно-религиозный период в истории русской педагогики. Преподавателями были главным образом священники и монахи. В школах было от 20 до 200 человек, обучались греческому, латинскому и церковнославянскому языкам (чтение, письмо, грамматика), риторике и философии, что свидетельствовало о широко поставленной и организованной школе в Российском государстве.

Важнейшим документом конца XVII в., определяющим и регламентирующим нормативные основания деятельности Академии и содержание образования, является «Привилегия», в

которой говорилось о недопустимости никакого свободомыслия среди учителей, а также была сделана попытка сформулировать требования к учителю, причём забота об учителе сочеталась с угрозами в его адрес, если он не будет воспитывать учащихся в строго православном духе и бороться против еретических учений.

Необходимо отметить настороженное отношение русской православной церкви к влиянию Запада, религиозному свободомыслию. Этим объясняется усиление духовной цензуры во всех сферах деятельности общества, консерватизм в отборе содержания образования, которое сводилось, как правило, к обучению правилам христианского жития. Интерес к этическим проблемам и нравственному воспитанию, целенаправленно поддерживаемый официальной церковью, лишал учителей возможности решать гносеологические проблемы и вопросы дидактического характера.

Именно в это время формируются два непримиримых лагеря русской культуры, для компромисса между которыми в России XVII в. условий не было: представители одного ратовали за развитие старорусской образованности; вторые отстаивали идею использования опыта западноевропейской школы в русских условиях [14].

Среди вторых был и Симеон Полоцкий (1629 – 1680 гг.) – яркий и самобытный белорусский мыслитель, писатель и общественный деятель. Он получил хорошее образование в нескольких академиях, принял монашество и преподавал в братской школе при Богоявленском монастыре. Его педагогические взгляды формировались под влиянием Фомы Аквинского, средневекового католического теолога, основным принципом философии которого был принцип гармонизации веры и разума. В 1667 г. Симеон Полоцкий переехал в Москву, был назначен воспитателем и учителем царских детей. Именно он акцентирует свое внимание на учителе, средствах его воздействия на ребенка.

Обращаясь к учителю, Симеон Полоцкий указывал, что если учитель учит одному, а сам поступает по-другому, то успеха не достигнет. Учителю надлежит хорошо знать то, чему учит, уметь слово свое украсить правдой, действием, быть справедливым и уметь побеждать «ко творению делес»: «Иже желает прав учитель бытии, чему уже учит, достоин творити». Определяя духовные

требования к учителю, С. Полоцкий отмечает, что такой учитель «спасая человеки, сам богом спасется». По мнению С. Полоцкого, истинный учитель должен «три вещи» иметь: «первое – искусно наставлять, (в противном случае) – он не учит, а людей прельщает; второе – должен слово свое украсить правдою, действием, чтобы приятным (принятым. – Авт.) быть; третье – следует преклонять сердце к творению дел и к ним же других увещевать...» [1].

Симеон Полоцкий одним из первых отечественных просветителей сформулировал требования к человеку, занимающемуся профессиональной педагогической деятельностью. В его философско-педагогических воззрениях идеи средневековой теологии органично соединялись с культурно-образовательными традициями славянских народов. В них учитель предстает как духовная личность, стремящаяся к утверждению идеалов добра и красоты, проповедующая терпение и стремление к истине, взывающая к любви и милосердию.

Таким образом, во второй половине XVII века в России выделяются три основных подхода к воспитанию, обучению и образованию:

а) латинофильское направление, ориентированное на западноевропейскую педагогическую мысль: Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев;

б) грекофильское направление, ориентированное на византийско-русскую традицию образования: Епифаний Славинецкий, Федор Ртищев, Карион Истомин, Иоанникий и Софроний Лихуды;

в) старообрядческое направление: протопоп Аввакум, епископ Черниговский Лазарь, дьякон Федор.

На рубеже XVII – XVIII вв. в российском государстве победила ориентация на западноевропейскую образованность. Традиционный взгляд на образование как самостоятельное изучение в монастырях и у частных учителей богословской, научной и художественной литературы в целях духовно-нравственного совершенствования уже не удовлетворял ни Русское государство, ни Церковь, ни образованную элиту.

В массовой педагогической практике на социальном уровне учительство в Русском государстве X – XVII вв. обладало следующими особенностями:

– выполняло функцию репродукции социального опыта сословия или профессиональной группы;

– было представлено образованным священником, монахом или любым образованным мирянином, занимающимся обучением на уровне «грамотного ведения хозяйства»; мастером грамоты (профессиональным ремесленником-педагогом); ремесленниками, обучавшими основам профессионального мастерства; домашними воспитателями; приглашенными иностранцами.

На социокультурном уровне ценностным основанием педагога была христианско-церковная мораль, православие как основа идеологии, определяющая параметры национальной самоидентификации.

Образовательным идеалом выступал философ-богослов; ритор, способный убеждать и доказывать; человек большого жизненного опыта, житейской мудрости, наставник, являющийся нравственным примером для подражания. На индивидуальном уровне от учителя требовались такие качества, как благочестивость, доброта, смирение, терпеливость, честность, сострадание, аскетизм.

Начало XVIII в. было ознаменовано крупнейшими государственными реформами Петра I, который мечтал «кратчайший и способнейший путь изобресть, чтобы завести науки и людей, сколько можно скорее обучить». Еще в XVII в. Россию приходилось приглашать иностранных специалистов, сообщество которых составляло знаменитую Немецкую слободу в Москве. Однако обучение русских людей за границей (в Англии, Голландии, Италии, Испании) было «штучным производством», слишком дорогостоящим и не всегда эффективным способом подготовки отечественных квалифицированных кадров. В этих условиях становится очевидной необходимость организации образовательных учреждений разного уровня и разных типов.

Если в XVII в. дело просвещения в значительной степени было в руках духовенства, в обучении преобладала религиозная идеология, а школа была не связана с решением задач практического характера, то теперь образование становилось государственным делом и осуществляло уклон в прикладные

науки. Основное внимание было уделено созданию светских школ по подготовке необходимых стране специалистов.

В первой четверти XVIII в. отсутствовали специальные учебные заведения для подготовки учителей – эту функцию выполняли открытые в то время школы, в которых готовили педагогические кадры из числа лучших учеников. И среди этих учеников значительную часть составляли лица недворянского происхождения, что облегчало разночинцам доступ в средние и высшие учебные заведения.

А.А. Корнилов пишет, что школы Петра были главным образом профессиональными техническими школами. Таковы, например, школа математических и навигацких наук, артиллерийская, инженерная и низшая цифирные школы.

Распространенным типом учебных заведений в начале XVIII в. были и епархиальные (или архиерейские) школы, готовившие священников и учителей для низших духовных училищ. Архиерейские школы были общеобразовательными, а не профессиональными духовными учебными заведениями. Позднее их преобразовали в духовные семинарии. Значительная часть выпускников работала учителями [25].

С развитием сети школ учителей в России нужно было все больше, и любой сколько-нибудь грамотный человек считался уже подходящим для этой работы. Но, как оказалось, большинство учителей, начиная с эпохи Петра Великого, были иностранцами, часто не имеющими ни знаний, ни опыта, ни нравственных качеств, необходимых для отправления учительской должности. П.Ф. Каптерев по поводу этого пишет, что, действительно, в период от Петра I до Екатерины II в России «были школы не русские, а только полурусские, потому что русских учителей было мало и в учителя приглашались в большем числе иностранцы» [16].

В 1712 г. Ф.С. Салтыков, видный государственный деятель, представитель дворянской аристократии, подготовил проект образовательных реформ, но в его «Пропозициях» ничего не говорится об учителе, за исключением одной строки: «Пригласить мастеров из иных государств». Поэтому не случайно в 1716 г. В. Лейбниц, будучи советником Петра I по организации Академии наук, поставил вопрос о специальной подготовке учителей. Он считал, что необходимо возложить эту обязанность на

университеты, и указывал на необходимость повышения социального статуса профессии педагога: профессоров высших школ следовало приравнять к высшим чинам придворной и административной службы в центральных государственных учреждениях, учителей низших школ – к служащим по областной администрации.

В 1721 г. Феофан Прокопович, вице-президент святейшего Синода, ближайший сподвижник Петра I, разработал «Духовный регламент» – план создания в России системы высшего, среднего и начального духовного образования, в котором он обосновывает требования к учителю и к процессу обучения как делу сугубо государственному. Особое внимание он уделяет отбору учителей. Важнейшим требованием к учителю Ф. Прокопович считал способность заинтересовать учеников учебным предметом, показать его практическую необходимость. Широкий кругозор, энциклопедическая подготовка и мудрость отмечены им как общие требования к профессионально-личностным качествам учителя. Историко-педагогическое значение «Духовного регламента» состояло в том, что это было первое отечественное опубликованное изложение систематизированной нормативно-методической информации о том, какими правилами следует руководствоваться учителям при решении задач обучения и воспитания.

Вместе с тем, характеризуя состояние образования в России в XVIII в., П.Ф. Каптерев писал, что из попыток учредить общеобразовательные школы во времена Петра I и Екатерины II ничего серьезного в педагогическом отношении не вышло, никакие общеобразовательные школы не возникли [16].

Правительственная склонность к военному управлению была обусловлена общим характером власти. Сами русские императоры были военными и получали военное воспитание и образование, поэтому привыкли с детства смотреть на армию как на идеал организации; их эстетические представления складывались под влиянием парадов. Даже среди статских чиновников империи трудно назвать лицо, которое хотя бы в молодости, хоть несколько лет не носило бы офицерского мундира. Именно поэтому В.Н. Татищев, представитель той части дворянства, которая при Петре занимала руководящие должности в основных сферах

общественной и государственной жизни, бескомпромиссно заявляет, что «офицеры суть главные учителя» [42].

В условиях, когда не существовало никакой специальной подготовки к учительской деятельности, требования общества и начальства к учителю были сформулированы в самых общих чертах: «Учитель есть человек, который детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил и жизни человеческой обучает. И для этого он, яко един отец им общий вместо многих родителей... Должен учитель быть благоразумен, кроток, трезв, не пианица, не зершик, не блудник, не крадлив, не лжив, от всякого зла и неприличных, паче же младенцем соблазненных поступков отдален, чтобы своим добром и честным житием был им образец» [43].

С точки зрения В.Н. Татищева, первым и важнейшим требованием к учителям является принадлежность к истинной вере, чтобы были «благонравия правил довольно научены, не ханжи, лицемеры и суеверцы, но доброго рассуждения», а если монахов в возрасте не менее пятидесяти лет и «жития добраго не сыщется», то можно брать в учителя и «мирских, имущих жен» [42].

Преемники Петра Великого – Екатерина I (российская императрица с 1725 года), Петр II (российский император с 1727 года), Анна Иоановна (российская императрица с 1730 года), Елизавета Петровна (российская императрица с 1741 года) во многом лишь декларировали продолжение образовательной политики Петра I. Основной задачей в области образования правительство считало:

- создание привилегированных сословных учебно-воспитательных учреждений, осуществляющих подготовку дворянских детей к военной и гражданской службе;
- оформление системы дворянского воспитания;
- развитие кадетских корпусов, благородных пансионов;
- обязательное домашнее воспитание, которое рассматривается как альтернатива школьному образованию.

В период 1725 – 1762 гг. продолжали функционировать гарнизонные и адмиралтейские школы, в которых обучались «словесной и письменной науке», пению, арифметике,



инженерному и артиллерийскому делу дети матросов, солдат, мастеровых.

В XVIII в. в дворянских семьях получило широкое распространение домашнее обучение. Образованием и воспитанием детей занимались домашние учителя, гофмейстеры, гувернеры и гувернантки, однако большинство не имело никакого отношения к профессиональной педагогической деятельности. Один из французских дипломатов, побывавших в России, писал, что он был удивлен тем, что у многих знатных господ воспитанием детей занимаются беглецы-французы, банкроты, развратники и немало женщин такого рода. Главной их обязанностью являлось обучение иностранному языку и правилам «высокого тона».

С.М. Соловьев упоминает, что в обеих столицах брали к детям иностранных учителей и гувернеров, «отдавая детей в частные пансионы всякому иностранцу без возможности проверки его знания и нравственности». Как результат, правительство вынуждено было вмешаться, и в соответствии с указом от 5 мая 1757 г. иностранцы, желающие поступать в домашние учителя или заводить частные школы, должны были держать экзамен в Петербурге в Академии наук, в Москве – в университете [37].

Иностранные учителя и воспитатели, как правило, очень плохо знали русский язык, поэтому во многих учебных заведениях процесс обучения шел на немецком, французском или латинском языке. Это было характерно для академических университетов и гимназий, а также для закрытых аристократических пансионатов и частных школ.

Основание в 1755 г. Московского университета по инициативе и проекту М.В. Ломоносова и при активной организаторской деятельности И.И. Шувалова было важнейшим событием в истории развития отечественной науки и образования. М.В. Ломоносов выступал за фундаментальную подготовку русских педагогических кадров, которые, по его убеждению, должны были полностью заменить иностранных педагогов. Он считал, что педагогом должен быть человек хорошо образованный, целиком и полностью отдающий себя науке, являющийся «вождем к познанию правды и просвещению разума».

М.В. Ломоносов подчеркивал важность «доброго нрава» учителя в становлении личности воспитанника, обращал внимание

на особые требования и к личности учителя, среди которых: «необходимость быть ответственным, совестливым, добросердечным человеком, относится к ученикам с уважением». Значимость нравственных отношений учителя с обучающимся доказывал И.И. Бецкой, полагавший, что учитель – это человек добросовестный, являющийся примером для окружающих [34, с. 69].

Характеризуя состояние российского образования, которое «унаследовала» Екатерина II, В.О. Ключевский пишет, что «русская мысль, ошеломленная крутым переворотом, весь XVIII век силилась придти в себя и понять, что с нею случилось. Толчок, ею полученный, так далеко ее отбросил от насиженных предметов и представлений, что она долго не могла сообразить, где она очутилась. Чуть не в один век перешли от Домостроя попа Сильвестра к Энциклопедии Дидро и Даламбера... Очнувшись, наши просвещенные лунатики прошлого века очутились в шумном водовороте самых важных идей и вопросов, какие когда-либо волновали образованное человечество. То было начало царствования Екатерины II» [17].

В первое семилетие под влиянием идей западноевропейских мыслителей произошло формирование новой политики, получившей название просвещенного абсолютизма, теоретические основы которой были разработаны выдающимися деятелями французского просвещения Ш. Монтескье, М. Вольтером, Ж.Л. Д'Аламбером. Екатерина оказалась прилежной ученицей просветителей, намеревавшаяся энергично претворять их идеи в жизнь. Именно при Екатерине, по свидетельству П.Ф. Каптерева, были переведены трактаты Дж. Локка «О воспитании детей», Ф. Фенелона «О воспитании девиц» и другие.

И.И. Бецким, секретарем и советником Екатерины II в вопросах образования, по её поручению был разработан ряд образовательных проектов. Выступая за широкую и организованную постановку педагогического образования в стране, И.И. Бецкой подчеркивал, что необходимо готовить учителей «из людей российских». Учителя, наставники детей, как он указывал, должны быть «культурными, образованными, честными, скромными, трезвыми и кроткими» [25].

К концу сентября 1782 г. императрицей был утвержден «План к установлению народных училищ в Российской империи», реализация которого проходила при участии Ф.И. Янковича де Мириево, активного участника реформирования школьной системы Австрии. В 1783 г. были изданы важнейшие документы: «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» и «Правила для учащихся в народных училищах», – дающие описание того образа учителя, который определялся возложенными на него идеологически выверенными государством социально-педагогическими функциями. Среди положительных качеств педагога названы благочестие (миролюбие, порядочность), любовь и ласка, бодрость (в отличие от равнодушия и угрюмости), терпение и прилежание.

Однако нехватка учителей и воспитателей оставалась острой проблемой для Российской империи. Большую часть учительства до начала XIX в. составляли «учителя-ходебщики», заходившие на зиму в деревню и устраивавшие там временные школы. Обучения у таких учителей было дешевым: были и такие, которые учили детей только за «прокорм», то есть за теплый угол и пропитание. Как правило, учитель брал по договоренности определенное жалование с крестьянской общины и плату за обучение каждого ребенка с родителей по старинному обычаю – «покнижно», то есть за выучку какому-либо предмету. Деревенские передвижные школы были наиболее консервативны в организации и методике обучения, сохраняя устои и традиции вольных монахов и грамотеев Московской Руси.

Вместе с тем немногим лучше обстояли дела в частных (вольных) школах. Столь пестрый социальный состав так называемых учителей свидетельствует о значительном распространении грамоты среди низших слоев населения России, но это, естественно, не обеспечивало успешного овладения грамотностью и удовлетворительной работы школ. Способы обучения в этих школах сохранялись прежние: заучивание азбуки, часослова и псалтыря. Отличались эти школы только размерами оплаты и продолжительностью обучения (до двух лет).

Исходя из насущных потребностей в квалифицированных педагогических кадрах, в 1779 г. при разночинной гимназии Московского университета открывается первая в России

учительская семинария с трехгодичным сроком обучения, готовившая преподавателей для Московского университета и его гимназий, а также для пансионов и других закрытых учебных заведений.

В 1783 г. для подготовки учителей было открыто Петербургское главное народное училище; на обучение в нём принимались воспитанники духовных школ и разночинцы, а для работы в должности преподавателей было позволено приглашать способных и нужных людей из Петербургской Академии наук и Московского университета. Будущие учителя осваивали обширный круг общеобразовательной подготовки, особое внимание уделялось изучению тех учебных предметов, которые выпускникам предстояло преподавать, а также методике организации учебного процесса. Декларировалось, что «просвещение разума познаниями» следует развивать с детства» [12].

Для этого учреждались школы двух типов:

- в губернских городах – главные народные училища (четыре класса с пятилетним сроком обучения);
- в уездных – малые народные училища в составе двух классов.

На главные народные училища возлагалась задача подготовки учителей для малых училищ. Так, кроме общеобразовательной подготовки, ученики «приуготовляются в каждом главном народном училище к должностям учительским желающие быть в малых народных училищах учителями» [12].

Особое внимание в «Уставе» уделялось учителю, все должностные обязанности которого – от ведения классного журнала (книги) до нормативно-этических требований к его поведению – были тщательно прописаны.

Учитывая точку зрения П.Ф. Каптерева, обратим внимание на то, что бесспорная унификация основных положений устава, указывающего на особенности организации дидактической системы, имеет скрытый социально-политический контекст, определяющий специфику деятельности лиц учительского звания по сохранению государственного устройства, так как «все учителя, в народных училищах обучающие, получая жалование по положению штата, считаются в действительной службе...» [12].

Утверждение в ходе школьной реформы 70-х годов XVIII в. целого ряда документов, определяющих принципы государственной политики в сфере образования, привели к заметной активизации общественного сознания, формированию просветительства как направления общественной мысли.

Ярким представителем русского просветительства, оказавшим большое влияние на формирование педагогического мировоззрения передовых людей России, стал Н.И. Новиков – типографщик, издатель, книгопродавец, журналист, историк литературы, школьный попечитель, филантроп.

Н.И. Новиков исследовал проблему нравственного воспитания личности. Он считал, что человеческая нравственность – результат преодоления невежества, полноценного воспитания и образования. Успех воспитания, по глубокому убеждению Н.И. Новикова, строится на умелом выборе учителя и воспитателя и проявляется в почтении, любви и уважении к ним. Настоящий учитель-воспитатель должен быть нравственной личностью, образцом для воспитанников во всех отношениях, следовательно, необходимой является не только специальная подготовка учителя, соответствующего высоким профессиональным требованиям, но и создание условий для его достойной жизни.

Однако, как отмечал П.Ф. Каптерев, учитель закрепощался в своей должности, ведь переход учителей, получивших образование за казенный счет, запрещался. Материальное положение учителя было далеко не обеспеченным, а общественное – неважным: учительское звание не пользовалось уважением в обществе, оно считалось принадлежностью людей низших классов. Преподаватель XVIII в. не мог ни продвинуться вверх по социальной лестнице, ни уйти со службы иначе как в солдаты – за пьянство и «дурную нравственность». О выборе учительской профессии по призванию и о переходе непризнанных в другие профессии в большинстве случаев не могло быть и речи. Удивительным при этом было то, что, даже учитывая все выше перечисленное, оставались все-таки учителя, сохранившие теплоту сердца и интерес к своему делу, но их, к сожалению, было очень мало.

Реальное состояние учительства как формирующейся социально-профессиональной группы и статуса учителя как субъекта проводимых государственных реформ конца XVIII столетия было таковым:

а) на государственном и социальном уровне сформировалось нормативное представление о том, какие свойства, характеристики личности оптимальны для выполнения педагогической деятельности;

б) представители официального либерально-просветительского направления (А.Я. Поленов, Н.И. Новиков, Д.И. Фонвизин, И.А. Крылов и другие) акцентируют внимание на личностных (отеческая забота и любовь к ученикам, терпение, любовь к Отечеству, скромность, добродетель, благочестие) и профессиональных (знание предмета и методики его преподавания, истории и культуры страны) качествах учителя; поднимают вопрос об условиях труда учителя, его социальной защищенности как залого его успешной деятельности; дополняют образ учителя в общественном сознании и педагогической науке характеристикой педагога не только как высококвалифицированного профессионала и гражданина, но и искусного воспитателя и друга юношества, мыслителя, духовного наставника, восстанавливая гуманистические традиции воспитания русской православной культуры;

д) зарождающаяся революционно-демократическая идеология формирует оппозиционную государственной точке зрения: интеллект, критическое мышление, дух борца и гражданское мужество; преданность своему народу, непримиримость ко всем формам несправедливости являются важнейшими качествами учителя-гражданина.

Школьная реформа 80-х гг. XVIII в. привела к созданию единообразно устроенных бессловесных учебных заведений, с едиными учебными планами, классно-урочным обучением, единой методикой, что послужило основой для дальнейшей реформы образования в период правления Александра I.

Преобразования в школьном деле начались с создания особого государственного учреждения – Министерства народного просвещения, которое должно было заботиться об умственном и

нравственном развитии его подданных, равно как и о распространении среди них полезных знаний.

Вся европейская часть России была поделена на шесть учебных округов. Центром каждого учебного округа стал университет, ему подчинялись все учебные заведения округа: гимназии (4 года обучения), начальная и средняя школы – уездные училища с двухгодичным сроком обучения и приходские училища, одногодичные, учреждаемые церковными приходами во всех городах и селениях России, частные учебные заведения и пансионы. Все высшие и средние учебные заведения учреждались только как мужские.

Преимственность и логичность создаваемой школьной системы позволили многим историографам характеризовать деятельность правительства как самый полный и стройный план организации дела народного образования, который когда-либо был выработан русским правительством, до самой революции 1917 г.

Особое внимание уделялось обязанностям учителей, которые с достаточной степенью условности можно разделить на общие и частные:

1) учитель при обучении «не должен пренебрегать детьми бедных родителей, но всегда иметь в памяти, что он приготавливает членов обществу», должен стараться, чтобы ученики «преподаваемые им предметы понимали ясно и правильно», «ему больше следует надеяться на свою «принадлежность и порядочные правила», нежели «на чрезмерный труд учащихся», заботится больше «об образовании и изошрении рассудка» детей, «нежели о наполнении и упражнении памяти», возбуждать у учеников «охоту и привязанность к наукам»;

2) переход к нравственной основе деятельности учителя определялся необходимостью «дать уму и сердцу надлежащее направление, положить в них твердые основания честности и благонравия, исправить и преодолеть в них худые склонности» [2]. Так как учителя «занимают у своих учеников место родителей, строгость их не должна иметь в себе ничего сурового, благосклонность ничего мягкосердечного <...>, они не должны быть ни сердиты, ни вспыльчивы <...>, хорошо знать свойства и нравы детей, дабы можно было лучше управлять ими» [2].

К частным же требованиям относятся взаимопомощь и поддержка среди самих преподавателей, уважительное отношение к коллегам, сохранение «невинных нравов» воспитанников, вежливость, учтивость, способность к самообразованию и т. д.

Введение в действие Устава 1804 г. вновь обозначило проблемы реформирования народного образования, важнейшими из которых были «недостаток педагогического персонала, скудность материальных средств, недоверие общества к новой системе просвещения». Правда, на практике Устав не был реализован в полном объеме ни структурно, ни содержательно. Положение с учительскими кадрами оставалось катастрофическим.

В 1812 г. правительству снова пришлось прибегнуть к единственному ресурсу, используемому в отношении учительства в XVIII в.: епархиальным архиереям было предписано командировать на должность учителей уездных училищ и гимназий семинаристов, а в сельских приходских училищах должно было обучать приходское духовенство и причетники. Лица, окончившие семинарии или духовные училища, недоучившиеся гимназисты, закончившие уездные училища разночинцы – таким был контингент учителей в начальных школах первой половины XIX века.

Необходимость создания государственной системы педагогического образования была настолько серьезной и насущной проблемой, что правительство Александра I вынуждено было осуществить комплекс мероприятий по подготовке учителей: открытие педагогических институтов при каждом университете, воссоздание учительской семинарии. Традиционно участвовали в создании кадрового потенциала духовные учебные заведения.

Царствование императора Николая I (1825 – 1855), характеризующее историками как «апогей самодержавия», началось с расправы над декабристами. Николай I был разочарован в дворянстве как надежной опоре верховной власти, и в течение всего времени своего правления действовал по возможности независимо от него, опираясь, главным образом, на российскую бюрократию, где до первой половины XIX в. насчитывалось более 37% чиновников нероссийского происхождения, в том числе 30% немцев. Именно идеология немецкой аристократии стала



теоретической основой дальнейшего реформирования системы образования России.

В манифесте 1826 г., объявившем приговор декабристам, Николай I определил направленность воспитания и обучения молодежи на воспроизводство и укрепление существующих политических и социально-экономических основ русской жизни. В стране началось открытое наступление на школу, усилилась национально-православная реакция, нацеленная на укрепление патриархальных устоев в системе образования.

В 1828 г. принят новый Устав гимназий и училищ уездных и приходских. Вводилась система контроля деятельности образовательных учреждений, надзор за учителями и учениками, санкционировалось применение физических наказаний. В Уставе отмечается, что общая цель учебных заведений заключается в том, чтобы при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию (сословию) каждого познаний [2].

В общих положениях Устава требования к учителям достаточно противоречивы: их отличает либеральный стиль, благожелательность и уважение к педагогам; вместе с тем Уставом не только детально регламентируется нормативно-методическая деятельность учителей, но и устанавливается система строгого надзора за их профессиональной деятельностью в целом.

Для усиления надзора за учебными и нравственными делами в помощь директорам гимназий назначались надзиратели гимназий и комнатные надзиратели при пансионах (по одному на 15 учащихся). Учителями приходских школ могли быть «люди всякого состояния», после испытания в уездном училище в необходимых знаниях и в способности обучать, причем «смотритель обязан был осведомляться о нравственных качествах и поведении кандидатов, чтобы убедиться, что они без вреда для учащихся могут заниматься обучением» [2].

На самом же деле за выполнение учительской деятельности мог взяться всякий умеющий читать, а потому «никто не стеснялся выбором учителя: всякий первый, попавший под руку и заявивший услуги, становится учителем». В результате, народная школа не имела нравственно-воспитательного влияния на учащихся, ожидаемого государством и обществом.

В начале XIX в. в государственных нормативных документах перечислены требования к личности учителя среднего учебного заведения, домашнего учителя и народного учителя: он становится проводником государственной политики; в нём ценятся качества государственного чиновника – нравственность, благонадежность и верноподданность, а не творческий подход к делу, самосовершенствование и любовь к детям; среди профессиональных качеств, прежде всего, выделяются хорошее знание предмета и методики его преподавания. Школьные Уставы 1804 и 1828 гг. вообще не требовали, чтобы учителя владели специальными педагогическими знаниями.

Со второй трети XIX века школа рассматривается как важнейший элемент в системе государственных институтов, призванных формировать в общественном сознании духовно-православные и имперско-патриотические ценности. В связи с этим на учителя, как одного из главных субъектов процесса сохранения и укрепления государства, возлагаются функции проводника государственной идеологии в среде учащейся молодежи, призванного формировать ценностное отношение к Самодержавию и Отечеству.

Министерство народного просвещения с 1833 г. по 1849 г. возглавлял граф С.С. Уваров – представитель одного из старейших дворянских родов России. В основу деятельности Министерства закладывались следующие принципы:

- составление широкой программы, построенной на принципах приоритетного начала русской государственности и культуры;

- достижение российским просвещением уровня европейской образованности, но на «русских началах»;

- создание «перевеса отечественного воспитания над иноземным»: укрепление воспитательного влияния на российское юношество «глубоким убеждением и теплой верой в истинно русские охранительные начала православия, самодержавия, народности, составляющие последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего Отечества» [19].

На государственном уровне впервые ставится задача развития образования на собственной кадровой основе. Для

широкого распространения народного образования, в том числе для непривилегированных сословий, в стране просто не хватало учителей.

В этот период в государственной образовательной политике становится актуальной задача воспитания нравственности в духе служения престолу и отечеству с опорой на религиозное нравственное воспитание:

- введение обязательного изучения Закона Божьего определило основу учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях;

- религиозное воспитание должно было базироваться на строгом изучении православия, на церковности с ее основными атрибутами: молитвами, праздниками, постами, богослужением.

Изменяется и положение духовенства:

- историки церкви отмечают важнейшую тенденцию – превращение церкви в один из государственных департаментов;

- государственная политика была направлена на передачу религиозно-воспитательных функций в руки духовенства;

- церковные приходы должны были иметь приходские училища, священнослужители становились самой массовой группой народных учителей [13].

В идеале формируемый государством и церковью служитель церкви воспринимался как добрый пастырь и честный учитель, но в действительности чаще всего являлся только церковным чиновником, приставленным в храме для исполнения церковного устава, богослужения и обрядов. Главный недостаток духовенства как сословия – это недостаток учительства, а оно и должно было поддерживать высший христианский идеал жизни. Ограничившись школьной схоластикой XVII в., педагоги духовных семинарий готовили церковных чиновников точно так же, как правительственные или светские школы готовили государственных чиновников. Крайне грубые нравы, в большинстве прививаемые с самого детства, поддерживались в семинариях самым суровым и часто безжалостным отношением наставников к ученикам. Лозою учили их быть проповедниками христианской любви и мира, давали им лучшие образцы для высокопарных проповедей, но не давали образцов для человеколюбивого обращения с людьми.

Телесные наказания, разрешенные Уставом 1828 г., вводились во всех типах школ (в гимназиях, официально, только в младших классах).

О начальном образовании в рассматриваемый период можно только сказать следующее: 1) заботы о просвещении крепостных крестьян по-прежнему были предоставлены помещикам, и министерство не обладало средствами контролировать их; 2) большинство учителей, особенно в приходских и уездных училищах, обнаруживали удручающую педагогическую неграмотность; 3) вопросы реформирования начальной школы были тесно связаны с подготовкой для нее учительства.

В связи с революционной обстановкой на Западе в 1848 г. попечителям учебных округов был разослан секретный циркуляр, в котором школа рассматривалась как орудие политики, определялась цель ее существования – всеми средствами служить воспитанию в учащих и учащихся благонадежного политического духа, определяемого существующими политическими условиями. Собственно, о педагогических задачах школы как образовательного учреждения, в циркуляре не упоминается.

К середине XIX в. Российская империя находилась на одном из последних мест среди европейских государств по уровню развития народного образования и грамотности. Такую оценку системы образования получил старший сын Николая I Александр II, вступивший 19 февраля 1855 г. на российский престол. Не случайно молодой прогрессивный император, воспитанный В. Жуковским, принял ряд смягчающих решений в сфере образования и печати, а подготовку учителей рассматривал как первоочередную задачу.

Однако в официальной государственной педагогической традиции учитель продолжает выступать как средство решения политических задач в меняющейся образовательной ситуации: идеалы православия, любви к Отечеству, верности государственному строю остаются ценностными ориентирами педагогической действительности; хорошее знание предметного материала и методики преподавания определяло функционал учителя как гносеоносителя, транслирующего должные модели деятельности и поведения в решении учебных задач. Принципиальное и безукоризненное исполнение учителем учебных

программ, инструкций и циркуляров являлось свидетельством его лояльности, преданности государственному строю. Предопределение деятельности учителя в формате указанных функций было адекватно представлению властных структур об учителе как государственном служащем, оказывающем самое непосредственное и уникальное влияние на сохранение и укрепление государственного строя.

Радикальное изменение взглядов на учителя, его предназначение и выполняемые функции, определение социальной роли учительства связаны с оформлением трех политических сил в российском обществе – западников, славянофилов, революционных демократов.

Аксиологическую направленность просвещения в духе религиозно-православных традиций славянофильства ярко характеризует Н.В. Гоголь, который пишет, что «быть просветителем – это не значит научить или наставить, или образовать, или даже осветить, но всего насквозь высветить человека во всех его силах, а не в одном уме. Пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь. Слово это взято из нашей церкви, которая уже почти тысячу лет его произносит» [18].

Выступая против «теории официальной народности» и против славянофилов, западники (П.В. Анненков, В.П. Боткин, Т.Н. Грановский, В.Ф. Одоевский, И.С. Тургенев) считали, что развитие России пойдет по образцу Западной Европы. Педагогическими основами концепции западников стали положения о человеке как «разумно-сознательной индивидуальности», о воспитании через саморазвитие и самоусовершенствование, через образование ума посредством овладения методом познания, позволяющим осознать всеобщее единство на рационалистической основе.

Революционные демократы (В.Г. Белинский, А.И. Герцен и Н.Г. Чернышевский) критиковали и славянофилов, и западников. Им казалось, что в России идеальное государственное устройство можно утвердить на принципах, распространенных в русской деревне, в мире сельской общины.

Важнейшим социокультурным фактором, определившим социальную специфику 30 – 40 гг. XIX в., стало появление в

России интеллигенции как уникальной социальной группы, и понятие «разночинец» входит в общественное и художественное сознание именно в это время, обозначая простолоудина, уже «не податного состояния, но безличного дворянства» [9].

П.Ф. Каптерев прямо указывает на два источника научного обеспечения развития педагогических знаний в этот дореформенный период:

- учет образовательных потребностей общества, анализ общественно-государственного движения;

- изучение опыта решения подобных педагогических проблем «у более просвещенных западноевропейских народов».

Из этих двух источников лучшие представители новой русской педагогики черпали средства для решения возникающих у них вопросов [16].

Важное значение в формировании взглядов на роль, социальные функции и назначение учителя начинают приобретать периодическая педагогическая печать и педагогическая журналистика, появляются первые специализированные педагогические издания – «Педагогический журнал», журнал «Библиотека для воспитания», с 1847 г. – «Новая библиотека для воспитания», «Журнал для Воспитания» и «Русский педагогический вестник».

Особое место в общественно-политической жизни России середины XIX века занимает ученый, врач, педагог Н.И. Пирогов (1810–1881), внесший существенный вклад в развитие гуманистической педагогики, представлений об учителе, его профессиональном воспитании.

В статье Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» рефреном проходят идеи самопознания посредством воспитания и общечеловеческого образования, которые становятся принципами построения школьной системы; центральным звеном и важнейшей педагогической проблемой создаваемой педагогической системы является учитель. Н.И. Пирогов считал, что деятельность учителя состоит не в репродукции готовых научных знаний, а в формировании отношения воспитанников к миру, ценностям и явлениям окружающей действительности, выработке критического взгляда, пробуждения устойчивого стремления к саморазвитию.

При этом особо подчеркивалось значение личного примера педагога, так как весь «гимназический успех» основан на взаимодействии учителя и учеников.

Вместе с тем Н.И. Пирогов констатировал, к своему сожалению, что в педагогической науке еще не сложился единый ценностный подход, не определены внесловные приоритеты воспитания, хотя некоторые тенденции развития такого подхода уже зародились.

В российской педагогике преимущественно находили отражение аксиологические идеи западной философско-педагогической мысли. Однако социал-демократические трактовки жизненных ценностей и представлений об идеале человека, не находя отражения в практике образования, становились предметом активного обсуждения крупнейших представителей русской революционной демократии – В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского.

Так, педагог, по А.И. Герцену, должен иметь призвание к своему труду, должен быть авторитетным человеком, умным психологом и умелым методистом; настоящий учитель – враг деспотизма, надменности, чопорности и ханжества, противник дрессировки и формализма; учитель может быть более или менее гуманен, более или менее образован, но всегда должен скрывать свои политические взгляды и убеждения, если они расходятся с политикой самодержавия [8]. А.И. Герцен подчеркивал, что какими бы положительными человеческими качествами не обладал учитель, он не может выйти за пределы тех социальных общественных условий, в которых работает.

Н.Г. Чернышевский рассматривал эстетическое воспитание как средство духовного совершенствования общества, гражданского, идейно-нравственного развития личности, связывая реализацию этой задачи с подготовкой учителя новой формации. Он анализировал педагогическое призвание, личностные и деловые качества учителя – учителя, способного стать примером для подрастающих поколений. Н.Г. Чернышевский подчеркивал, что учитель – не только педагог, но и просветитель, своей личной позицией и деятельностью «во служение обществу» способствующий развитию культуры своего народа [44].

Русские революционеры-демократы наполнили новым содержанием понятие «педагогическое призвание», считая, что учителя своей деятельностью, личностью и авторитетом должны содействовать воспитанию людей, способных изменить существующий строй.

С отменой крепостного права в России (1861 г.) в обществе стали высказывать все большую критику в адрес пестроты, разнотипности и организации разных ступеней образования. Цель и система ценностей воспитания – «самодержавие, православие и народность», свойственная для России 20–30 гг. XIX ст., не соответствовала историческому развитию России второй половины XIX в.

В историческом развитии общественно-педагогического движения России 60–80-х гг. выделяют три основных этапа:

1856–1866 гг. – время зарождения и становления основных форм общественно-педагогического движения;

1866–1880 гг. – хронологически совпадает с управлением Министерством народного просвещения Д.А. Толстым, характеризуется жестким контролем со стороны правительства, ограничением деятельности общественно-педагогических организаций, акцентом на земскую деятельность в народном образовании;

1880 – начало 1890-х гг. – консолидация сил движения, активное и широкое влияние на развитие системы образования, которое произошло в 90-е гг. XIX ст.

Формами общественно-педагогического движения стали педагогическая журналистика, земская деятельность в образовании, педагогические организации, отношение к образованию со стороны различных общественно-политических течений, общественно-педагогическая мысль, представленная в сочинениях педагогов-классиков данного периода.

Под влиянием общественно-педагогического движения начинает развиваться тип общественной школы – школы земства и городских дум, в которых главные права в их деятельности принадлежат учителям, родителям и детям. Существенно отличаясь от государственных школ особым морально-психологическим климатом, «школьным духом», эти учреждения, проникнутые атмосферой гуманности, терпения, доверия, единства



учителей и учеников, позволяли реализовать самые передовые педагогические идеи того времени.

В обучении и воспитании наметился принципиально новый подход к определению профессиональной компетентности учителя, к которой теперь предъявлялось требование органично сочетать в себе специальные и педагогические знания. Ценностями педагогической деятельности становятся гуманность, справедливость, педагогический такт и культура общения педагога.

Проблема профессионализма учителя обусловила постановку в теории педагогики вопросов, раскрывающих сущность мастерства преподавателя: учительское призвание; народность и духовность личности учителя, его высокие нравственные качества; выполнение функций воспитания учащихся в педагогическом процессе.

Н.И. Мазарчук в контексте исследования генезиса взглядов выдающихся деятелей отечественного образования XVIII – начала XX в. на профессионально-педагогические качества учителя характеризует этот период как период социальной и педагогической рефлексии [21].

Реформы 60-х гг. XIX в. спровоцировали значительные изменения в составе учительских кадров. Это было связано, прежде всего, с такими тенденциями: 1) созданием земских школ для обучения детей «низшего сословия»; 2) потребностью в большом количестве учителей, и поэтому в школу учить детей пришли лица без достаточного образования; 3) учителя нанимали на сходе (как пастуха, десятского или другого служащего) по договору, в котором указывался срок найма, плата, содержание учителя и его обязанности; 4) в такой школе учитель (сам по большей части такой же крестьянин, как и нанявшие его) учил детей только тому, чему хотели их родители; 5) даже сами методы обучения и выбор книг для обучения нередко диктовались общественным мнением деревни.

Народная школа, которая получила название земской, на самом деле была школой, созданной в результате народно-общественного творчества. Из старинной частной школы «мастера грамоты» она превратилась в общественную сельскую школу и содержалась за счет сельской общины. Бедность и неустроенность этой школы с малообразованными учителями, без учебных

пособий и специального помещения – это наиболее распространенная картина того времени.

Появившийся новый орган общественного самоуправления – земство – постепенно изменил жизнь сельской школы, решая важнейшие проблемы, связанные с организацией школьного дела.

Значительная роль земств в народном образовании на первых порах проявлялась именно в области подготовки учителей: они открывали специальные курсы, учительские семинарии, распространяли прогрессивные методы преподавания К.Д. Ушинского, Н.А. Корфа, Л.Н. Толстого. Деятельность земств способствовала изменению взгляда на труд учителя и поднимала его авторитет среди населения.

Таким образом, к началу XX в. земская школа превратилась в самостоятельно существующий тип учебного заведения, опыт которого интегрировал результаты массового педагогического творчества, а также творчества видных педагогов, общественных деятелей и народных учителей.

П.Н. Милюков, рассматривая историю начальной русской школы XIX в., среди особенностей ее становления отмечает две важнейшие:

– во-первых, русскую начальную школу создало не правительство, а русская общественность «в тот период времени, когда голос русского общественного мнения стал звучать громко в вопросах народного образования»;

– во-вторых, вопросы начальной школы – «суть не только вопросы образования, но и, прежде всего, воспитания, поэтому первая роль в создании русской начальной школы со стороны духовной должна принадлежать русским педагогам» [22].

Потребности начальных народных школ вынудили Ученый комитет Министерства народного просвещения в составе других проектов школьной реформы разработать проект Устава учительских семинариев «как особых закрытых учебных заведений, имеющих целью приготовление учителей начальных народных училищ».

С 80-х гг. XIX века, когда в правительстве началась переоценка реформ 60-70-х гг., в школьной политике появилась тенденция к усилению религиозности начального образования,

расширилась сеть церковно-приходских школ. Меняется и характер учебников, рекомендованных министерством:

- в азбуке появился церковнославянский отдел;
- материалы истории, географии получают религиозное толкование.

Политический кризис, возникший на рубеже 70–80-х гг. XIX в., привел к событиям 1 марта 1881 г. – трагической смерти императора-реформатора, – оборвав линию демократических реформ и вызвав волну контрреформационных преобразований в 80-х гг. XIX в. Вместо Конституции Россия получила Манифест «О незыблемости самодержавия» от 23 апреля 1881 г.

В контексте событий политической истории России этого периода идеальным учителем гимназии для государства являлся педагог, «имеющий одобрительный аттестат об окончании полного университетского курса и выдержавший испытание, установленное на звание учитель».

Для начальной народной школы идеальный учитель – выпускник духовного училища или духовной семинарии, не только знающий преподаваемый предмет в соответствии с учебной программой, но и являющийся апологетом государственной идеологии. Как государственный служащий, учитель должен быть законопослушен, разделять самодержавно-православную идеологию, являясь ее проводником в среде учащихся, он – «охранитель устоев», воспитатель верноподданных, следовательно, не имеет права на собственную позицию, интерпретацию изучаемых фактов, явлений, процессов. Регламентация всех сфер деятельности педагога ограничивала востребованность государством таких качеств, как инициативность, самостоятельность, ответственность за результаты педагогической деятельности.

В этот период времени критериями определения уровня профессионального совершенства педагога для государства выступали результаты инспекторских проверок как личного впечатления о деятельности педагога облеченного государственным доверием компетентного лица, результаты экзаменов учащихся, то есть качество усвоения знаний по программе, благонамеренность учащихся (показатель

дисциплинарных проступков учащихся и выпускников, в особенности политического свойства).

Иными чертами обладал педагог, формировавшийся российским общественно-педагогическим движением. Весомый вклад в «моделирование» личности учителя, наделенного определенными качествами, внесли выдающиеся деятели народного образования и русские педагоги: Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, С. И. Миропольский, В.И. Водовозов, А.Н. Острогорский, Д.И. Писарев, П.Г. Редкин. Именно их теоретические построения стали основой системы ценностных личностных и профессиональных качеств учителя, необходимого российской системе образования.

Еще в 60-е гг. XIX в. известный отечественный педагог В.И. Водовозов обозначил настоятельную потребность в обосновании эталона учителя. Идеальный сельский учитель должен иметь качественное общее образование, дополненное знаниями основ ведения сельского хозяйства, гигиены и медицинских знаний, огородничества и ветеринарии; обладать общим знанием технических производств и промыслов, распространенных в данной местности. Так, сельский учитель, являющийся членом крестьянского общества, должен обладать качествами, пользующимися почетом в народе: сметливостью, физической силой, дружелюбием, терпением, работоспособностью [7].

Аксиомой классической русской педагогики стало утверждение (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.А. Рачинский, Д.И. Менделеев и др.), что образование без нравственного воспитания есть «фабрикация безголовых уродов» [10].

В исследованиях М.В. Богуславского отмечается, что в процессе становления и развития системы ценностных ориентаций педагогического образования во второй половине XIX в. сформировались традиционные ценности, составляющие его аксиологическое ядро. К традиционным подходам в формировании ценностных ориентаций учителей можно отнести направленность подготовки учителя на приоритет профессионально значимых знаний как цели педагогического образования. Традиционным

целям-ценностям во второй половине XIX в. соответствовали определенные содержательно-процессуальные ценности, связанные с репродуктивными технологиями подготовки учителя.

В учителе воспитывали качества личности, ориентирующие его на рационализм, научность, интеллигентность, расширение предметных знаний, добросовестное воспроизведение известных образцов деятельности. Инвариантный «набор» ценностных качеств подготовки учителя включал специфично представленные по видам учреждений национальные, патриотические, нравственные, духовные, эстетические ценности, а также ряд ценностей профессионального кластера: любовь к ребенку, высокий профессионализм, стремление к профессиональному совершенствованию [5].

Уже во второй половине XIX в. возникла такая наука, как педагогическая аксиология. Значительный вклад в разработку ее основ внесли выдающиеся деятели народного просвещения и педагоги России: Н.Ф. Бунаков, Н.Х. Вессель, В.И. Водовозов, К.В. Ельницкий, П.Ф. Каптерев, С.И. Миропольский, А.Н. Острогорский, С.А. Рачинский, П.Г. Редкин, К. П. Победоносцев, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, Д.И. Тихомиров, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич и др. Их идеи послужили фундаментом для формирования модели подготовки российского учителя, обладающего необходимыми личностными и профессиональными качествами.

Рассматривая становление «человеческого» в человеке как процесс, результат и ценность общечеловеческого образования, Н.И. Пирогов высказывал принципиальную мысль о том, что выбор человека в качестве ценностно-целевой доминанты педагогической деятельности требует талантливых, проницательных и добросовестных воспитателей, которые «также редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели» [26].

Проблема духовности как основы профессионально-личностных качеств учителя становится отдельным предметом исследования К.Д. Ушинского. В статье «Проект учительской семинарии» великий русский педагог, акцентируя внимание на ведущем значении педагогического фактора в деятельности школы, самым существенным недостатком отечественного образования

называет отсутствие «хороших» учителей. Уточняя их призвание, К.Д. Ушинский, наряду с преподавательскими умениями, особенно выделяет духовно-нравственное начало, предопределяющее, по его мнению, характер и убеждения учителя [44].

В предисловии к первому тому своей «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинский писал, что воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти... Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, а средства эти громадны. Но стержневая идея К.Д. Ушинского – необходимость для педагога знания предмета воспитания (человека) – во всех отношениях остается остроактуальной и сегодня. Более того, эта идея лежит в основе профессионально-педагогического образования в наши дни, указывая на его направление и содержание. Ведь, как утверждал К.Д. Ушинский, если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, она должна узнать его также во всех отношениях.

Невозможно не согласиться с позицией К.Д. Ушинского, определяющего моральность и этичность личности как первооснову ее существования. Человек, по мнению автора, является наивысшей ценностью, а миссия педагога – раскрыть «человека в человеке», т. е. первоочередная задача педагога заключается в постоянном поиске природных задатков ребенка и создании возможностей для их полноценного раскрытия [44]. Среди ценностных ориентаций педагога, по мнению К.Д. Ушинского, должны выступать общечеловеческие, духовные ценности: любовь к Родине, родному языку, к ближнему. Соответственно именно такие ценности педагог должен ретранслировать подрастающему поколению.

Данные идеи тесно переплетаются с современным пониманием субъект-субъектных отношений в системе «педагог –

ученик», в которых взаимодействие осуществляется на принципах партнерства.

Анализ работ выдающегося педагога убеждает в том, что ценность заключается и в самой педагогической деятельности, и в личности педагога, поскольку именно педагог является источником ценностных смыслов и «составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [44].

Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский, а позднее Л.Н. Толстой акцентировали внимание на развитии религиозно-нравственных чувств и форм общественного поведения человека на основе приверженности идеалам духовности, гуманизма и народности [10].

Так, Л.Н. Толстой определял триаду ценностей педагога: правда, красота и добро. Добро, по его мнению, должно являться общим жизненным ориентиром педагога; красота – проявление добра, наглядное проявление в разных проявлениях (внешняя красота человека, красота окружающей среды, красота искусства). Любовь как ценность Л.Н. Толстой толкует с точки зрения педагогической профессии, обращая внимание, что настоящий профессионал любит не только ребенка, а свое дело: «Хочешь наукой воспитать ученика – люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя и науку, и ты воспитаешь их, но, если ты сам не любишь ее, сколь бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного воздействия», – указывал Л.Н. Толстой [10].

Главным умением учителя А.Н. Острогорский считал проникновение во внутренний мир ребенка. П.Ф. Каптерев выделял две группы ценностей педагога: ценности, определяющие умственные и волевые качества учителя, и ценности, составляющие основу его нравственных качеств.

Резкое увеличение учительского корпуса, изменение социального состава учительской среды (разночинцы, разоряющееся дворянство и чиновничество, сельская интеллигенция) предопределили качественное изменение российского учительства как с точки зрения его контингента, способов действий, так и с точки зрения требований, предъявляемых ему со стороны государства и социума [46].

Под влиянием общественного заказа формируются целевые ценностно-смысловые установки деятельности народных учителей начальной школы, в которых роль учителя рассматривается как активная, культурно-просветительная, преобразующая социальную действительность педагогическая деятельность, как важнейший элемент общественного развития, определяющий культурный уровень общества и государства.

Анализируя педагогическое наследие В.П. Вахтерова, С.А. Рачинского и Н.А. Бунакова как уникальный пласт культуры, как способ целостного самовыражения личности, мы можем предположить, что авторы исследовали в своих работах глубинные смыслы, ярко выразили установки, ценностные ориентации, потребности педагогической направленности. Изучение педагогического наследия В.П. Вахтерова, С.А. Рачинского и Н.А. Бунакова рассматривается нами как необходимое и действенное средство развития аксиосферы будущих учителей начальных классов.

Мы убедились в том, что адаптация в профессии, самоактуализация, первичное усвоение студентами нормативных требований к поведению и внешнему облику учителя будет проходить интенсивнее, осознаннее и менее противоречиво, если у студентов, будущих учителей начальной школы, будет сформировано представление об идеале-образце учителя-профессионала. Идеал рассматривается в ряде смыслов: «как образец, как прообраз, как высшая цель стремлений, совершенное воплощение чего-либо, представление о высшем совершенстве в каком-либо отношении». Наличие идеалов вызывает противоречие между нормативным и реальным, между тем, что следовало бы сделать, и тем, что фактически сделано.

Так, важной частью педагогического наследия С.А. Рачинского является изучение, описание личности педагога. С.А. Рачинский прекрасно знал о том, что духовно-нравственное воспитание учеников во многом зависит от педагога, который способен совершить свой «подвиг». Сергей Александрович связывал свои надежды с личностью и деятельностью учителя: «Если он человек, по личным качествам достойный своего звания, если это звание не есть только ремесло, навязанное ему случайными обстоятельствами, он неминуемо берёт на себя



нелёгкий труд приладиться к этим тяжким своеобразным условиям, чтобы извлечь из них какую-либо пользу для своих учеников» [32, с. 55 – 56].

Основные воззрения на проблемы просвещения положены С.А. Рачинским в ядро его педагогического наследия, а также трудов, посвященных проблемам обучения и воспитания: «Институт Стоя в Иене», «Какой должна быть национальная школа в России? От начальной школы зависят судьбы мира», «Заметки о сельских школах», «Церковная школа», «Церкви и школы», «Возродившиеся школы грамотности», «Учителя и учительницы», «Из записок сельского учителя», «Народное искусство и сельская школа», «Absit omen» (по поводу преобразования средней школы).

Важнейшей составляющей аксиосферы учителя начальной школы является авторитет учителя. В.П. Вахтеров в этой связи писал, что у детей склонность признавать и подчиняться авторитету, по-видимому, отчасти инстинктивна и связана с другим инстинктом – чувством самосохранения, побуждающим беспомощного и слабого ребенка искать покровительства и руководства у более сильного, опытного, знающего человека. Но такое отношение к себе у ребенка надо заслужить. В.П. Вахтеров подчеркивает, что уважение детей учитель приобретает безукоризненностью своего поведения и всего образа жизни, своим умственным и нравственным превосходством. Всякое проявление в учителе чванства или сомнения внушит ученикам мысль сбить с него спесь. Неаккуратное исполнение своих обязанностей, опаздывание на уроки, некорректный образ жизни могут легко подорвать в детях уважение к учителю. Напротив, трудолюбие учителя, его доброта, его ласковые, мягкие и простые отношения к детям, его ум и знания, далеко превышающие знания детей, вызовут в детях, вместе с благоговением и бескорыстным восхищением его умственными и нравственными качествами, еще горячее уважение к нему и нежное чувство [6].

Для развития аксиосферы будущих учителей начальной школы, по мнению В.П. Вахтерова, важно формировать систему ценностных ориентаций. В работах «Нравственное воспитание и начальная школа», «Об области явлений, имеющих мало отношения к семье и преобладающих в школе» он рассматривает проблемы формирования нравственного идеала уже на начальном

этапе становления личности [6, с. 170]. В понимании В.П. Вахтерова, в данной «области явлений» отразился синтетизм русской педагогической мысли, а также ее умение примирять между собой совершенно противоположные мировоззрения. Так, ученый пишет: «Если мы заглянем в себя, то мы найдем в своей душе неодолимые наклонности, пружины, то инстинктивно толкающие нас навстречу ближнему, <...> то соединяющие людей узами сознательной привязанности <...>. Мы верим, что мы любим людей, жалеем их, желаем им добра и что они нас тоже любят, что им не чуждо великодушие, милосердие, сожаление и преданность. Это – любовь к ближнему, по одной терминологии, это – социальные или общественные чувства по другой» [6, с. 170]. Прочитанные строки свидетельствуют о том, что В.П. Вахтеров утверждает общественный характер человеческого существа во всех сферах его существования, в том числе и в нравственной сфере: «Если бы человек жил вне общества, не существовало бы самого понятия о нравственности» [6, с. 170].

С.А. Рачинский также четко понимал то, что необходимо просвещение народа, воспитание чувства человеческого и национального достоинства. Существенным он считал не преподавание грамоты и счета, а воспитание в ученике христианской основы: «В народном понимании это идеал человека с присущими ему национальными чертами: русской теплотой и сердечностью отношений, бескорыстием, гражданственностью, патриотизмом и православной верой» [32, с. 19].

Данное воззрение на образование С.А. Рачинского можно охарактеризовать как выбор краеугольного камня в виде духовно-нравственного воспитания, на котором основывается развитие духовности, нравственности, любовь к природе, трудолюбия, ответственности, формирования характера. По мнению С.А. Рачинского, ядро школьного воспитания заложено в нравственной сути, в постижении нравственного идеала, который «делает русский народ народом христианским по преимуществу» [32, с. 51].

Для развития аксиосферы необходима ориентация системы подготовки будущих учителей начальной школы на развитие моральной, этической и педагогической рефлексии как основы личностного и профессионального самовоспитания и

самообразования. В педагогическом наследии С.А. Рачинского, например, содержится программа по формированию духовно-нравственных ценностей. О значении духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения педагог пишет в таких своих работах, как «Заметки о сельских школах» (1881), «Учителя и учительницы» (1898), «Школьный поход в Нилову пустынь» (1887) и др.

Идеи о необходимости овладения педагогом и учащимися духовно-нравственной культурой, сознательным отношением к нравственным ценностям православия являются актуальными и важными для современного образовательного процесса. Тем более личность самого С.А. Рачинского «может служить образцом для формирования особого типа нового педагога, человека, имеющего высокий уровень культуры и теоретической подготовки, национально ориентированного, тесно связанного с народом» [38].

М.Е. Стеклов по этому поводу пишет, что сегодня «следует говорить об освоении духа этой школы, элементов обучения и воспитания, об использовании для становления личности воспитанника исторического и культурно-религиозного окружения».

Начиная с середины XIX в., русское учительство было относительно дифференцированным: учитель духовных семинарий; учитель военных, морских и профессиональных учебных заведений (лицей, институты, училища, корпуса, академии); учитель университета и гимназии; учитель частного образовательного учебного заведения (пансиона); домашний наставник; земское учительство.

Наряду с В.П. Вахтеровым и С.А. Рачинским следует вспомнить и Н.А. Корфа (1834–1883), который принадлежал к числу видных русских деятелей в области народного образования второй половины XIX в. Николай Александрович придавал большое значение учителю, так как считал, что именно педагог – совмеща в своем лице роль собственно учителя и воспитателя в широком смысле этого слова – закладывает в ученике фундамент личности, от которого зависит дальнейшая судьба человека. Учителю нужно заниматься не только учебно-воспитательной деятельностью в школе, но вести и культурно-просветительскую

работу, так как она повышает культуру населения и содействует росту авторитета учителя.

Н.А. Корф позаботился о том, чтобы учителя начальных классов проходили специальную подготовку: изучали Закон Божий, основные положения воспитания и методику первоначального обучения, русский язык, русскую историю.

Позиция Н.Ф. Бунакова (1837–1904), одного из видных представителей демократического направления в отечественной педагогике второй половины XIX в., касательно работы с учителями заключалась в том, чтобы максимально развить их творчество, которое невозможно без теоретических знаний. Он считал необходимым предоставить каждому участнику курсов как теоретические знания, так и возможность самореализации на практических занятиях. Мысль о необходимости теоретической подготовки для творческой учительской деятельности Н.Ф. Бунаков постоянно озвучивал и аргументировал на съездах учителей. В своих лекциях перед учителями он описывал опыт работы в Петинской школе. Кроме лекций и докладов Н.Ф. Бунаков проводил на съездах и курсах практические занятия. Они всегда поражали учителей своим креативом. Также Н.Ф. Бунаковым вводятся в широкое употребление новые понятия, такие как «педагогический процесс», «процесс обучения», «образовательный процесс», издаются литература, в которой раскрываются новые взгляды на обучение и воспитание.

В конце XIX – начале XX вв. в Российской империи образовательный уровень и грамотность населения в разных регионах были разными, но в основном ситуация была сложной. По-прежнему на государственном уровне не существовало регламентированной формы для целенаправленного психологического отбора педагогических кадров, исходя из профессионально-значимых качеств соискателя на замещение вакансии учителя начальных классов. Само понимание профессионально-важных качеств будущего педагога было тесно связано с ценностными ориентирами, которые закладывали в основу педагогического образования такие социальные институты, как церковь, государство, общество и школа. Поэтому на первый план выходили не психологические особенности будущего педагога, а его профессионально-личностные качества,

необходимые ему в работе с воцерковлёнными детьми, которым нужно было прививать ценности народности, православия и верности престолу.

Благодаря тесному взаимодействию Церкви, государства, общества и самой школы под влиянием реформ 60–70-х гг. XIX в. наиболее активно стали воплощать свои планы правительство, земские учреждения и общественные объединения по подготовке педагогических кадров. Результатом осуществленной государственной политики стала более разветвленная система учреждений среднего и высшего педагогического образования, сложившаяся к началу XX века в России.

Под влиянием социокультурных факторов развития в отечественной системе педагогического образования сложилась совокупность нескольких видов учреждений для подготовки учителей начальных классов: учительские семинарии, учительские институты, педагогические курсы, педагогические классы, педагогический экстернат, духовные семинарии, женские курсы [20, с. 99].

Государство, церковь и общество, в зависимости от вида учебного учреждения для подготовки учителя начальных классов, возлагали на будущих педагогов определённые ценностные ожидания, тесно связанные с поставленными задачами и видами школ, для работы в которых те проходили обучение.

В процессе становления и развития системы ценностных ориентаций педагогического образования учителей начальной школы формировались традиционные, составляющие аксиологическое ядро, и инновационные ценности, составляющие периферию аксиосферы профессионально-личностной подготовки учителя.

К традиционным подходам в формировании ценностных ориентаций учителей начальной школы можно отнести направленность подготовки учителя на приоритет профессионально-значимых знаний как цели педагогического образования. Традиционным целям-ценностям соответствовали определенные содержательно-процессуальные ценности, связанные с репродуктивными технологиями подготовки педагогов, и качества личности, ориентирующие учителя на рационализм, научность, интеллигентность, расширение предметных знаний,

добросовестное воспроизведение известных образцов деятельности. Как содержательно-процессуальные, так и качественные ценностные установки в процессе педагогического образования учителей начальной школы понимались как формируемые в ходе овладения предметными знаниями.

Устойчивость традиционного подхода к ценностным ориентациям педагогического образования учителей начальной школы определялась рядом социальных, политических, экономических, культурных условий, из которых главным являлось соответствие ценностных ориентаций педагогического образования учителей начальной школы доминирующему в обществе типу рациональности и образовательной парадигме.

Новые вызовы времени и кардинальные изменения в социальной, экономической и политической жизни российского государства и общества в начале XX в. в значительной мере повлияли на развитие педагогического образования. На территории Российской империи к 1917 г. предлагались различные варианты подготовки учителей и существовали разные типы педагогических учебных заведений, среди которых были как хорошо зарекомендовавшие себя со второй половины XIX в. учительские семинарии и учительские школы (например, второклассные), так и новые учреждения, формы подготовки педагогов начальной школы и повышения их квалификации. Различные группы учительства по-разному приняли революцию 1905 г. и ее идеологию, поэтому реформирование школы проходило в сложных условиях. Как отмечал Ф.Г. Паначин, быстрее это делали учителя начальных школ, труднее и сложнее совершался этот процесс в средних и высших учебных заведениях, многие учителя находились под влиянием кадетов и эсеров [48].

Захват власти большевиками в октябре 1917 г. был отрицательно воспринят подавляющим большинством учителей городских и сельских школ как попрание принципов демократии. Новая власть реорганизовывала образование, ориентируясь на новые принципы, и все надежды либерального учительства потерпели крушение. 27 февраля 1918 г. Государственная комиссия по просвещению издала постановление о выборности всех педагогических должностей. На заседании Петроградского совета рабочих и солдатских депутатов в марте 1918 г. А.В. Луначарский

констатировал: «Таким образом, будет удален всякий хлам и сохранен необходимый живой материал». Под «необходимым живым материалом» подразумевались учителя, бывшие явными сторонниками советской власти, а также те, которые были согласны с ней сотрудничать. В 1929 г. А.В. Луначарский утверждал, что «педагог может быть хуже детей, которых он воспитывает, но может хорошо воспитывать их, если у него есть понимание социализма, если он всей душой за новую правду и знает, как ее привить детям» [11].

Речь идет о социалистическом воспитании, о том, что для построения нового общества необходимы люди с иным мышлением. Меры по реализации этой идеи предпринимались через средства массовой информации, но этого было недостаточно при отсутствии систематизированной работы в сфере образования.

Ломка старой школы и рождение новой протекали в условиях разрухи и голода. Материальное положение учителей ухудшалось. В январе 1918 г. Совет народных комиссаров принял решение увеличить размеры учительского жалованья. Государственная комиссия по просвещению постановила увеличить оклад учителей начальных школ, который тогда составлял 67 руб. в месяц. Прибавка была одной из мер привлечения учителей к сотрудничеству с советской властью.

Даже с окончанием Гражданской войны и введением новой экономической политики положение учителей значительно не улучшилось. Инфляция не прекратилась, а престиж учительской профессии падал. Педагогов теперь стали именовать «шкрабами» – по аббревиатуре тех лет: им выдавали хлебный паек значительно меньший, чем рабочим и совслужащим. Учителя начальных школ получали лишь 75% дореволюционного содержания. Стремясь улучшить свое материальное положение, учителя стали покидать школы и переходить на работу в советские учреждения и на производство. Были и такие, которые нанимались работниками к состоятельным крестьянам или осваивали различные ремесла на селе. Но и здесь не всем везло, и тогда в адрес Наркомпроса было направлено множество телеграмм, в которых сообщалось, что «“шкрабы” в очень тяжелом положении».

Власть начала понимать, что без опоры на учительство невозможно решить проблему поднятия общего культурного и

политического уровня населения. Н.К. Крупская считала важнейшей задачей привлечение дореволюционного учительства к строительству новой школы, преодоление его враждебного отношения к советской власти. Решение этой задачи она возложила на Союз учителей-интернационалистов как группу внутри общего профессионального союза учителей, видя в нем ту прослойку, которая ведет среди учительских масс пропаганду новой идеологии. Особенно это было важно на селе, где учителя представляли собой единственную образованную часть общества. Большевики помнили неприятие со стороны учительства и предпринимали попытки по приобретению союзников в этой среде. Было важно привлечь на свою сторону влиятельную силу и использовать ее в своих интересах. Так, в 1923 г. Г.Е. Зиновьев писал, что «в первые годы нашей революции учительство в массе своей далеко не было на нашей стороне» [27].

Однако подобное положение дел не могло сохраниться после окончания революции и гражданской войны. В условиях настороженного отношения к учительству, недоверия к нему, для многих со стороны власти неожиданно прозвучало признание его силой, от которой в значительной степени зависел успех социалистического строительства. Новую роль педагога в системе отношений «учитель – государство» можно проиллюстрировать словами Г.Е. Зиновьева, который писал, что «нам пришлось как-то обмолвиться фразой, что нашему учительству придется стать агитпропом советской власти в деревне. Часть товарищей считала преувеличенным такое заявление. Я думаю, теперь они убедились, что тут преувеличения не было [27].

Вопросы касательно уровня подготовки учительских кадров были поставлены на государственный контроль. Однако типичной для того периода картиной являлась ситуация, когда в руках учителя не было ни газеты, ни книги, часто элементарного учебника. Такое положение явно не соответствовало роли, которую предполагалось возложить на педагогические кадры. 1923 г. стал первым годом массовой переподготовки учителей, включая самообразовательную работу. Результатом, по определению Наркомпроса и ЦК профсоюза работников просвещения, стало то, что переподготовка, несомненно, повысила педагогическую квалификацию, однако более важным признавалось то, что среди



учительства, прошедшего курсы, создавалось определенное политическое настроение (политический сдвиг) [27].

Важным шагом по вовлечению учительства в дело социалистического строительства стал Первый Всесоюзный учительский съезд, который состоялся в январе 1925 г. Возможность его проведения была результатом активной работы государства, а сам съезд должен был стать шагом в превращении педагогов в значимую союзную силу. Педагоги в течение учебного года проходили дополнительную подготовку в области общих компетенций, профессиональных знаний, а также могли взаимодействовать с коллегами в целях обмена опытом и обсуждения дальнейшей работы. Работа среди учителей была важным аспектом в создании нового общества. В 1927 г. только 12,4% учителей имели высшее образование, 57,9% – среднее, а 13,2% – низшее. Среди работников начальных школ доля учителей с низшим образованием была еще более значительной – 30–40%. При этом лишь пятая часть учителей имела педагогическое образование [28].

Для повышения качества их работы, а также для достижения целей, поставленных советской властью, было необходимо повышение квалификации основной части учителей, равно как и полноценная подготовка новых специалистов. Вместе с тем, как пишет В.А. Ермолов, наличие диплома и профессионализма не являлось обязательным условием для поступления на работу. Достаточно было рекомендаций политических или иных организаций, лояльных к власти. Главное – это каких политических взглядов придерживался кандидат на вакантное место учителя [11].

Концепция-лозунг «Учительство – часть пролетариата» являлся наиболее значимым, так как отражал процесс формирования социальной идентичности педагогов с целью их присоединения к группе советских граждан, чтобы в дальнейшем учителя могли транслировать необходимые ценности, идеи в массы.

В 1920 – 1930-е годы – годы великих свершений и великих трагедий, годы созидания нового мира и сокрушения старого образование стало доступно широким слоям населения, и молодые люди тянулись к знаниям, стремясь с их помощью изменить свое положение в советском обществе. Первым шагом на этом сложном

и тернистом пути была школа. Поэтому нет ничего удивительного, что своими успехами и достижениями ученики старались поделиться и с учителями. Таким образом, учителя в предвоенное время занимали важное положение в СССР. Являясь одной из наиболее грамотных социальных групп, они тонко чувствовали запросы общества, его стремления и перспективы развития. Более того, в трудные и ответственные моменты были готовы взять на себя ответственность за судьбу общества и страны в целом.

Вместе с тем система образования постоянно претерпевала реорганизацию общеобразовательной школы. В марте 1919 г. в Петрограде было учреждено специальное справочное бюро об изменении названий, статуса и местонахождения общеобразовательных и профессиональных учебных заведений. Этот период называли эпохой «революционного романтизма», и первоочередная задача подготовки учителя нового типа для школ I ступени была очень насущной, особенно в связи с постановкой вопроса об обязательном всеобщем бесплатном начальном обучении.

Требования к личности нового, советского учителя были непомерно высокими. Он должен был сочетать в себе качества преподавателя, воспитателя, администратора, социального и культурного работника, агитатора и пропагандиста, агронома или мастера промышленного производства и соответствовать принципам коммунистической нравственности. Учитель лично отвечал перед коммунистической партией и советским правительством за обучение и воспитание подрастающего поколения.

Правительство не могло быстро и качественно подготовить такого «нового» учителя, соответствующего перечисленным требованиям, поэтому при подготовке учителя в первую очередь уделялось внимание идеологической и атеистической подготовке, во вторую – трудовой и политехнической, в третью – профессионально-практической, в четвертую – теоретико-педагогической и лишь в последнюю очередь – общеобразовательной.

Для подготовки учителя школ I ступени требовались новое содержание образования, новые методы и формы обучения. Почти полное отрицание всего, связанного с русской дореволюционной

школой, привело к копированию зарубежных педагогических систем О. Декроли, Д. Дьюи, Г. Кершенштейнера, В. А. Лая, М. Монтессори, Э. Паркхерст и других, к перенесению зарубежных теорий на социалистическую почву без предварительного апробирования и адаптации.

Переподготовка и повышение квалификации учителей проходили на различных курсах, а также на съездах, конференциях, совещаниях, методических объединениях, посещениях опытных школ, взаимопосещениях, инспектированиях, отчетах, при заочном и вечернем обучении в педагогических учебных заведениях и путем самообразования.

Переподготовка осуществлялась по нескольким направлениям: идеологическому, общеобразовательному, общепедагогическому, профессионально-практическому, трудовому. Наибольшее внимание уделялось идеологической переподготовке. Соотношение различных видов переподготовки было неравномерным и нецелесообразным.

Ставка делалась на учителей школ I ступени как основных проводников в жизнь коммунистических идей, как воспитателей нового поколения. Работники школ I ступени рассматривались как огромная и чуть ли не единственная сила в осуществлении планов партии и правительства по ликвидации безграмотности населения и введению всеобщего обязательного бесплатного начального обучения.

Самую многочисленную часть учительства составляли учителя школ I ступени, которых, тем не менее, постоянно не хватало. В условиях ликвидации безграмотности, культурной революции и введения всеобщего обязательного начального обучения были допущены серьезные ошибки в подготовке учителей: отсутствие единых планов и программ, крайности в использовании методов подготовки учителей, многопредметность, комплексность, избыток трудовой и общественно-политической подготовки, низкий образовательный ценз при поступлении в педагогические учебные заведения, социально-политический ценз, избыток внешкольной работы, слабая учебно-материальная база, постоянная реорганизация педагогических учебных заведений, подготовка специалиста широкого профиля, что определяло не глубину, а широту знаний.

Условия педагогической деятельности в период «революционного романтизма» 1917 – 1930 гг. определялись, с одной стороны, свободой творчества, а с другой стороны – необходимостью следовать партийной дисциплине. Педагогическая школа готовила хороших марксистов, но недостаточных профессионалов, а иногда и дилетантов педагогического дела.

В педагогической школе отсутствовало рациональное сочетание традиционных и «активных» методов обучения. Кроме того, общеобразовательная школа отставала от требований времени, а педагогическая школа отставала от общеобразовательной школы.

Следует, однако, отметить ценность идеи о получении всеми учителями только высшего образования, эмоциональный подъем и энтузиазм учителей, доступность высшего образования для женщин, упор на практику («школу жизни»), создание опытных школ, колоний, коммун, станций по народному образованию и особенно то, что советскому правительству удалось впервые в мире осуществить задачу ликвидации неграмотности среди населения и ввести всеобщее обязательное бесплатное обучение.

Так сложилось в русской истории, что начало почти каждого века оказалось сопряжено с реформами, с мощными общественными движениями, порождавшими и новые взгляды на школу, миссию учителя, его общественное служение. В этом контексте удивительно современно воспринимаются идеи и концептуальные положения, сформулированные в первой трети XX в. выдающимся отечественным педагогом А.С. Макаренко о том, что «педагоги – самые уважаемые работники у нас в Союзе. Задача педагогов самая почетная – создавать людские кадры для всех отраслей нашей жизни. Мы должны воспитать культурного человека. Это значит, что мы должны дать ему образование, мы должны дать ему квалификацию, мы должны его дисциплинировать, он должен быть политически развитым. Мы должны воспитать у него чувство долга и понятие чести, иначе говоря – он должен ощущать свое достоинство. Он должен быть настойчив и закален, он должен владеть собой и влиять на других. Он должен быть веселым, подтянутым, способным бороться и

строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастливым».

Такое идеалистическое понимание сути учительского служения формировалось у А.С. Макаренко под влиянием мощного народного подъема, связанного с ожиданием глубоких общественных перемен, веры в справедливость и преодоление классовых различий. Начиналась новая эпоха, в которой должны были исчезнуть социальные антагонизмы, должен был быть преодолен гигантский разрыв между богатыми и бедными, закреплено всеобщее равенство и справедливость.

Работы А.С. Макаренко посвящены поискам аксиологических ориентиров педагогов. Антон Семенович в центр внимания ставит единство коллективных взглядов, не исключая при этом индивидуальность и уникальность каждого члена коллектива как неоспоримую ценность. В этой связи представляет интерес позиция автора, которая заключается в том, что идея коллективного воспитания в процессе учебно-трудовой деятельности имеет ряд ценностных посылов, в частности:

- ценность жизни, её насыщенность смыслом и содержанием;
- ценность общения, взаимопомощи, поддержки в системе «ученик-учитель»;
- ценность человека, основной смысл жизни которого – быть счастливым;
- ценность ответственности и способности принимать решения, влияющие на судьбу всего коллектива;
- ценность работы и ее влияние на всестороннее развитие личности;
- ценность партнерских отношений, атмосферы взаимоуважения и поддержки в системе «педагог–ученик»;
- ценность требований и дисциплины в коллективе, являющихся механизмом аксиологического воспитания [22].

Кроме того, педагог-практик значительное внимание уделяет формированию такого ценностного качества, как жизненный оптимизм, содействующего слаженной работе коллектива и счастливой жизни человека [22].

Чрезвычайно показателен тот факт, что ценность человеческого счастья, по мнению педагога, неразрывно связана с гармонией ценностных ориентаций личности на общечеловеческом, профессиональном и личностном уровнях, что позволяет говорить о целостности личности педагога, для которого смысловыми являются и принятые обществом ценности (человек, милосердие, справедливость) и индивидуальные (семейное счастье, жизненный оптимизм).

Такое понимание ценностей, которые должны быть свойственны представителям педагогической профессии в целом и педагогам начального образования в частности, стало научным основанием для современных исследований в области профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы и формирования у них ценностных ориентаций.

С началом 30-х гг. XX в. в работу школы были внесены существенные, в сравнении с предыдущим периодом, изменения. В соответствии с партийно-правительственными постановлениями 1931 – 1936 гг. изменилась школьная система. Все прежние типы школы (девятилетка, ШКМ, ФЗС и т.п.) отменялись. Для всей страны были установлены единые типы общеобразовательной школы: начальная (I–IV классы), неполная средняя (I–VII классы) и средняя – десятилетка. С этого момента вводились обязательные предметные программы с точно очерченным кругом систематизированных знаний, устанавливалась классно-урочная организация школьной работы, вводилось твердое расписание, определенный состав учащихся класса. Подчеркивалась необходимость использования таких методов обучения, как рассказ, беседа, объяснение учителя в сочетании с письменными и устными упражнениями, с изучением учебника, занятиями в кабинетах. Вводился систематический индивидуальный учет знаний учащихся по пятибалльной словесной оценке (очень плохо, плохо, посредственно, хорошо, отлично). Устанавливалась руководящая роль учителя и определялась его ответственность за результаты обучения школьников. Вводился стабильный, соответствующий требованиям науки, учебник.

Каждый учебник утверждался коллегией Наркомпрос, и после предварительного рассмотрения никакие изменения в него не могли вноситься. Учебники должны были соответствовать идейно-

теоретическому и методическому содержанию школьной программы. Особое внимание в школе следовало уделять преподаванию гуманитарных дисциплин, которые должны были решать задачу формирования коммунистического мировоззрения учащихся.

В 1936 г. была запрещена педология, а вместе с ней и применение различных тестов и исследований детей. Главной задачей школы стало вооружение учащихся знаниями и развитие учебных навыков. В школе было восстановлено словесное обучение, что всегда вызывало критику прогрессивно мыслящих педагогов еще до 1917 г. Постепенно сошло на нет трудовое воспитание, прервалась связь обучения с жизнью. Начался возврат к официальной педагогике XIX в.

Великая Отечественная война против гитлеровских захватчиков 1941–1945 гг. стала героической страницей в истории нашего государства и одновременно была периодом значительных изменений в системе народного образования, которые отразились на всех сферах дальнейшего развития учительства как существенной части отечественной интеллигенции.

В этот период были проведены важные мероприятия по сохранению существующей системы образования, сделано весьма крупномасштабное обновление народного образования, сыгравшее позитивную роль в строительстве школы. Одну из главных ролей в проводимых мероприятиях играли школьные учителя.

В периодической печати были написаны и опубликованы многочисленные статьи, в которых комментировались принимаемые решения по школьному строительству, говорилось об очередных задачах и приоритетных направлениях деятельности учительства, приводился большой фактический материал, отражавший как позитивные стороны, так и негативные моменты в работе учительских коллективов. Наиболее часто такая информация публиковалась в «Комсомольской правде» и «Учительской газете».

Как и для всего населения нашей страны, для работников народного образования Великая Отечественная война была периодом героической борьбы против агрессора. Педагогические кадры внесли свой достойный вклад в великую победу над врагом. Тяжелые испытания военного времени не парализовали систему

народного образования, она была сохранена благодаря героическим усилиям партийных и государственных органов, учительства. В этот период были предприняты серьезные меры по усовершенствованию работы общеобразовательных учреждений. В целом удалось решить проблему всеобщего обучения, обеспечить оперативную координацию многогранной деятельности учительства и ряда представителей общественности, направленной на обеспечение нормального функционирования школьной системы.

Центральным звеном в реализации задач, направленных на сохранение и дальнейшее развитие народного образования в годы Великой Отечественной войны, были педагогические коллективы общеобразовательных школ. Вся их практическая работа проходила при значительном участии партийных, профсоюзных и комсомольских организаций, мобилизовавших педагогические коллективы на решение конкретных задач.

В годы Великой Отечественной войны остро встала проблема обеспечения общеобразовательных школ квалифицированными педагогическими кадрами, создание им условий для нормальной работы. Необходимость повышения профессионального уровня осознавалась всеми партийными и государственными органами, однако систематическое проведение этой деятельности было затруднено в силу загруженности оперативными мероприятиями, направленными на сохранение существующей системы народного образования, осуществления бесперебойной деятельности школ. Тем не менее, была организована мобильная система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, которая уже к середине 1943–1944 учебного года принесла положительные результаты. В значительной мере были восполнены существенные потери школами квалифицированных работников просвещения в начале войны.

При проведении общих организационных мероприятий со стороны партийных и государственных органов большое внимание уделялось вопросам повышения авторитета учителя, престижа педагогической профессии, однако многие из них носили ярко выраженный командно-административный характер.

Созданная накануне Великой Отечественной войны система подготовки и воспитания учительских кадров, в частности



Институты усовершенствования учителей, в целом выполнили свою задачу, существенно облегчив решение кадровых вопросов. Контролируя деятельность институтов и курсов повышения квалификации, местные партийные организации оказывали им определенную поддержку, которая проявлялась в привлечении к работе с педагогами высококвалифицированных специалистов, организации курсового обучения. Система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в основном соответствовала запросам школы. Испытывая влияние партийных органов, она вполне вписывалась в общее русло руководства народным образованием страны. Жесткая линия в деятельности районный и городских, областных комитетов партии, органов на местах частично может быть оправдана условиями военного времени. Несмотря на многочисленные организационные трудности, связанные с экстремальными условиями, школу удалось обеспечить учительским персоналом, поддерживая при этом необходимый квалификационный минимум, что сыграло свою положительную роль в сохранении и последующем развитии школьной сети страны, обеспечив ее бесперебойную работу.

Партийные органы на местах постоянно проводили активную воспитательную работу среди учительства. Однако ее конкретные формы не отличались большим разнообразием и сводились в основном к проверке исполнения решений, принятых партийными собраниями и на заседаниях бюро, констатации необходимости всемерного усиления агитационно-пропагандистской работы среди педагогов. Во многих случаях отсутствовала квалифицированная поддержка деятельности первичных партийных организаций со стороны районных и городских партийных органов, что приводило к частому дублированию функций администраций школ. Решения партийных и профсоюзных собраний обычно носили недостаточно конкретный характер, в них ставились достаточно общие задачи, выполнение которых было проверить сложно, а во многих случаях практически невозможно. Это усложняло объективное восприятие проблем, связанных с повышением квалификации учительского персонала, заставляло применять бюрократические нормы, формальные критерии оценки труда учителя, что не способствовало повышению авторитета партийных и профсоюзных организаций в педагогических коллективах.

В работе по воспитанию учительства многие партийные, профсоюзные и комсомольские организации фактически не учитывали индивидуальных особенностей педагогов, отдавая приоритет массовым мероприятиям, недостаточно поднимая вопросы кадровой политики, в которой практически отсутствовала преемственность. Результатом этого стали догматизм, непримиримость к любым отклонениям от официальной идеологии, запрещение произвольного толкования учебных планов и программ, самостоятельного изложения ключевых вопросов на собраниях и конференциях без предварительного согласования с вышестоящими партийными и государственными органами, полная единодушная поддержка их установок.

Таким образом, воспитание учительства в годы Великой Отечественной войны было всемерно идеологизировано, что является одним из очевидных доказательств существования в указанное время авторитарной модели руководства деятельностью педагогов, но, в свою очередь, являлось одной из составных частей идеологического обеспечения советского государства.

Опыт политического руководства учительством в годы Великой Отечественной войны убедительно доказал, что сложившаяся накануне войны система подготовки и повышения квалификации учительства была адаптирована к условиям командно-административной системы и располагала значительными возможностями для организации работы с педагогическими кадрами по усовершенствованию их профессионального мастерства. Однако общественные организации на местах не всегда целенаправленно поддерживали работу в этом направлении, проявляли элементы ненужной идеологизации в процессе переподготовки кадров, поэтому часто все сводилось к примитивной агитационно-пропагандистской работе.

Несмотря на недостатки политического руководства подготовкой и повышением квалификации учительских кадров страны, деятельность общественно-политических организаций педагогов имела большое влияние на другие направления работы, в частности на организацию патриотического воспитания обучающихся всех уровней.

Учительские коллективы принимали активное участие в сельскохозяйственных работах, оказывали помощь госпиталям. Педагоги также проводили огромную работу по организации всеобщего обучения детей и подростков, оказанию помощи детям фронтовиков и оставшимся без родителей. Их деятельность в годы Великой Отечественной войны стала единым патриотическим движением.

В то же время традиционное утверждение о том, что партийные организации на местах были подлинными и единственными инициаторами патриотических начинаний, не выдерживает критики. В ходе изучения данного вопроса становится ясно, что они либо только активно пропагандировали инициативы рядовых учителей, мобилизуя широкую общественность педагогов на их выполнение, либо играли роль приводных ремней в организации работы по выполнению решений и постановлений вышестоящих партийных и государственных органов, проводя это порой не самыми гуманными методами. В частности, широко практиковались принудительные меры при организации сборов средств в фонд обороны страны и подписок на государственные военные займы.

Основная деятельность общественно-политических организаций учительства была полностью сосредоточена на выполнении специфических задач, характерных для условий военного времени, что сопровождалось эмоционально-заостренным отношением к происходящим событиям. В сочетании с массовой агитационно-пропагандистской работой, проводимой в утилитарно-догматической манере, это способствовало формированию у работников народного образования стремления принимать участие в наиболее громких акциях, которые хотя и способствовали росту патриотического духа, но не всегда позитивно влияли на основную задачу работы педагогических коллективов – организацию нормального учебно-воспитательного процесса.

Отрицательные результаты дала чрезмерная идеологизация школьной жизни. Проводимые в детских учреждениях обязательные мероприятия по предотвращению диверсий часто перерастали в борьбу за политическую бдительность, шпиономию. Чрезмерное акцентирование внимания на этих

проблемах партийных организаций и органов внутренних дел в конечном итоге снижало активность учительства, порождало социальную апатию, нездоровый нравственно-психологический климат в педагогических коллективах. Многие начинания не находили отклика у педагогов, поскольку изначально в них закладывались лишь воспитательные задачи самих учителей, что приводило к их быстрому перерождению в борьбу за дисциплину и порядок.

Существенным фактором, способствующим результативному выполнению многих патриотических начинаний учительства, явилось социалистическое соревнование. В условиях рассматриваемого периода это была прогрессивная форма организации патриотического движения учительства, сыгравшая позитивную роль в его работе, несмотря на недемократичность конкретных форм проведения, в частности административного и партийного контроля в процессе реализации задач и подведения итогов.

Кроме того, многочисленные, активно проводимые (преимущественно к знаменательным датам) разовые мероприятия не имели своего логического продолжения. Отсутствовала целостная система политического руководства соревнованием в педагогических коллективах, не было объективного анализа хода соревнования, результатов участия учительства в патриотических движениях. Районы и горкомы партии по сути лишь дублировали в своей деятельности контрольные функции органов государственного управления народным образованием. Это существенно подорвало интерес большинства учителей к соревнованию как форме улучшения производственной деятельности, повышения собственной квалификации.

В связи с принятием ряда законодательных материалов по важнейшим вопросам школьной политики в 1944–1945 учебном году был замечен повышенный интерес общественности к вопросам школьной жизни. Однако учительские партийные, комсомольские и профсоюзные организации не увидели в этом потенциальную возможность помощи общественности в решении новых задач, поставленных перед школой. Достаточно мощный общественный стимул развития народного образования был в

значительной мере ослаблен малоэффективными мероприятиями агитационно-пропагандистского характера.

Просчеты в деятельности общественно-политических организаций учительства страны в годы Великой Отечественной войны имели объективный, закономерный характер и были порождены общими условиями командно-административной системы, партийного руководства народным образованием. Тем не менее, выполняя их решения, педагогическая общественность проявляла определенную инициативу, сохранила существующую систему народного образования и обеспечила ее функционирование в тяжелых условиях военного времени.

Опыт героической деятельности работников народного образования в годы Великой Отечественной войны дает важные исторические уроки, столь необходимые в процессе реформирования современной системы народного образования, в ее обращении к личностному началу, в решении задач всемерного повышения роли учителя, престижа педагогического труда, в поиске оптимального сочетания между чрезмерной идеологизацией учебно-воспитательного процесса и опасностью полной деполитизации школьной жизни, обесценивания исторического наследия, между подлинной политической культурой и полной аполитичностью работников просвещения.

Во-первых, подлинно демократическое и гуманистическое управление учительскими коллективами возможно лишь при неподдельном постоянном внимании к общешкольным проблемам всего педагогического персонала, что достигается предоставлением возможности каждому педагогу высказывать собственные суждения относительно всех без исключения положений работы образовательного учреждения, что, в свою очередь, возможно лишь при всемерном усилении культуры управленческого труда в сфере народного образования, при четком разграничении административных и общественных функций в повседневной школьной жизни.

Во-вторых, важнейший урок истории развития отечественной школы состоит в осознании того, что все проблемы, связанные с подготовкой, повышением квалификации, оценкой работы учителей, должны быть свободны от любой дискриминации по политическим убеждениям. Основная часть времени должна быть

направлена на всемерное совершенствование профессиональных способностей, а не на бесплодное заучивание идеологических постулатов, ущемление общечеловеческого культурного наследия. Только в этом случае учительские общественные организации могут внести существенный вклад в подлинно демократическое развитие образовательной сферы и появится возможность активного привлечения педагогов к формированию государственной политики в области просвещения.

В-третьих, выработка механизмов решения стратегических задач в области социального развития учительства, повышение его политической активности невозможны без обращения к его нуждам, анализа его профессиональных и культурных запросов, объективного учета интересов работников сферы просвещения. Общественные организации учительства должны прогнозировать и реализовывать условия для свободного проявления творческой индивидуальности каждого педагога, обеспечивать ему условия для повышения квалификации, не подменяя при этом функции государственного управления народным образованием.

В-четвертых, современная школа нуждается в скорейшем преодолении наследства «железных принципов» руководства, которые проявлялись в должностном превосходстве, вседозволенности административных работников, чиновничества, манипулировании педагогическими кадрами, авторитарно-бюрократическими отношениями между администрациями школ, учителями, учащимися.

В-пятых, несмотря на тяжелые условия, проблемы обеспечения школ педагогическими кадрами, повышения их квалификации всегда являлись важнейшим участком сотрудничества государства и педагогической общественности.

В 60-е гг. XX в. появились некоторые возможности для отказа от окаменелой педагогики, и тогда зародились новаторские идеи в образовании, которые разрабатывались и воплощались их авторами в практику работы отдельных школ.

В середине XX в. зазвучал голос директора Павлышской средней школы В.А. Сухомлинского. Именно ему принадлежит значительный вклад в теорию и развитие гуманистического воспитания, теоретико-практическая разработка понятий: «гражданственность», «духовные ценности», «человечность»,

«гуманизм», «вера в потенциал ребёнка», «педагогическая мудрость».

Приводимые выдержки из отдельных работ В.А. Сухомлинского позволяют понять, каким он видел учителя и с какими педагогами работал. Это, во-первых, человек, который любит детей, находит радость в общении с ними. Верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком.

Хороший учитель – это, во-вторых, человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий ее новейшие открытия и достижения. Гордостью школы становится учитель, который к тому же обладает способностью к самостоятельному исследованию. Глубокие знания, широкий кругозор, интерес к проблемам науки – все это необходимо учителю для того, чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу изучаемого предмета и самого учения. Чем глубже знания, чем шире кругозор, всесторонняя научная образованность учителя, тем в большей мере он не только преподаватель, но и воспитатель своих учеников.

Хороший учитель – это, в-третьих, человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно.

Хороший учитель – это, в-четвертых, человек владеющий умениями в той или иной трудовой деятельности, мастер своего дела... в хорошей школе у каждого учителя есть какая-нибудь трудовая страсть.

Учитель готовится к уроку всю жизнь... Такова духовная и философская основа профессии и технологии педагогического труда: «Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света» [40; 41].

Анализируя работы В.А. Сухомлинского, делаем вывод, что педагог также обращается к аксиологической проблематике и ценность понимает как духовный ориентир личности, а постоянное духовное развитие – как смысл бытия человека в целом. В.А. Сухомлинский рассматривает формирование ценностных

ориентаций личности как процесс, целью которого является утверждение идеала добра: «Настоящее воспитание заключается в том, чтобы моральный идеал добра, правды, чести, духовной работы жил в каждом юном сердце, утверждался в активной деятельности» [40].

Ведущими общечеловеческими ценностями и ценностями, на которые должен ориентироваться педагог в профессиональной деятельности, по мнению В.А. Сухомлинского, должны быть следующие: человек, Родина, материнство, дружба, моральные качества личности (доброта и достоинство, любовь и милосердие, сердечность), работа, в частности педагогическая, самовоспитание.

Отметим также позицию В.А. Сухомлинского, в которой сделан акцент на работе как важной ценности: «Работа – понятие неисчерпаемое, поскольку оно – человеческое» [40, с. 593]. Педагогическая деятельность как разновидность работы также по своей природе является ценностью, именно потому ориентация на работу с детьми является важной ценностной ориентацией будущего педагога начального образования: «По своей природе работа педагога – образец благородства» [40, с. 567]. Сам педагог (преподаватель, учитель, воспитатель) также является ценностью.

Из сказанного выше следует, что педагог является транслятором ценностей и от уровня его духовности, сформированности ценностных ориентаций зависит успешность аксиологического становления младших школьников.

В 70-х – начале 80-х гг. XX в. педагоги-новаторы в основном были школьными учителями, некоторые – учеными (Ш.А. Амонашвили, доктор психологических наук, профессор; И.П. Волков, кандидат педагогических наук, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин). Они вели поиск принципов и методов обучения, основанных на гуманизме и сотрудничестве учащихся и учителя, поощряющего активность и самобытность школьников, опирающегося на радостные эмоции детей, открывающего для себя науки и оригинальные способы деятельности. Свой опыт обучения новаторы осветили в книгах и статьях.

Аксиологическая проблематика в профессиональной подготовке будущего специалиста зародилась в 90-х годах XX ст. Хотя, как мы упоминали, само понятие «аксиология» было введено



в научную литературу в начале XX ст. Впервые оно было использовано французским философом П. Лапи для выделения области философии, исследовавшей ценностную проблематику [36, с. 265]. Сам термин «аксиология» возник при объединении двух слов греческого происхождения: *axios* – ценный (*axio* – ценность) и *logos* – слово, понятие, учение. Однако в современных словарях толкования данного понятия имеют определенные отличия. Так, например, в философском словаре под редакцией И.Т. Фролова аксиология определяется как философское исследование природы ценностей.

Постепенно ценностная проблематика преобразовалась в важный объект научных исследований, заняв достойное место в работах по философии, социологии, психологии, педагогике, истории и другим наукам. Рост значимости вышеуказанной проблематики, в первую очередь, объясняется проявлением в обществе интереса к человеку как неповторимой личности, к ее взаимоотношениям с окружающим миром, а также с переосмыслением сущности добра и гуманизма.

Проблема формирования аксиосферы, ценностных ориентаций студенческой молодежи в целом и будущих педагогов начального образования в частности все больше обращает на себя внимание отечественных и зарубежных исследователей. Вследствие этого в научном педагогическом поле активно изучается проблема формирования аксиологической среды образовательных учреждений высшего образования как условия формирования ценностных ориентаций будущих специалистов (Л.А. Коняева, В.Д. Повзун, Е.П. Суходолова), условия формирования ценностных ориентаций у студентов педагогического направления подготовки (Н.А. Асташова, И.Е. Емельянова, Л.Ф. Михальцова, Н.А. Попованова).

Проблема формирования ценностных ориентаций рассматривалась также белорусскими учеными Е.В. Горбатовой, С.О. Каминской. Несмотря на тот факт, что эти педагоги исследовали формирование ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений, считаем, что многие позиции применимы и при подготовке будущих педагогов начального образования.

Отметим позицию Е.В. Горбатовой относительно источника ценностных ориентаций, заключающегося в общей деятельности студентов. Мы также разделяем позицию автора и считаем, что педагог должен активно включаться в такую деятельность и наполнять смыслом тот или иной вид деятельности на основе партнерских отношений, что в свою очередь будет способствовать формированию ценностных ориентаций у будущих педагогов начального образования.

Интересными также являются предложения Е.В. Горбатовой относительно педагогических условий, содействующих эффективности процесса формирования ценностных ориентаций, среди которых выделяем следующие:

- координация межфакультетских связей (участие в научных конференциях для студентов, олимпиадах, форумах, конкурсах, кружках);
- целенаправленное формирование ценностных ориентаций группы во время участия во внеаудиторной работе;
- активное включение студентов в научно-исследовательскую деятельность кафедр, института;
- организация самовоспитания будущих педагогов начального образования;
- внедрение в образовательный процесс методов активного обучения [8, с. 14].

Поддерживаем позицию автора относительно необходимости системной аудиторной и внеаудиторной работы с будущими педагогами начального образования для формирования у них положительных ценностных ориентаций. Также отметим, что такая комплексная работа будет влиять на формирование не только ценностей профессии, но и на выбор будущим специалистом индивидуальной траектории личностного развития.

В этой связи представляют интерес исследования С.О. Каминской. Полностью согласны с автором, подчеркивающим, что ценностные ориентации будущих специалистов необходимо формировать в период профессиональной деятельности, а для студента таковой является педагогическая практика. Исследователь предлагает придерживаться ряда этапов в процессе формирования ценностных

ориентаций: овладение базовыми знаниями для решения профессиональных задач (в пределах лекционных занятий), получение необходимых навыков (в пределах практических, лабораторных занятий) с целью дальнейшего обретения умений принимать различные типы решений (организационно-методические, оперативные) профессиональных задач в период педагогической практики [15, с. 61 – 65].

Также считаем необходимым рассмотреть позицию белорусской исследовательницы С.В. Кондратюк, обращающей внимание на необходимость формирования аксиологической компетентности будущих специалистов в три этапа:

– информационный – предъявление ценностей (фаза присвоения личностью ценностей общества и профессии, формирующая ценностное отношение студента к тем или иным ценностям);

– актуализирующий – усвоение и принятие ценностей (фаза преобразования, развивающаяся в процессе взаимодействия «Я-реального» с «Я-идеальным»);

– моделирующий – реализация ценностей в деятельности и поведении (завершающая фаза, обеспечивающая формирование жизненной перспективы).

В современных условиях необходим поиск ключа к созданию аксиологического портрета отечественного учителя начальных классов, что является насущной проблемой педагогической науки, а также к разработке отдельного направления политической истории, целью которого станет изучение процессов становления, развития учительства, влияния его менталитета на учебно-воспитательный процесс. Это будет способствовать становлению подлинно научного управления политическими процессами в образовании.

Анализ материалов свидетельствует о том, что в научной литературе довольно основательно исследована сущность и пути формирования ценностных ориентаций будущих педагогов начального образования в процессе профессиональной подготовки. Объединяющей идеей всех исследований является определение ценностных ориентаций как ведущих в структуре личности студента – таких, которые и должны определить всю его жизнь.

Осуществление ретроспективного историко-педагогического анализа формирования аксиосферы будущих учителей начальных классов создаёт новые возможности для подготовки современных педагогов начальной школы. В процессе исследования нами выделены основополагающие ценностные ориентиры, способствующие развитию аксиосферы будущего учителя начальных классов: любовь к детям, терпение, дисциплинированность, авторитет, образованность, наставничество, гуманизм, требовательность, уважение детской личности, профессионализм, беззаветное служение народу, преданность профессии, педагогическое творчество, аккуратность, духовно-нравственные качества, учительский труд, самообразование, скромность, народность, ценности семьи, религиозность, вера в ребенка, традиции народа, патриотизм, любовь к Отечеству, образованность, компетентность, научность, нравственность, авторитет учителя, трудолюбие учителя, его доброта, его ласковые, мягкие и простые отношения к детям, его ум и знания.

В целом, рассматривая систему взглядов, мировоззрений, идеологий знаменитых русских педагогов, которая объединяет многообразные идеалы как эталоны человеческого представления и понимания функционирования культуры и природного мира и тем самым позволяет выразить ценностное отношение к предметам, вещам и явлениям, мы приходим к заключению, что основы подготовки учителей включали в себя разнообразные идеи и понятия: ценности Истины, Добра и Красоты; искреннюю любовь к своему народу и альтруистическое служение ему; ценности творчества и научного поиска, в процессе которых происходило придание знаниям ценностной окраски; следование принципу умеренной религиозности; приоритет семейных ценностей; ценности патриотизма, любовь к своему краю и его природе; ориентацию на образованность педагога, его любовь к профессии; прививание любви к труду, – аксиологическое наследие которых в полной мере должно быть востребовано в практике подготовки учителей начальных классов.

Обращаясь к национальным ценностям образования России, следует особо выделить фундаментальный труд Е.П. Белозерцева

«Образ и смысл русской школы», в котором он подчеркивает триединство русского образования: константы, ценности, идеи [4].

Под константами ученый предполагает понимать постоянные, практически неизменные при тех или иных преобразованиях черты, которые делают явление русского воспитания целостным и позволяют увидеть его природу в самых общих чертах. В качестве таких констант Е.П. Белозерцев выделяет духовность, открытость, традиционность. Характеризуя их, автор подчеркивает, что духовность – особое внимание русского человека в сфере абсолютного, вечного. Суть ее в том, что русский человек хочет действовать «во имя чего-то абсолютного, вечного».

Духовность – понятие, описывающее внутреннее состояние человека, его отношения с Богом, миром и людьми. Верное в самом общем виде, это объяснение корректируется двумя другими понятиями – православие и русская этическая целостность. Открытость – способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность. Традиционность – опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека. Ученый выделяет три базисные ценности образования – семья, школа, учитель.

Учитель на Руси на все века олицетворяет мудрость, которая живет в общественном сознании и оказывает огромное духовно-нравственное влияние на все общество. Аксиосферу учителя начальных классов можно представить как систему, включающую экзистенциальные ценности (смысл и ценность жизни, решимость, надежду, заботу и др.), нравственные ценности (совесть, добро, благородство, справедливость, сплоченность, альтруизм и др.), политические ценности (патриотизм, гражданственность, национальное достоинство и др.), нравственные ценности социально-культурного уровня (эстетические, экологические, художественные ценности и др.), творчество учителя как ценность.

Разделяя позиции ученых, считаем, что будущий педагог начального образования должен быть ориентирован на следующие значимые ценности: ребенок, любовь к детям, доброта, искренность, профессиональная компетентность, профессия, творчество, самосовершенствование. Согласны с тем, что

перечисленные качественные характеристики должны войти в структуру ценностных ориентаций будущих педагогов начального образования, поскольку именно данные жизненные ценности определяют гуманистическую позицию личности. Каждая из них, в свою очередь, – самостоятельная система, образованная множеством личностных ценностей, имеющая свое уникальное наполнение и занимающая определенное место в иерархии аксиологических ориентиров современного учителя начальных классов.

### Список литературы

- 1. Антология педагогической мысли древней Руси и Русского государства XIV – XVIII вв.** / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М. : Педагогика, 1985. – 363 с.
- 2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.** / сост. П.А. Лебедев. – М. : Педагогика. 1987. – 560 с.
- 3. Асташова, Н. А.** Аксиологическое образование современного учителя (Методология, концепция, модели и технологии развития): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Асташова. – Брянск, 2001. – 498 с.
- 4. Белозерцев, Е. П.** Образ и смысл русской школы / Е. П. Белозерцев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 459 с.
- 5. Богуславский, М. В.** Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования / М. В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – №1(25). – С. 17 – 21.
- 6. Вахтеров, В. П.** Нравственное воспитание и начальная школа. Избр. пед. соч. / В. Н. Вахтеров. – М. : Педагогика, 1987. – 538 с.
- 7. Водовозов, В. И.** Идеал народного учителя / В. И. Водовозов // Демков М. И. Русская педагогика в главнейших ее представителях. Опыт историко-педагогической хрестоматии / М. И. Демков. – 2-е изд. – М. : Изд.- во К.И. Тихомирова. 1915. – 338 с.
- 8. Горбатова, Е. В.** Формирование нравственных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных

учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.01 / Е. В. Горбатова. – Минск, 1994. – 18 с.

**9. Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 1991. – Т.4 – 683 с.

**10. Егоров, С. В.** Классическая русская педагогика XIX века: история и современность / С. В. Егоров // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 63–75.

**11. Ермолов, В. А.** Реформа школьного образования в рамках культурной политики советской власти в 20-х гг. XX века (на примере Новгородской губернии) / В. А. Ермолов // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2009. – №2. – С. 143–157.

**12. Из «Устава народных училищ в Российской империи»** // Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловков. – М. : Педагогика, 1985. – 480 с.

**13. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России:** учебное пособие / под ред. З.И. Васильевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.

**14. История педагогики.** От зарождения воспитания в первобытном обществе до сер. XVII века. Учебное пособие для педагогических университетов / под ред. А. И. Пискунова. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – Ч.1. – 192 с.

**15. Каминская, С. О.** Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений: дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.06 / С. О. Каминская. – Минск, 1997. – 110 с.

**16. Каптерев, П. Ф.** История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – 2-е изд., пересмотр. и доп. – Пг. : Кн. Склад «Земля», 1915. – 746 с.

**17. Ключевский, В. О.** Два воспитания / сочинения в 9 т.: под ред. В. Л. Янина. – М. : Мысль, 1990. – Т.IX. – 525 с.

**18. Корнетов, Г. Б.** История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

**19. Корнилов, А. А.** Курс истории России XIX века / вступ. ст. А. А. Левандовского. – М. : Высш. шк., 1993. – 446 с.

**20. Константинова, Н. Д.** Культурно-просветительское и воспитательное влияние русской православной церкви на процесс

формирования системы начального народного образования российской империи во второй половине XIX века / Н. Д. Константинова // Проблемы современного образования. – 2019. – №2. – С. 97–105.

**21. Мазарчук, Н. И.** Генезис взглядов выдающихся деятелей отечественного образования XVIII-начала XX века на профессионально-педагогические качества учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.01 / Н. И. Мазарчук. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006. – 23 с.

**22. Макаренко, А. С.** Собрание сочинений в 8 т. Т. 6 / А. С. Макаренко. – М.: Правда, 1985. – 365 с.

**23. Модзалевский, Л. Н.** Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский. – СПб. : Алетей, 2000. – 495 с.

**24.** Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – Просвещение, 1989. – 480 с.

**25. Паначин, Ф. Г.** Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки) / Ф. Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1979 – 216 с.

**26. Пирогов, Н. И.** Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М. : Педагогика. 1990. – 608 с.

**27. Подорожная, Л.** Первый закон Российского государства об образовании / Л. Подорожная // Народное образование в России. Исторический альманах. – М. : Народное образование, 2001. – 398 с.

**28. Поздняков, А. Н.** Становление системы повышения квалификации учителей в 1920-е годы / А. Н. Поздняков // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2012. – №1(21). – С. 143–148.

**29. Приказ** Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (с изменениями на 11 декабря 2020 года).

**30. «Поучение» Владимира Мономаха** / Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–



XVII веков: сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрлов. – М. : Педагогика, 1965. – 363 с.

**31. Пчела** // Памятники литературы Древней Руси. XIII в. – М., 1981. – С. 495–501.

**32. Равкин, З. И.** Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии / З. И. Равкин // Национальные ценности образования: история и современность: материалы XVII сессии научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки – октябрь 1996 год / под ред. З. И. Равкина. – М., 1996. – С. 523–534.

**33. Рачинский, С. А.** О воспитании: Золотой фонд педагогики / С. А. Рачинский; авт.-сост. Л. Ю. Стрелкова. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 192 с.

**34. Рябова, Л. В.** Феномен учителя жизни. Философско-культурологический анализ: автореф. дис. ...д-ра филос. наук / Л. В. Рябова. – Ростов-н/Д., 1995. – 35 с.

**35. Репринцев, А. В.** В поисках идеала учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли / А. В. Репринцев. – Курск : Курск. гос. пед. университет, 2000. – 271 с.

**36. Сагатовский, В. Н.** Деятельность как философская категория / В. Н. Сагатовский // Философские науки. – 1978. – №2. – С. 47–55.

**37. Синявина, Н. В.** Аксиосфера современного российского общества: культурологический анализ / Н. В. Синявина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – №16(811). – С. 264–272.

**38. Соловьев, С. М.** Сочинения: в 18 кн. /отв. ред. И. Д. Ковальченко / С. М. Соловьев. – М. : Мысль. 1994. – Кн. 13 : История России с древнейших времен. Т. 25–26. – 621 с.

**39. Стеклов, М. Е.** С.А. Рачинский – народный учитель / М. Е. Стеклов. – М. : Алгоритм, 2002. – 259 с.

**40. Столович, Л. Н.** Мудрость. Ценность. Память. Статьи. Эссе. Воспоминания. 1999–2008 / Л. Н. Столович. – Tartu – Tallinn : InGri, 2009. – 384 с.

**41. Сухомлинский, В.А.** Избранные произведения. В 5 т. Т.2 / редкол.: Дзевежин А.Г. (пред.) и др. – К. : Рад. шк., 1979. – 718 с.

- 42. Сухомлинский, В. А.** Павлышская средняя школа // Сухомлинский В. А. Избр. произведения: в 5 т. / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. шк., 1980. – Т.4. – С. 5–410.
- 43. Татищев, В. Н.** Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ / В. Н. Татищев // Хрестоматия по истории педагогики: в 4-х т. – М. : Учпедгиз, 1938 – Т.4 – 548 с.
- 44. Татищев, В. Н.** Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли в России XVIII века: сост. И.А. Соловков. – М. : Педагогика, 1985. – 480 с.
- 45. Ушинский, К. Д.** Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
- 46. Чернышевский, Н. Г.** Избр. пед. соч. / Н.Г. Чернышевский / под ред. А. Ф. Смирнова – М. : Педагогика, 1983 – 336 с.
- 47.** Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. С.Ф. Егоров. – 2-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 1986. – 432 с.
- 48. Шевелев, А. Н.** Отечественная школа истории и современные проблемы. Лекции по истории советской педагогики / А. Н. Шевелев. – СПб. : КАРО, 2003. – 432 с.
- 49. Школьное благочиние** // Антология педагогической мысли древней Руси и Русского государства XIV – XVIII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
- 50. Щетинина, Н. П.** Новая образовательная парадигма и проблемы профессионального развития рязанских учителей в 1918–1919 годах / Н. П. Щетинина // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – №2(42). – С. 77–83.

## ГЛАВА 2

### РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ И ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТЫ

В свете происходящих в настоящее время глобальных изменений социокультурной действительности особенно остро встает вопрос о значимости и ценности образования в жизни общества и отдельного человека. Активное становление гражданского общества характеризуется, прежде всего, ростом степеней свободы, осознанности выборов, осуществляемых каждым человеком относительно своего места в социуме, в том числе и в контексте профессиональной деятельности. Особая значимость профессиональной педагогической деятельности подчеркнута и указом президента В.В. Путина, в котором грядущий 2023 год объявлен в Российской Федерации Годом педагога и наставника. На тенденцию «педагогизации» социальной действительности указывают многие исследователи, в частности И.Я. Лернер [17], который рассматривает педагогическую деятельность в единстве с профессиональным сознанием, поскольку оно, с одной стороны, отражает специфический смысл деятельности педагога, а с другой – является существенным фактором влияния на воспитание молодого поколения.

По мнению большинства исследователей, современная сфера образования испытывает особую потребность в педагоге-профессионале, который способен не только к проектированию эффективной развивающей среды в рамках образовательного учреждения, но и к осознанному профессиональному развитию и самосовершенствованию, выстраивая свою профессиональную деятельность на основе ценностей развития ребенка (В.А. Болотов, А.Г. Гогоберидзе, И.А. Зимняя, Е. И. Исаев, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.И. Слободчикови др.). Тенденции развития современного высшего педагогического образования указывают на значимость формирования личности педагога как целостного субъекта профессиональной деятельности, что отразилось и на содержании психолого-педагогических исследований, где наблюдается смещение акцентов с описания структурно-

функциональных компонентов деятельности педагога на изучение профессионального сознания (с учетом известного постулата о единстве сознания и деятельности) субъекта педагогической деятельности: рефлексии, установок, ценностей, смыслов и т.д. (А.Б. Орлов, С.А. Днепров, В.П. Зинченко, С.Г. Косарецкий, Д.В. Ронзин, В.И. Слободчиков и др.).

Понимание сущности воспитания как социального явления, сопровождающего человечество с момента его зарождения и проявляющегося в трансляции последующим поколениям накопленного опыта, неотделимо от педагогического сознания как своеобразного механизма, позволяющего в структуре общего человеческого сознания осуществлять управление процессом формирования сознания подрастающего поколения. С этой точки зрения теоретико-методологический анализ категории педагогического сознания обусловлен как социальным запросом общества, так и логикой развития педагогической науки, в частности профессиональной педагогики и аксиологической педагогики, решающей задачи подготовки и профессионального становления будущих педагогов.

История изучения сознания свидетельствует о противоречивости и дискуссионности относительно ключевых его вопросов – сущностных характеристик, структуры, происхождения, функций и других аспектов, которые рассматривались еще в трудах античных мыслителей (Платон, Аристотель – учение о душе); философов (Ф. Бэкон, Г. Гегель, Р. Декарт, Т. Кампанелла, М. Монтень, Г. Спенсер, Б. Спиноза и др.); психологов (Г. Рибо, З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни и др.), где были выдвинуты различные точки зрения и подходы, в частности феноменологии духа (Г. Гегель), в рамках эволюционной теории, ассоциативной, индивидуальной, аналитической психологии и др.

Для современных педагогических исследований в контексте заявленной проблемы значимыми представляются взгляды М. Монтеня по поводу приоритета опоры на факты и их разумное истолкование в процессе познания. Он одним из первых философов выразил мысль о важности опыта в познавательной деятельности и развитии разума ребенка, а не его памяти. Среди философов Нового времени сторонником получения знаний посредством опыта был и Т. Кампанелла, который сформулировал важную

мысль о сущности сознания, состоящей в продуцировании суждений на основании полученных чувственных ощущений.

Но наибольшее влияние на разработку проблемы сознания в философии этого периода, по мнению исследователей, оказал Р. Декарт [7], с точки зрения которого сознание является непространственной субстанцией, осуществляющей процесс познания окружающей действительности, и открытой лишь для созерцающего ее субъекта. Наиболее существенным вкладом для философии и психологии является новое понимание сущности психического. Именно Р. Декарт впервые определил сущностное содержание понятия «сознание», которое коренным образом отличается от понятия «душа» («психе»), трактуемого Аристотелем. По Р. Декарту, сознание – это замкнутое в себе внутреннее пространство, отражающее не внешнее бытие, а самое себя, т.е., принцип самоотражения сознания в самом себе. Определяющим процессом сознания он считал рефлексю.

В целом же, с учетом доминирования в XVIII ст. взглядов материалистической философии, проблема души, сознания рассматривалась, преимущественно, как функция мозга.

Рационализм в понимании сущности сознания прослеживался и во взглядах других французских материалистов – К.-А. Гельвеция, Д. Дидро, Ж. Ламетри, которые рассматривали его как функцию мозга, отражение окружающей действительности. Говоря о духовной стороне жизни человека с точки зрения социальной детерминации, они рассматривали реальность сознания как активный фактор его жизнедеятельности.

В генезисе категории сознания важное место занимают труды И. Канта, который исследовал возможности познающего разума. Он считал, что существуют два основных ствола человеческого познания, имеющие общие, но неизвестные нам корни, заключающиеся в чувственном восприятии и мышлении (предметы даются через ощущения, а мыслятся разумом) [25]. Еще один немецкий философ - Г. Гегель – в своих изысканиях вплотную приблизился к социально-исторической природе сознания и утвердил принцип историзма, что стало исходной позицией для дальнейших исследований феномена сознания как исторически развивающегося явления. Ему также принадлежит важная идея о

роли практической деятельности человека в формировании сознания.

В рамках складывающегося в XIX - начале XX ст. нового направления в западноевропейской философии – позитивизма – Г. Спенсер предпринял попытку подвергнуть анализу работу сознания, рассматривая факты сознания в их корреляции не с внутренними (нервными), а с внешними относительно организма связями. Это позволило психологии стать объективной наукой.

Обобщая взгляды философов Нового времени разных течений, можно констатировать, что в этот период сложилось достаточно четкое представление о сущности сознания как определенной целостности, представляющей собой интегральное единство 3-х процессов – отражения, рефлексии, разума. Философские основы понимания сущности и структуры сознания послужили развитию этого феномена в психологических исследованиях. Так, З. Фрейд, который историками психологической науки считается одним из первых исследователей феномена сознания, предложил его 3-х уровневую структуру в единстве подсознания, сознания (эго) и сверхсознания (супер-эго). Но, по мнению В.П. Зинченко, эта идея на сегодняшний день исчерпала себя [9], и, несмотря на то, что именно подсознанию отводится решающая роль в объяснении механизмов работы и целостности сознания, психологам разных поколений пока не удалось найти пути к пониманию глубин подсознания.

Использование принципа системности в психологических исследованиях позволило вычленить новый класс систем – психологических, а постановка проблемы их специфичности принадлежит Л.С. Выготскому [4], который рассматривал смысловое строение сознания в его возрастных особенностях. При этом, в качестве единицы анализа он понимал «значение» как определенный эквивалент операции, при помощи которого человек осмысливает данный предмет.

Согласно Л.С. Выготскому, общественное сознание отражается не только в содержании значения и его форме – структуре понятия, но и влияет на ход развития значения, направляя его. Если развить эту мысль далее, то можно предположить, что формирование профессионального сознания будущих педагогов лежит в плоскости присвоения и развития

значений в соответствии с желаемым результатом, а это значит и возможность проектирования такого результата в развитии педагогического сознания.

Обращаясь к психологическому наследию Л.С. Выготского, а также А.Н. Леонтьева относительно анализа понятия «значение», можно отметить единство их позиций в трактовке сущности этого термина как способа передачи общественного опыта, но отличие в понимании механизмов этого процесса. В частности, А.Н. Леонтьевым сделан акцент на моменте знаний и представлений (содержательный аспект), а Л.С. Выготским – на способах осознания и понимания человеком окружающего мира, т.е. деятельностном аспекте.

Раскрытие философского и психологического контекста сознания как родового (базового) понятия позволяет более глубоко и всесторонне выявить его особенное, специфическое значение – педагогическое. Учитывая, что педагогика, как и другие науки о человеке, вышла из недр философии, то противоречивый путь развития философского знания оказал влияние и на развитие педагогической мысли, научных теорий и концепций. Анализируя проблему содержания и структуры сознания как целостного явления с точки зрения перехода от ее философского и психологического аспектов к педагогическому осмыслению, мы обратились к наследию педагогов-классиков: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, И.Ф. Гербарта К.Д. Ушинского и др.

Так, в своей «Великой дидактике» Я.А. Коменский, соединяя традиции христианского гуманистического сознания Э. Роттердамского и Х. Вивеса с педагогическими идеями Нового времени, выдвинул принцип сознательности в обучении, что позволило придать обучению новые смыслы как процессу познания. Можно сказать, что Я.А. Коменский в неявной форме коснулся проблемы педагогического сознания, описывая процесс познания окружающего мира посредством трех составляющих, данных нам богом, – чувств, которые изучают все телесное; разума, исследующего все умственное, и веры, познающей все сокровенное [11].

Последователем философско-педагогических идей Я.А. Коменского стал И.Г. Песталоцци, с именем которого связана

психологизация процесса обучения в начальной школе. Его положение о форме, числе и слове как исходных элементах обучения легло в основу теории элементарного образования. Таким образом, Я.А. Коменского можно считать одним из первых создателей теории становления педагогического сознания в процессе обучения.

Согласно положениям этой теории, на первом этапе обучения приоритет отдается развитию образного и ассоциативного мышления, поскольку без создания широкого семантического круга сознание ребенка сводится к образованию «пустых» понятий, лишенных и реальных, и конкретных личностных смыслов. Еще одна важная идея, принадлежащая И.Г. Песталоцци, касается разделения процессов сознания во времени, поскольку непосредственно в ходе обучения осуществляется отражение реальности, а после завершения – рефлексия. Хотя это до некоторой степени деление условное, поскольку речь идет о сущности разных этапов познавательной деятельности, т.е. о работе сознания. Как и И.Г. Песталоцци, на идее развития сознания ребенка на уровне отражения настаивал и А. Дистервег, который говорил о вреде использования на начальной стадии обучения абстрактного мышления.

Важной вехой в развитии педагогической науки и, соответственно, педагогического сознания, стала теория ступеней обучения И.Ф. Гербарта, в основу которой положен механизм работы сознания. Он представлял психическую деятельность человека как последовательность ступеней, первой и наипростейшей из которых является представление, позволяющее достичь ясности; другие же психические функции (воображение, мышление, воля, эмоции) являются, по его мнению, видоизмененными представлениями.

Иными словами, содержание сознания в понимании определяется образованием и дальнейшим движением представлений, которые взаимодействуют между собой по законам ассоциаций (вторая ступень); далее ассоциированные представления складываются посредством операций мышления в систему (третья ступень). Завершающей ступенью процесса обучения является метод как отражение практического применения и использования накопленных представлений. Эта философско-



психолого-педагогическая концепция стала воплощением классической дидактики и дала возможность последователям конструктивно развивать механизм процесса обучения на основе использования механизма работы сознания.

В контексте анализа генезиса педагогического сознания нельзя не упомянуть о значимости вклада одного из выдающихся отечественных педагогов К.Д. Ушинского, который среди множества понятий выделял понятие сознания, отводя ему роль определенного инструмента или способности в процессе познавательной деятельности. В своих трудах он развил идею природосообразности с учетом достижений в области философии и психологии того времени, предприняв попытку научно обосновать сущность и взаимосвязь понятий «рассудок», «разум», «представление», «сознание», «память». К.Д. Ушинский систематизировал также философские, физиологические, психологические, педагогические представления о человеке, как предмете воспитания, открывая тем самым еще одну страницу в развитии категории педагогического сознания.

Обобщая изложенное выше, подчеркнем, что гуманистическая направленность педагогической мысли выдающихся отечественных педагогов и философов конца XIX – начала XX ст., их антропоцентризм, отстаивание значимости развития творческой активности человека, его сознания постепенно начала терять актуальность в результате усиления авторитаризма в общей политике молодого советского государства и, соответственно, в области образования. В образовательной практике постепенно устанавливалось преимущество жесткой регламентации деятельности, поведения и контроля за сознанием воспитанников, возрастал авторитаризм педагогов. Установка на усиление классовой борьбы во всех сферах общественной жизни привела, к сожалению, и к отрицанию богатого педагогического и духовного наследия, которое воспринималось как неприемлемое для воспитания «нового человека».

Одним из наиболее зримых шагов в рамках нового подхода в контексте массового образования стала его деиндивидуализация и ориентация на «среднего» ученика. В этом отношении мы разделяем точку зрения С.А. Днепровца [8], который считает, что основанием для такой организации образовательной деятельности

стал тезис Г. Гегеля о существовании надличностных форм сознания, в соответствии с которым индивидуальность и своеобразие личности перестали иметь какое-либо отношение к обучению и воспитанию, формированию в ее сознании ценностей и смыслов. Так под влиянием идеологических догм утверждался объектный подход к обучению и воспитанию в советской педагогике, зарождалась антигуманистическая в своей основе концепция воспитания личности с целью формирования необходимых для общества качеств, приоритетным среди которых был коллективизм.

Педагогическая система А.С. Макаренко, основанная на идеях коллективизма, безусловно, оказала свое влияние на развитие педагогического сознания. Возрождение идей гуманистического педагогического сознания, по мнению большинства исследователей, принадлежит В.А. Сухомлинскому, который отстаивал ценность и значимость субъект-субъектного начала во взаимодействии педагога и воспитанника.

Отметим, что в научно-педагогической литературе 60 – 70-х гг. XX ст. сознание рассматривалось, прежде всего, как философская, методологическая категория, и только потом – как психический процесс, который отражал способность человека к осознанию и осмыслению информации. В своей монографии, посвященной формированию педагогического сознания, С.А. Днепров [8] указывает на важный момент в динамике развития взглядов на сущность педагогического сознания: в образовательной деятельности сознание рассматривалось в качестве фактора преобразования потребностей в интересы, которые, в свою очередь, трансформировались в осознанные побудители учебной деятельности – мотивы (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.).

Таким образом, важной теоретической основой дидактики стала связь сознания с обучением, т.е. активной деятельностью обучающегося. Но, в свою очередь, педагог также должен осознанно владеть освоенными знаниями, поскольку развитие принципа сознательности и активности учащегося рассматривалось в контексте руководящей роли учителя (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, Л.В. Занков). Так в образовании утвердился принцип единства сознания и деятельности.

Понимание общих тенденций развития педагогического сознания будет неполным без анализа зарубежных исследований в этой области. Методологическим основанием для феноменологического направления в исследовании педагогического сознания стала феноменологическая психология К. Роджерса, теория самоактуализации личности А. Маслоу, теория конструкторов Д. Келли. Педагогическое сознание рассматривалось ими преимущественно в гносеологическом плане – в виде «индивидуальной» теории познания, которую учитель выстраивает на протяжении всей профессиональной жизни, что позволяет структурировать и прогнозировать педагогическую действительность [18].

Рассматривая в содержательном плане педагогическую направленность и деятельность учителя, не можем не отметить, что одной из важнейших характеристик профессионального сознания педагога как раз и является способность к прогнозированию и планированию своей деятельности, поскольку целеполагание обеспечивает смысл деятельности педагога, насыщает ее необходимой энергией действия. И если система целей формируется на соответствующей ценностной основе, то и сами ценности становятся мотивами ценностно-ориентированной деятельности будущего учителя. Таким образом, можно утверждать, что личностные ценности педагога являются базовой основой его профессионального сознания, выступая для субъекта педагогической деятельности в качестве мотива развития. Эта мысль подчеркивалась и в исследованиях известных педагогов и психологов, в частности К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Оллпорта, Н.Н. Никитиной, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина и др.

Эта точка зрения важна для логики нашего исследования, поскольку отражает сущность так называемого «феноменального я», складывающегося из восприятия, оценивания, анализа личностью своего места и предназначения в этой жизни. Тем самым подчеркивается роль субъектной активности сознания в организации педагогической деятельности, что помогает определить параметры модели педагогического сознания учителя, ориентированные в плоскости его внутреннего мира как уникального и самоценного.

Таким образом, ведущие идеи гуманистической психологии позволяют в целом определить вектор развития высшего педагогического образования, направленный на формирование у будущих учителей механизмов становления и развития ценностно-мотивационных смысловых аспектов своей профессиональной деятельности через рефлексию и самопознание, что должно способствовать дальнейшему развитию педагогического сознания в русле аксиологической педагогики.

Понимание способа существования сознания с точки зрения категории общего и его видового понятия - педагогического сознания (особенного) - как рефлексии, позволяет рассматривать реализацию ценностного и ответственного отношения педагога к своей деятельности не только как осознание и трансформацию оснований собственных действий, но как осознание и изменение самого способа своего профессионального бытия, проявления субъектности в отношениях с Другим [10]. В таком контексте можно утверждать, что профессиональное сознание, помимо способности к рефлексии средств, характеризуется способностью субъекта к ценностно-смысловому самоопределению.

Сложность и многоплановость исследуемого феномена подтверждается и наличием различных подходов относительно его сущности и структуры. В частности, наблюдается интерес к использованию в качестве базового основания культурно-исторической методологии Л.С. Выготского, которая делает акцент на важности интерпсихического уровня функционирования индивидуального сознания. Обращение к этой концепции позволяет, по нашему мнению, использовать совокупность подходов – психодинамического, интеракционного, феноменологического – для исследования педагогического сознания.

Анализ философских аспектов понимания сущности базового понятия «сознание» с учетом современных исследований онтологических вопросов и проблемы генезиса этого феномена показывает, что у ученых нет четкости позиций относительно однозначно установленных фактов по поводу «перволотчка», послужившего возникновению качественно нового феномена – сознания, а также исчерпывающего объяснения механизмов его творения, выбора приоритетов – биологических или социальных.

Ведь в акте сознания задействовано множество процессов, которые очень сложно привести к какой-либо элементарной единице.

В этой связи представляет интерес точка зрения одного из современных философов Н.С. Юлиной [27], которая отмечает, что дискуссии относительно онтологии сознания привели к реанимации известной дилеммы монизма-дуализма. Нам близка точка зрения автора в плане снятия этого противоречия посредством введения фундаментальной категории «личность» в единстве ее физических и индивидуальных ментальных характеристик, которые непосредственно связаны с понятием самости (К. Поппер).

Резюмируя изложенное, считаем, что акцент на личности как деятельном и мыслящем субъекте в его отношении к себе, другим, окружающему миру, является попыткой органичного соединения философского и психологического аспектов в решении проблемы сущности и структуры сознания (единство сознания и деятельности, психических процессов и сознания), в том числе педагогического.

В этом контексте важна мысль С.Л. Рубинштейна [22], который подчеркивал, что сознание является единством знания об окружающей действительности и переживанием отношения к ней. Это дает основание для выделения в структуре сознания когнитивного компонента, отражающего познавательное и преобразующее начало по отношению к миру, и эмоционально-чувственного, представляющего ментальные состояния переживания с оценочными регулятивами.

Как показывают результаты анализа научной литературы, имеет место определенная разница в подходах к определению категории педагогического сознания. В частности, С.А. Днепров [8] определяет сущность понятия как образ мышления, волеизъявления и мотивации педагогов, родителей, автодидактов, служащий ориентиром и одновременно инструментом отражения и осуществления педагогической действительности. В этом плане его позиция близка к когнитивному подходу в определении сущности сознания.

Достаточно широко трактует феномен В.А. Сластенин [23], который считает, что педагогическое сознание определяется

совокупностью педагогических взглядов, теорий, идей и является специфической формой общественного сознания.

Психологический аспект в определении сущности понятия очерчивает Д.В. Ронзин [21], рассматривающий педагогическое сознание как целостное психическое образование, исполняющее регулятивную функцию в профессиональной педагогической деятельности. Он дает определение педагогическому сознанию как специфическому индивидуально-психическому феномену, представляющему собой интегративное единство осознанных педагогических ценностей, оперативных профессиональных знаний и программ педагогических действий.

Нам близка такая точка зрения, поскольку в ходе анализа сущности и структуры профессионального педагогического сознания выявлено, что в процессе деятельности, в том числе и профессиональной, благодаря взаимодействию бытийного и рефлексивного уровней сознания происходит формирование знаний, теорий, идей, а также значений и ценностных смыслов субъекта деятельности. Особенно значимым моментом, по нашему мнению, является отражение в педагогическом сознании аксиологического аспекта профессиональной деятельности, состоящего в выстраивании субъектом определенной совокупности ее личностных смыслов, значений и перспектив. В этом плане такая позиция целиком согласовывается с логикой смысловой вертикали сознания А.Н. Леонтьева.

Безусловно, отразить в одном определении всю сложность и многогранность феномена педагогического сознания чрезвычайно сложно. Однако проведенный анализ теоретико-методологических основ сознания как способа бытия человека, его отношения к окружающему миру, эмоционально-ценностного восприятия; выявление психолого-педагогического потенциала этой категории в историко-логическом аспекте как психического новообразования, реализующего функции познания окружающей действительности, продуцирования отношений, смыслов и ценностей, регулирующего взаимодействие бытийного и рефлексивного слоев сознания; изучение современных исследований в контексте профессионально-педагогической подготовки, которые рассматривают педагогическое сознание как одну из важнейших характеристик субъекта профессиональной деятельности,

позволили нам сформулировать определение его сущности и структурной организации.

Итак, *профессиональное сознание педагога* мы понимаем как ядерное образование его личности в интегративном единстве педагогической направленности, педагогического мышления, профессиональной компетентности, а также педагогической деятельности, эмоционально-волевого и регулятивного компонентов, которые образуют структурную и функциональную целостность предметно-бытийного и рефлексивно-оценочного слоев сознания и обеспечивают осознание и освоение системы профессиональных знаний, социально-педагогических идей и теорий, формирование новых ценностей, смыслов и значений профессиональной деятельности.

Такое видение сущности и структуры педагогического сознания, по нашему мнению, позволит осуществлять профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов с учетом понимания его ключевых составляющих, используя для формирования личностных смыслов, ценностей, овладения механизмами педагогической деятельности идеи педагогической герменевтики и рефлексивного подхода, что будет способствовать переходу этого процесса на качественно новый уровень.

Анализ многочисленных работ, посвященных проблемам педагогической деятельности, личности учителя, механизмов его становления как профессионала, акмеологического совершенствования (работы Н.А. Аминова, Б.Г. Ананьева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, Л.Н. Митиной, Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина, В.И. Слободчикова и др.), позволяет говорить о важной роли профессионального сознания в этих процессах и, соответственно, о психолого-педагогических механизмах и условиях его формирования. В этой связи отметим значимость исследований в области психологии личности, сознания, мышления, деятельности; социальной и педагогической психологии, в частности, работы А.С. Брушлинского, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.В. Осницкого, А.В. Петровского, Д.В. Ронзина и др.

Кратко сформулируем основные тезисы, способствующие более глубокому пониманию отбора содержания и средств

относительно формирования исследуемого феномена. Обосновывая механизмы формирования профессионального педагогического сознания, мы опирались на позиции исследователей, которые трактуют само понятие механизма как раскрытие сущности движения, действительности, явления; понимание и выявление закономерностей и взаимосвязей частей и целого и др. [12; 14].

Кроме того, любое явление развивается через комплекс механизмов, поскольку именно таким образом разворачивается деятельность человека, раскрываются его компенсаторные возможности [16]. В этой связи отметим также, что в основе любого психологического механизма лежит определенная основополагающая идея, принцип. И, говоря о развитии профессионального сознания будущих учителей начальных классов, полагаем, что этот процесс будет эффективно осуществляться, прежде всего, через использование диалектического принципа развития и единства сознания и деятельности.

Этот тезис разрабатывали и отстаивали выдающиеся отечественные психологи А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. В частности, С.Л. Рубинштейн в своей работе «Проблемы общей психологии» отмечает: «В деятельности человека, его делах – практических и теоретических – психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершенствуется» [22, с. 158].

Значимыми основаниями для нашего исследования считаем и наработки О.А. Конопкина [12], который, опираясь на принцип единства сознания и деятельности, выделил ряд механизмов саморегуляции деятельности: формулирование субъектом цели, значимую для него модель условий деятельности; последовательность исполнительских действий; критерии оценки эффективности выполненного; принятие решения о коррекции дальнейшей стратегии деятельности. Иными словами, можно говорить о функционировании так называемого «управленческого цикла», который, по мнению специалистов в области управления (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.), рассматривается как универсальный механизм управления деятельностью и самостоятельностью и относится к уровню сознательной регуляции.



Безусловно, важнейшим фактором организации и осуществления деятельности является мотивация, которая в значительной мере обеспечивает и определяет ее результативность. Исследователи выделяют несколько типов психологических механизмов деятельности: спонтанную активность, динамическое равновесие и адаптационный механизм. Опираясь на идею автора о том, что именно адаптация является исходной ступенью вхождения человека в социальную среду в единстве с действием механизмов идентификации и динамического равновесия, предполагается развить ее в учебном процессе вуза средствами преподаваемых дисциплин.

Обосновывая механизмы развития ценностно-нравственной и этической составляющей профессионального сознания педагога начального образования, мы опирались на выводы Л.В. Анпиловой [1], которая считает, что наиболее действенными психологическими инструментами в этом плане являются механизмы идентификации, эмпатии, самооценки, принятия и освоения соответствующих ролей. Базисом для выделенных механизмов автор считает альтруистический смысл жизни человека, который можно рассматривать как особо значимый для контекста педагогической профессии. В целом, разделяя позицию автора, считаем необходимым дополнить выделенный комплекс механизмов еще одним – принятие другого человека и ответственность за него. Именно этот механизм, характеризующий субъектность личности, должен способствовать, по нашему мнению, формированию субъектной позиции будущего педагога начальной школы как значимого отражения его профессионального сознания.

Разделяя позицию С.Г. Косарецкого [14], считаем, что одним из наиболее действенных механизмов формирования профессионального педагогического сознания является рефлексия (как форма существования сознания). Именно она, по мнению многих исследователей, в частности А.А. Бизяевой, Л.Ф. Вязниковой, Н.И. Гуслияковой, С.Ю. Степанова и др., обеспечивает способность личности педагога к самоопределению, наращиванию «ценностного слоя», обретению новых смыслов профессиональной деятельности и соотношения их с существующими нормами. Особую роль здесь играет

целеполагание, отражающее в содержании целей взаимосвязь ценностей, смыслов и способов осуществления педагогической деятельности.

Следует отметить, что механизм профессиональной рефлексии является динамичным и протяженным во времени и на начальном этапе подготовки в педагогической высшем учебном заведении способствует, в первую очередь, формированию первичных представлений о профессии, эталонного образа («Я»-идеального) учителя, соотнесению этого образа с собственным реальным «Я», что позволяет будущим учителям представить границы своих возможностей и намерений на пути своего становления как педагога-профессионала, получить знания о сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования.

Как правило, первый этап формирования профессионального сознания будущего педагога происходит на младших курсах обучения, где формируются ценности-образы предстоящей деятельности.

Второй этап этого процесса разворачивается на старших курсах бакалавриата, где складываются достаточно осознанные ценности-цели, ценности-средства и ценностные ориентации будущей педагогической деятельности.

Обобщая изложенное выше, полагаем, что выделенные психолого-педагогические механизмы формирования профессионального сознания будущего учителя начальной школы – адаптация, идентификация, рефлексия, целеполагание, эмпатия, субъектная позиция, эмоциональная поддержка – в едином комплексе будут служить системным основанием для этого процесса.

По мнению исследователей, в частности Н.И. Гусяковой [6], каждый из выделенных механизмов является качественно специфическим и проявляется неодинаковыми потенциалами у разных субъектов, что, конечно же, естественно. Но именно идентификация, с нашей точки зрения, функционируя как механизм, посредством которого происходит интериоризация (присвоение) личностью определенных мотивов, смыслов, ценностей, отношений, присущих другим субъектам педагогического сообщества, рассматриваемых как образец,

служит исходным этапом в формировании профессионального сознания педагога.

Мы согласны с рядом исследователей [2; 6; 14] в том, что идентификацию можно рассматривать как трехмерное образование, включающее следующие аспекты: ценностно-смысловой, соотносящийся с ценностями, интересами, смыслами, мотивами значимого педагогического сообщества; нормативно-поведенческий (принятые модели педагогической деятельности); идеальные и реальные представления о педагогической действительности.

С идентификацией в определенной мере связаны и мотивы выбора педагогической профессии будущими учителями начальной школы. Результаты анкетирования, проведенного со студентами-первокурсниками по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование, показали, что для значительной их части (38%) на выбор профессии повлияла личность первого учителя и желание быть похожим на него, что можно рассматривать – в определенном смысле – как результат подсознательной идентификации себя со значимым образом педагога.

С учетом важности механизма идентификации для становления и развития профессионального педагогического сознания мы проектировали содержание дисциплин психолого-педагогического цикла как интегративное единство теоретического и практического профессионального контекста, освоение которого предполагалось через решение профессиональных задач (моделирование педагогического процесса). Такой подход, по нашему мнению, должен способствовать эффективному формированию субъектной позиции в будущей профессиональной деятельности; механизмов целеполагания, рефлексии, эмпатии, самооценки как показателей сформированности профессионального сознания.

Формирование профессионального сознания будущего педагога не будет эффективным без создания соответствующего профессионального сообщества. Опираясь на данные ряда исследователей [5; 14; 24], считаем, что студенчество – особая социальная категория, специфическое сообщество, ведущей деятельностью которого является учебно-профессиональная,

ориентированная на формирование профессионально, лично и социально значимых компетентностей и качеств субъекта. Ведь именно период юности, согласно психологическим исследованиям, наиболее ярко характеризуется двумя потребностями – быть личностью и самореализоваться. Поэтому фактором становления личности будущего педагога-профессионала служит не только процесс профессиональной подготовки, но, в первую очередь, его результат, который воспринимается как значимое индивидуальное достижение и выполняет функцию дальнейшего стимула для самореализации и самосовершенствования.

Итак, осуществление профессиональной подготовки в контексте создания учебно-профессионального сообщества, в котором моделируется реальная педагогическая деятельность, способствует внедрению механизма эмоциональной поддержки, что повышает самооценку всех субъектов взаимодействия, улучшает перспективы личного и профессионального роста. В целом же организация процесса подготовки будущих учителей начальной школы с опорой на психолого-педагогические механизмы формирования профессионального сознания в их интегративном единстве и с опорой на педагогические ценности способствует эффективному решению важнейшей задачи – подготовки педагога-профессионала для современной школы.

Отметим, что в современной психолого-педагогической литературе усиливается интерес к научным изысканиям, которые касаются изучения профессионального сознания педагогов в аксиологическом контексте, в плоскости ценностей, ценностных смыслов и отношений в образовании. И это не случайно. Как свидетельствуют данные исследователей, в частности Н.Н. Никитиной [19], педагогическое сознание в общем плане включает в себя целостную систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений, которые определяют отношение учителя к ученику.

Так, во многих учреждениях образования начальной ступени треть учителей использует монологические формы и методы взаимодействия с детьми. Это может свидетельствовать о наличии значимого фактора влияния на возрождение традиционных моделей высшего образования в плане формирования

профессионального сознания будущего педагога, в основе которого лежит так называемая «надпозиция» взрослого по отношению к ребенку. В таком контексте особую актуальность для профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования приобретает формирование профессионального сознания именно на основе значимых педагогических ценностей.

Анализ широкого круга исследований (Н.Н. Никитина, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква, В.Д. Шадриков, Е.Г. Юдина и др.) в области аксиологии образования свидетельствует о переосмыслении традиционных ориентиров профессиональной подготовки, о возникновении новых смыслов и ценностей, тем самым выдвигая профессиональное сознание педагога в качестве предмета исследования аксиологической педагогики. В общем плане ценностные ориентации рассматриваются исследователями, в частности В.Б. Ольшанским [20], как система личностных ценностей человека, детерминированных определенными социально-психологическими факторами, т.е. как один из конструктов функционирования в структуре сознания индивида. Такое понимание сущности ценностных ориентаций указывает, по нашему мнению, на тесную связь с сознанием субъекта и, соответственно, предполагает влияние на него (в т.ч. - и на профессиональное сознание).

В этом контексте вызывает интерес определение ценностных ориентаций с точки зрения психологов, которые рассматривают сущность данного феномена с разных позиций: как целостную систему осознанных отношений личности к обществу, труду и самой себе (В.Н. Мясищев); как взаимопроникновение смыслов и значений (А.Н. Леонтьев); как общую направленность личности на те или иные ценности (Б.Г. Ананьев) и др.

В этом плане разделяем позицию Н.С. Кузнецова [15], который отмечает, что ценностные ориентации индивида позволяют функционировать ценностному сознанию как целостному психическому феномену, выступающему ведущим регулятором действий субъекта.

Всесторонний анализ научных источников, в которых исследуется проблема ценностных ориентаций, позволяет сделать следующие выводы: во-первых, данный феномен является средством проявления субъектного отношения индивида к

окружающему миру; во-вторых (что является значимым для контекста нашего исследования), ценностные ориентации можно рассматривать в качестве интегрального психического новообразования, обеспечивающего целостность сознания, эмоционально-чувственной сферы и поведения субъекта деятельности. В этом ключе можно говорить о появлении наряду с устоявшимися теоретическими подходами (системным, личностным, деятельностным, субъектным и др.) аксиологического подхода, что указывает на чрезвычайную значимость ценностей в гуманистическом развитии человечества в целом и в различных видах деятельности, особенно в области профессиональной подготовки в частности.

Изучение научной литературы позволяет определить, что ведущими понятиями в педагогической аксиологии выступают следующие: образовательные ценности (Н. Астахова); педагогические ценности (Е. Исаев); воспитательные ценности (А. Вишневский, Е. Ямбург). Следует отметить, что глубокий анализ развития ценностных основ образования осуществлен Г.И. Чижаковой [26], которая разработала иерархию ценностей образования посредством выделения доминантных, нормативных, стимулирующих и сопутствующих ценностей.

К образовательным ценностям автор относит ценностное сознание, ценностное отношение и ценностное поведение, что является, с ее точки зрения, основой для ориентации сознания и поведения личности в целом. В таком ракурсе нам близка позиция Г.И. Чижаковой, которая рассматривает образовательные и педагогические ценности, прежде всего, в контексте сознания. Относительно нашего исследования наибольший интерес представляют образовательные и педагогические ценности, положенные в основу профессиональной подготовки, а именно – ценностное сознание, которое мы рассматриваем как структурный компонент профессионально-педагогического сознания.

Обобщая изложенное, можем констатировать, что реализация аксиологического подхода в образовании в целом и профессионально-педагогическом в частности обеспечивает трансформацию определенных социальных и профессионально значимых ценностей, их интерпретацию личностью через

механизмы сознания, позволяя тем самым сделать конкретные ценностные приоритеты достоянием субъекта.

На важность такой стратегии указывают в своих исследованиях В.А. Слостенин и А.И. Шутенко [23], высказывая мысль о значимости формирования ценностного сознания как стимула к действию. Авторы определяют мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности как системообразующее ядро в сложной структуре профессиональной готовности, а формирование содержательного и процессуального (исполнительского) компонента рассматривают как производное от уровня сформированности ценностных ориентаций личности профессионала, прежде всего, в контексте восхождения к профессиональным вершинам.

Отметим, что такое смещение акцентов с когнитивного блока профессиональной подготовки на личностный (субъектный) является в определенной мере знаковым моментом, поскольку именно педагогические ценности как достояние профессионального сознания, выполняя прогностическую и проектировочную функцию, позволяют будущему учителю начальной школы выстраивать модель предстоящей деятельности, ориентированную на образовательные ценности и непрерывное профессиональное самосовершенствование.

Чтобы обеспечить теоретическую основу процесса профессиональной подготовки будущего педагога в аспекте формирования профессионального сознания предлагаем опираться на следующие принципы:

- субъектности (для обеспечения активной позиции студента в единстве сознания и деятельности);

- интегративности как целостности философского, психологического и педагогического знания в единой духовной антропологии;

- диалогичности (создание условий для диалога разных идей, подходов, точек зрения и др.);

- ведущей роли ценностной информации, рефлексивности, что позволяет не только переосмысливать содержательный контекст профессиональной подготовки, но и осознавать качества собственной личности как ценные или не очень желательные в

предстоящей профессиональной деятельности, определять пути их коррекции и дальнейшего развития, выработки и присвоения новых смыслов и ценностей.

Практический опыт формирования профессионального сознания в процессе подготовки будущего учителя начальной школы показывает, что наряду с использованием рефлексии как одного из психологических механизмов его формирования, необходимо использовать и переживание. Именно рефлексия переживания обеспечивает максимальную включенность студента в процесс обучения.

В данном случае можем сослаться на позицию К. Изарда, который считает, что учение через переживание (как личностное, так и социальное) так же, если даже не более, важно, как и усвоение фактов и теорий. О ценности переживания говорили известные философы и психологи, в частности Ф. Бассин, Л.С. Выготский, Е. Гуссерль, М.К. Мамардашвили. Так, Л.С. Выготский рассматривал переживание как главную клеточку в структуре познания, а Ф. Бассин отстаивал идею «значимого переживания» для интерпретации понятий «смысл» и «переживание». Иными словами, можно говорить, что речь идет об эмоционально-смысловом способе психического отражения действительности, когда переживания, порождаемые рефлексией, сами становятся механизмом профессионального роста и развития профессионального сознания.

В своей педагогической практике опираемся на теорию переживания, разрабатываемую Ф.Е. Василюком [3], который продолжил развитие идей С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского в исследовании категории переживания на современном этапе, рассматривая переживание как особую деятельность по переделыванию человеком себя в мире и мира в себе в сложных жизненных ситуациях. Переживание осуществляется за счет ценностно-смысловых перестроек, а его задача состоит в построении новой ценностной системы, посредством которой придается новый смысл бытию, в том числе – его профессиональному контексту.

Можем сделать вывод, что рефлексия и переживание являются механизмом профессионального смыслопорождения и, соответственно, формирования профессионального сознания



педагога. В этом плане можно говорить не только о создании новых смыслов и ценностей, но и о переоценке существующих, которая бывает достаточно непростой.

Приведем в качестве примера обсуждение миссии учителя, ее трансформации в общественном сознании в различные исторические периоды, которое состоялось на практическом занятии по профессиональной этике со студентами пятого курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Начальное образование. Профиль: Английский язык. Диалог разворачивался вокруг жизни и деятельности известного польского педагога Я. Корчака. Работа на занятии предварялась ознакомлением с краткой биографией педагога, а также с одной из главных его книг «Как любить ребенка», где были выделены важные педагогические заповеди: любить ребенка безусловно; не давить на ребёнка; ценить свободу и беречь доверие ребенка; быть честным с самим собой, чтобы быть честным перед ребенком и др.

В ходе обмена суждениями студенты пришли к общему выводу о глубине гуманистической позиции педагога, его концентрации на личности ребенка, необходимости гармонизации мира взрослых и мира детства. В качестве примера была приведена цитата из его книги о свободе и воле детей с точки зрения понимания процесса современного воспитания: «Всё современное воспитание направлено на то, чтобы ребёнок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить всё, что является волей и свободой ребёнка, стойкостью его духа, силой его требований» [13, с. 18]. Это высказывание подверглось рефлексивному анализу на предмет сравнения с аналогиями сегодняшнего дня. Занятие завершилось формулированием собственных педагогических заповедей, которыми предполагается руководствоваться в предстоящей педагогической деятельности с точки зрения ее ценностных смыслов.

Безусловно, студенты не могли не оценить силу и глубину нравственного подвига Я. Корчака, который не оставил детей в самом страшном испытании – смерти в газовой камере. И в этом контексте была сформулирована главная миссия педагога: модус служения, который, по мнению А.Р. Фонарева, отвечает

сущностной природе человека, когда основным жизненным отношением является любовь к другим, что позволяет субъекту выходить за пределы своих актуальных возможностей.

Ценностное понимание сущности педагогической деятельности, ее основных смыслов продемонстрировали и студенты третьего курса в процессе рефлексии в предметном, логическом и личностном полях понимания на примере составления «педагогических хокку». Так, студентка Анастасия Г. выразила главный смысл и ценность педагогической деятельности в таких строках:

Мой труд велик,  
Хоть многим непонятен:  
Зажечь огонь в сердцах учеников моих.

В качестве еще одного примера глубины понимания ценностей и смыслов профессии педагога можно привести строки хокку Софии Б.:

Как скульптор из камня творит чудеса,  
Так мудрый учитель творит чудо  
В сердце каждого ученика.

Своеобразным итогом представленных студентами «педагогических хокку», квинтэссенцией проделанной работы стали строки Алины Н.:

Вкладывая душу, знания, добро,  
Получаем отражение –  
Мираж будущего.

Обобщая изложенное, можем утверждать, что формирование профессионального сознания как одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы, основанное на аксиологическом подходе, позволяет решить комплекс задач, связанных с формированием у студентов целостной системы образовательных и профессиональных ценностей, в частности, осознание социальной и личностной значимости профессии педагога, ее гуманистической миссии; формирование собственного отношения к профессиональным ценностям и мотивов дальнейшего саморазвития, стремления к вершинам профессионального мастерства; формирование новых ценностных смыслов и отношений, становление индивидуального ценностного опыта на

основе механизмов педагогической рефлексии и переживания как инструментов, позволяющих задействовать не только интеллект, но и чувственно-эмоциональную сферу, что способствует формированию «живого знания».

### Список литературы

1. **Анпилогова, Л. В.** Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: монография / Л. В. Анпилогова. - Омск :ОмГПУ, 1999. - 245 с.
2. **Бизяева, А. А.** Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 Педагогическая психология / А. А. Бизяева. – Л., 1993. – 21 с.
3. **Василюк, Ф. Е.** Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. –200 с.
4. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.
5. **Вязникова, Л. Ф.** Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л. Ф. Вязникова // Мир психологии. - 2002. - №4. -С. 209-215.
6. **Гуслякова, Н. И.** О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Н. И. Гуслякова // Мир психологии. – 2006. – №1. – С. 152–160.
7. **Декарт Р.** Избранные произведения / Р. Декарт. – М. : Госполитиздат, 1950. – 710 с.
8. **Днепров, С. А.** Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : моногр. / С. А. Днепров. – Екатеринбург : Уникум, 1998. – 298 с.
9. **Зинченко, В. П.** Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15–36.
10. **Исаев, Е. И.** Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 57–66.

**11. Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 1982. – 576 с.

**12. Конопкин, О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.

**13. Корчак, Я.** Как любить ребенка / Я. Корчак. - М. : Мейнстрим, 2014. – 213 с.

**14. Косарецкий, С. Г.** Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 Педагогическая психология / С. Г. Косарецкий. – М., 1999. – 20 с.

**15. Кузнецов, Н. С.** Человек: потребности и ценности / Н. С. Кузнецов. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 152 с.

**16. Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1972. – 304 с.

**17. Лернер, И. Я.** Педагогическое сознание – явление действительности и категория педагогики / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.

**18. Маслоу, А.** Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.

**19. Никитина, Н. Н.** Развитие ценностного сознания учителя / Н. Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 65–70.

**20. Ольшанский, В. Б.** Личность и социальные ценности / В. Б. Ольшанский // Социология в СССР : в 2 т. – М., 1966. – Т. 1. – 532 с.

**21. Ронзин, Д. В.** Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема / Д. В. Ронзин // Психологический журнал. – 1991. – №5. – С. 65–71.

**22. Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - М. : Педагогика, 1973. - 416 с.

**23. Слостенин, В. А.** Профессиональное сознание учителя / В. А. Слостенин, А. И. Шутенко // Magister. – 1995. – №3. – С. 17–23.

**24. Степанов, С. Ю.** Психология рефлексии: проблемы исследования / С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. - 1985. - №3. - С. 31-39.

**25. Философский энциклопедический словарь.** – М. : Инфра-М, 1999. – 576 с.

**26. Чижаква, Г. И.** Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. И. Чижаква. – М., 1999. – 32 с.

**27. Юлина, Н. С.** Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 2004. – №11. – С. 150–164.

### ГЛАВА 3

## ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Необходимость всестороннего и многогранного изучения феномена смысложизненных ориентаций и его включения в образовательное пространство педагогических вузов на сегодняшний день не вызывает сомнений. Глобальные социальные, политические и экономические тренды и факторы развития современного мира характеризуются четко проступающими контурами если и «не столкновения цивилизаций», то цивилизационного разлома мироустройств. От того, сумеет ли Россия запустить процесс ускоренной адаптации к изменениям, будет зависеть ее место в меняющемся мироустройстве и в иерархии мировых сил уже в ближайшей временной перспективе [34; 35].

Обозначенная тенденция актуализирует проблему формирования смысложизненных ориентаций, поскольку данная проблема непосредственно сопряжена с поиском ответов на вопросы о сущности смысла жизни, ценностных ориентаций, смыслообразования. Особое значение в её решении приобретает педагогика смысложизненных ориентаций.

Возникая и развиваясь, смысложизненные ориентации приобретают особенности, связанные с возрастом субъекта, условиями его жизнедеятельности, формирования личности, профессионального становления.

Актуальность педагогики формирования смысложизненных ориентаций далеко опережает ее узкоспециальное, т. е. собственно-педагогическое, значение, поскольку, как отмечает профессор В.Э. Чудновский [50], сегодня, как никогда прежде, сблизилась понятия «смысл жизни человека» и «смысл жизни человечества». Проблема смысла жизни стала также проблемой существования человека на Земле. Потому неперменной составляющей педагогики как науки, современного практического образования как единого процесса обучения и воспитания в становлении и развитии личности должно быть понимание Человека как основного участника исторического процесса. Смысл жизни человека и

человечества в целом становится актуальной проблемой образования. Представление о жизни как об основополагающем факте бытия космоса и человека, неотъемлемого компонента бытия природы и культуры требует соответствующих адекватных представлений и о сущности смысла жизни [32].

Проблема формирования смысложизненных ориентаций как необходимого личностного образования у будущего педагога является многоаспектной. В соответствии с требованиями многоуровневого (методологического) подхода к анализу педагогических явлений [1, с. 23] выделяют основные направления такого анализа, а именно: 1) философско-социологический анализ этимологии термина «смысложизненные ориентации»; 2) общепсихологический анализ проблемы смысложизненных ориентаций и их формирования; 3) анализ проблемы в рамках возрастной психологии; 4) анализ проблемы в парадигмах общенаучного познания.

Следует отметить, что этимологический анализ понятия «смысложизненные ориентации» позволяет уточнить собственно философское значение этого термина в современном научном языке. Понятие смысложизненных ориентаций было впервые введено А.Н. Леонтьевым в 1947 г. в рамках его фундаментальных исследований в области психологии смысла, где смысложизненная ориентация характеризуется как состояние направленности личности на достижение смысложизненных ценностей и смысла жизни [21]. Несомненно, что возникновение понятия смысложизненных ориентаций стало закономерным результатом научно обоснованного ответа на извечный философский вопрос о смысле жизни.

Смысл жизни – это личностная характеристика отношения к жизни, включающая как непосредственное бытие индивида, так и его деятельное вовлечение в социальную жизнь, соотношенное с системой ценностей и детерминированное внутренней логикой мотивации поступка, а цель жизни – это то, ради чего человек живет, или деятельность для достижения чего-то.

В таком значении рассматриваемого понятия можно выделить его структурные элементы:

1) субъект смысложизненной ориентации, то есть осмысляющий свою жизнь человек;

- 2) объект или предмет смысла;
- 3) процесс осмысления в рефлексивной познавательно-оценочной деятельности человека;
- 4) результаты смысла как процесс осмысления человеком;
- 5) объективация этих результатов в духовной и материальной культуре человека.

Обозначенная субъект-объектная структура смысла жизни, рассматриваемого как процесс и результат осмысления человеком своей жизни, позволяет взглянуть на феномен смысложизненных ориентаций как на способ реализации сущности человека. При таком взгляде на сущность смысложизненных ориентаций можно выделить следующие их основополагающие характеристики:

– функционирование, развитие и формирование смысложизненных ориентаций связано с самим субъектом деятельности в реализации своих сущностных качеств и творческих сил;

– смысложизненные ориентации человека выступают в качестве достаточно устойчивого отношения субъекта к объекту (как отношение субъекта к условиям своего бытия), которое существует как результат сознательного, оценочного выбора жизненно значимых предметов и объектов;

– глубинным уровнем смысложизненной ориентации человека является постановка им цели как мыслящим и деятельностным существом, постоянно стремящимся к чему-то за пределами своего сиюминутного существования, пытающимся связать свои цели с великим делом, определёнными идеалами и ценностями;

– смысложизненные ориентации человека выступают основой его поступков, ограничивая многие поступки субъекта рамками правил, когда человек опирается в своем сознании и поведении на нормы и правила, требующие взаимного уважения и соблюдения этических и моральных ценностей в отношении других [32];

– смысложизненные ориентации человека объединяют прошлое и будущее, создавая при этом новое бытие через реализацию субъектом своей сущности в настоящем [33].

Следовательно, разработка новых алгоритмов формирования смысложизненных ориентаций – прерогатива целостного процесса



образования и будущее человека и человечества существенным и определяющим образом зависит от заложенных в нём основ педагогики смысложизненных ориентаций.

По нашему глубокому убеждению, педагогика смысложизненных ориентаций способна внести значительный вклад в современную педагогическую науку. Достаточно сказать, что ее конкретно научную основу определяют: философские положения о смысле жизни как центральной мировоззренческой категории (Аристотель, Платон, Сократ, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, С. Кьеркегор, Н.А. Бердяев, Е.Н. Трубецкой, С.Л. Франк, К. Ясперс и др.); обусловленность развития общества решением личностью экзистенциальных, онтологических, аксиологических проблем (Н. Гартман, Э. Гуссерль, В. Дильтей, М. Хайдеггер, А. Швейцер, М. Шелер и др.); идеи организации культурного пространства для воспитания личности (М.М. Бахтин, М.С. Каган и др.); концепции преодоления культурного кризиса постиндустриальной цивилизации (В.Л. Иноземцев, Б.Ф. Поршнев, А. Турен, К. Ясперс и др.); теории социальных рисков постиндустриального общества (Ю.А. Зубок, В.И. Чупров и др.); подход к феномену «смысл жизни» («смысложизненные ориентации») как субстанциональному психическому образованию, детерминирующему становление личности (Б.С. Братусь, А.А. Деркач, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.С. Серый, В.В. Столин, В. Франкл, Э. Фромм, В.Э. Чудновский и др.); концептуальные положения современных подходов к образованию: развивающего (Л.С. Выготский, В.Д. Давыдов и др.), системного, антропологического, интеграционного, деятельностного, лично ориентированного, компетентностного, контекстного и др. (Б.М. Бим-Бад, А.А. Вербицкий, А.Я. Данилюк, Дж. Дьюи, А.В. Петровский, В.А. Сластенин и др.); идея гуманизации целостного педагогического процесса (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Брушлинский, М. Монтессори, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, С. Френе, Р. Штейнер и др.); принцип расширения функционального спектра современной педагогики (Л.В. Блинов, Б.С. Гершунский, К. Роджерс, Н.Е. Щуркова и др.); труды, посвященные организации образовательного пространства (М.Я. Виленский, Я. Корчак, В.В. Рубцов и др.); идеи технологизации образовательного процесса (В.П. Беспалько,

А.С. Макаренко, С. Френе и др.), его гуманитаризации (Е.Н. Ильин, В.А. Кан-Калик, А.А. Мелик-Пашаев, Г.С. Меркин и др.); положения диагностического подхода к результатам образовательного процесса (В.И. Звонников, В.Г. Максимов и др.) и сформированности обучающимися смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев и др.); идеи формирования смысложизненных ориентаций учителя, специальной подготовки студентов и учителей к профессиональной деятельности (Н.Н. Никитина, И.С. Сергеев и др.) [43].

Необходимо также отметить, что педагогика смысложизненных ориентаций обладает мощной психологической базой. Среди трех, обычно выделяемых в психологии фундаментальных направлений (психодинамического, бихевиорального, гуманистического), вопросы поиска личностного смысла жизни, формирования смысложизненных ориентаций рассматриваются достаточно основательно.

Психологический анализ данных вопросов позволил установить, что в отличие от философских взглядов, которые описывают тенденции, свойственные человечеству в целом, психологи задаются целью помогать каждому отдельному индивиду в решении проблемы обретения смысла. Как отмечает профессор РАН О.Е. Баксанский, в ходе размышлений над дилеммой жизни и смерти человек способен выработать индивидуальное отношение к данным категориям, и он либо присоединяется к точной культуре человеческого сообщества, пытаясь найти в ней место, либо отстаивает собственную индивидуальность. После ответа на главный вопрос существования в пользу бытия любая личность способна сделать самостоятельный выбор дальнейшего пути развития. Признав свободу выбора, человек автоматически берет на себя ответственность за принимаемые решения [2].

По нашему мнению, наиболее соответствует педагогике смысложизненных ориентаций гуманистическое направление, которое обозначилось в середине прошлого века и было обусловлено комплексом культурно-исторических предпосылок (трагедией Второй Мировой войны, отчуждением человека от общества).

Гуманистическое направление вывело педагогику на новый этап развития (А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, И. Ялом, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев и др.), поскольку при таком подходе в ней происходит синтез онтологии, философской антропологии, гносеологии и актуализации вопросов экзистенциально-гуманистического характера в процессе развития и воспитания человека [44].

Современная отечественная педагогика также ориентируется на гуманистический подход к личности, определяя человека как субъекта, способного понимать себя, окружающих людей, строить жизнь, достойную человека.

Прогрессивной педагогике изначально присущи гуманистический, духовно-нравственный потенциал, аксиологичность, диалоговое начало. Она обладает устойчивым стимулирующим эффектом, гуманным влиянием, что отражается в стремлении человека к нравственному самоопределению, самосовершенствованию. В ней отражен перенос философского, культурологического, социологического, психотерапевтического, психологического подходов к категориям «смысл жизни», «смыслжизненные ориентации личности» в педагогический контекст, и этот процесс абсолютно закономерен [32].

Следовательно, проблема формирования смысложизненных ориентаций в современном педагогическом пространстве может успешно решаться в контексте той гуманистической педагогической парадигмы, в которой формирование гуманистических смысложизненных ориентаций личности в процессе ее развития выступает центральной проблемой педагогического процесса.

В то же время процесс формирования смысложизненных ориентаций имеет и ряд специфических особенностей, а именно:

- его следует рассматривать как восхождение личности по «лестнице» смысложизненных ориентаций в контексте ее общественно-исторической и индивидуальной эволюции;

- он находится в тесной взаимосвязи с процессом формирования ценностных подструктур личности, что вытекает из гносеологического анализа категории «смысл жизни» в контексте

ее взаимосвязи с понятиями «ценность» и «смысложизненные ориентации человека» [32];

– ему препятствуют структуры пред-понимания, обусловленные коллизиями логического мышления, объективными сложностями взаимодействия рациональной и иррациональной сфер, гносеологическими и аксиологическими противоречиями, индивидуально-личностными и социально-практическими характеристиками человека [17];

– в качестве системно-определяющего фактора смысложизненных ориентаций выступает поиск человеком смысла жизни, который всегда представляет собой ценностно-смысловое освоение и воспроизведение человеческого бытия, при котором смысл представляется как духовная направленность этого бытия, как его самодостаточное основание для реализации им высших культурно-исторических ценностей, как истина, добро, красота [27];

– его креативным механизмом выступает смысложизненная рефлексия как неотделимая составляющая человеческого сознания на основе идеализаций, результатом которых является образование такой теоретической модели, где характеристики и стороны оцениваемого явления или объекта, выступающего ценностью в качестве системы смысложизненных ориентаций, проступают более резко и полно в выраженном виде, чем в самой действительности [20];

– процесс осуществляется в условиях специально организованной деятельности (в том числе и профессионально-педагогической), управляемой со стороны социально-педагогических институтов, отвечающих за духовное развитие личности на разных возрастных этапах, а также в ходе направленной на собственное развитие самостоятельной деятельности;

– в рассматриваемом процессе высокую значимость приобретают закономерности возрастного и профессионального развития личности, поскольку в критических ситуациях благополучный переход в новую жизненную фазу зависит от того, является ли жизнь реализацией основной направленности личности на решение важной задачи – осознание смысла своей жизни. В ситуациях профессионального, в том числе вузовского

образования, субъектами которого являются лица юношеского возраста, осознание смысложизненных ориентиров характеризуется, прежде всего, тем, что они имеют перспективную стратегическую направленность и самодостаточность, переходящую в сверхценность [9].

Таким образом, смысложизненные ориентации определяют центральную позицию личности, которая в процессе формирования на протяжении всей жизни индивида придает смысл существованию человека и является одной из главных его духовных потребностей. В процессе становления, формирования и развития смысложизненных ориентаций индивида происходит создание у него гармонично целостной картины отношения к миру на основе осознания своего места в обществе, уникального видения мира, интересов и представлений о реализации своих жизненных целей. Синтез этих основ и формирует смысл жизни человека, который направляет затем весь ход индивидуальной истории его жизненного пути.

Важно отметить, что проблема смысла жизни определяет содержательный, связанный с целеполаганием, и процессуальный, связанный с целеосуществлением, аспекты формирования смысложизненных ориентаций.

В *содержательном аспекте*, по мнению большинства ученых, смысл жизни представляется как служение общему делу, и связан он с постановкой духовных и культурных целей, соответствием образа человека национальной культуре [3].

Именно наличие целей придает действиям человека осмысленность. Смысл жизни человека, конечно, уникален и индивидуален, но «истинность» его определяется тем, насколько его разделяют другие люди. С этой точки зрения смысл человеческой жизни всегда связан с реализацией себя в обществе (трансцендированием себя), что гарантирует личности нормальную и продуктивную жизнь. Необходимо отметить, что несовпадение личного смысла с коллективными смыслами – причина личностной ущербности, потери душевного здоровья, неврозов, отклоняющегося поведения.

Большинство наиболее известных классиков отечественной психологической мысли (С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалёв, К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь и др.) в своих

исследованиях, посвященных сущностным характеристикам человека и его взаимоотношений с миром, утверждали, что первейшее из условий жизни человека – это другой человек. Условием и одновременно критерием нормального развития человека, ведущего его к обретению родовой человеческой сущности, является отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода человеческого. Исследование и анализ онтологического аспекта смысла жизни позволяет понять культурно-исторические корни формирования смысложизненных ориентаций конкретного человека, причины их «потерь» личностью, роль других людей в этом процессе, а также организовать практическое управление этим процессом [33].

Рассматривая особенности *процессуальной стороны* формирования смысложизненных ориентаций личности в рамках технологического подхода к педагогическим явлениям, можно сказать, что реализация указанного подхода обеспечивает процесс практического «вхождения» молодого человека в индивидуальную жизнедеятельность, что предполагает оказание ему необходимой систематической помощи в постижении жизненных ценностей и их интерпретаций. В теоретико-педагогическом аспекте это связано с рассмотрением смысложизненных ориентаций как философской категории, уточняющей педагогическую сущность понятия «самореализация» (самопознание – самоопределение – самовыражение – самоутверждение). Это, в свою очередь, позволяет реализовывать технологию формирования смыслов жизни посредством ресурсов «самости», т. е. посредством стремления к самоутверждению (самовоспитанию, самообразованию, самоопределению, свободе выбора), самовыражению (общению, творчеству и самотворчеству), защищенности (самоопределению, профориентации, саморегуляции, коллективной деятельности), самоактуализации (достижению личных и социальных целей, подготовки себя к деятельности в социуме, социальным проблемам), самосовершенствованию собственной личности (смысла жизни личности – в самосовершенствовании собственной личности) [22].

Таким образом, технология процесса формирования смысложизненных ориентаций может быть представлена как

технология формирования мировоззренческой позиции [31] *через* процесс самопознания [7], *через* формирование ценностных отношений личности [46], *посредством* социальной адаптации [28].

В качестве структурных компонентов смысложизненных ориентаций выделяют смыслы и ценности. При этом необходимо понимать, что структура смысложизненных ориентаций вместе со структурой ценностей сама является подструктурой личности и при этом рассматривается как важнейший компонент, составляющий структуру личности. Это является следствием того, что в ценностно-смысловых ориентациях отражается весь жизненный опыт, который человек накапливает в ходе своего развития и в результате взаимодействия с внешним миром. Смысложизненные ориентации, освоенные в процессе формирования личности, выступают для человека в качестве эталона, к которому устремлены все его интересы, потребности и цели.

Кроме того, в структуре личности смысложизненные ориентации взаимосвязаны с ответственностью личности. Ответственность как показатель зрелой личности является важнейшим компонентом социального уровня развития человека. При этом связь между изучаемыми феноменами может быть очень сложна, так как, с одной стороны, они не имеют прямого взаимодействия, но, с другой стороны, являются взаимодополняющими элементами зрелой структуры личности [47]. Основным критерием позитивного развития личности в контексте смылосодержащей системы является непосредственно адекватность смысла жизни. То есть благоприятное развитие личности возможно в условиях конструктивности и реалистичности, в рамках которых смысл жизни соответствует внутренним и внешним факторам [50].

Итак, смысложизненные ориентации личности – это способ построения собственной жизни человека с присущей ему системой ценностей, смыслов и целей.

Формирование смысложизненных ориентаций личности – это управляемый процесс оказания целенаправленной поддержки личности в становлении и развитии ее смысложизненной среды, осуществляемый в социальных образовательно-воспитательных

институтах средствами педагогики смыслов (смысложизненных ориентаций).

Педагогика смысложизненных ориентаций – это отвечающий вызов современности инновационный проект, связанный с тем, что философия постмодернизма, заявившая о себе в западноевропейском мире и по многим аспектам принятая в России, изначально задавала пессимистический вектор жизнеустройства, направляя сознание человека на потребительство, гедонизм, глобальную неопределенность; новой философской основой проекта является синтез диалектики, светского гуманизма и позитивного экзистенциализма, который (синтез) выявляет основную объективную закономерность: чем более активно в обществе проявляют себя проблемы постиндустриализма, в том числе вопрос утраты человеком смысла жизни, тем более масштабно в методологии педагогики должна быть представлена смысложизненно ориентированная проблематика.

Выделенная закономерность позволяет сформулировать педагогический закон о реализации педагогического направления – педагогики смысложизненных ориентаций – в качестве образовательного (теоретико-технологического) ресурса, содействующего подрастающему поколению в формировании гуманистического мировоззрения и в нивелировании-игнорировании ценностей постмодернизма; в педагогике смысложизненных ориентаций актуализирован интерактивный подход, включающий лично ориентированный, деятельностный, культурологический, средовой, компетентностный, смысложизненно-ориентационный компоненты, на основе принципов универсальности, диффузности, тринетарности, коррекционно-профилактической направленности образовательного процесса [45].

Проблему формирования смысложизненных ориентаций учителя большинство ученых рассматривают в рамках социально-психолого-педагогической проблематики личностного его самоопределения как системного образования [26]. И это закономерно, поскольку данный подход переключается с видением смысложизненных ориентаций и профессионально-личностной перспективы как ядра ценностно-смыслового поля личности



педагога и ведущего динамического компонента культуры профессионально-личностного самоопределения. В системе педагогических ценностей, составляющих содержательную основу смысложизненных, ценностных ориентаций учителя, особо выделяются ценности-цели в качестве доминант, представляющих собой ее логическую сердцевину и образующих концептуальные основы данной деятельности, обеспечивающих ее смысл [14]. От поиска и обретения отдельной личностью смысла жизнедеятельности зависит качество и результативность жизни.

Безусловно, особую значимость приобретает данный процесс в жизнедеятельности учителя, поскольку воспитывать и образовывать – это учить жизни, помогать растущему человеку обрести свой смысл жизни, самоопределившись в ней лично и профессионально. В этой связи учитель не может, не имеет гражданского права сам жить стихийно, не осмысливая, не осознавая значимые жизненные ценности и планы и не отвечая на вопрос о смысле собственной жизни.

С этой точки зрения наиболее точным критерием для определения роли смысложизненных перспектив учителя в становлении культуры профессионально-личностного самоопределения выступает характер и содержание его профессионально-личностной перспективы, объединяющей в себе профессиональные и личные жизненные ценности, цели и планы.

В основу данной категории положены понятия «личные профессиональные планы» и «личная профессиональная перспектива». Профессионально-личностная перспектива включает в себя жизненные смыслы-цели, образующие ее ценностно-смысловое ядро и определяющие характер и направленность профессиональных целей и планов. В то же время данные цели и планы конкретизируют смысложизненные ценностные предпочтения, так как, по мнению психологов, личность выбирает из иерархии ценностей те из них, которые наиболее тесно связаны с ее доминирующими потребностями [19].

Так как развитие смысложизненных ориентаций личности зависит не только и не столько от наличия и осознанности смысла жизни, профессиональных целей и планов, сколько от характера ценностей, его определяющих, то ценностно-смысловое ядро

профессионально-личностной перспективы учителя должны составлять социально, профессионально и индивидуально ценные жизненные смыслы. При этом наиболее адекватный тип структуры смысла жизни отличается гармонической иерархией смыслов, в основе которых лежит их динамическое взаимодействие, приводящее к развитию смысловой структуры более высокого, духовного уровня [49]. Практически речь идет об особом уровне жизненного самоопределения личности профессионала, который связан с формированием ее культуротворческого мировоззрения, своей жизненной миссии, задачи [42]. И это естественно, поскольку сама специфика педагогической деятельности предполагает ориентацию педагогического образования на развитие смысложизненных ориентаций высших уровней [4], без обретения которых педагог не может состояться как профессионал.

Итак, проблема особенностей смысложизненных ориентаций учителя (педагога) и условий, при которых педагогическая профессия может стать смыслом его жизни, является сегодня одной из актуальнейших социально-психолого-педагогических проблем. Решение ее во многом пересекается с представлением смысложизненных ориентаций в единстве с профессионально-личностной перспективой учителя как ядра ценностно-смыслового поля личности и ведущего динамического компонента культуры профессионально-личностного самоопределения.

Культура профессионально-личностного самоопределения представляет собой комплексную, интегративную характеристику личности, стержневой динамический компонент профессиональной культуры педагога, обеспечивающий его готовность к непрерывному процессу самоопределения и саморазвития. Специфика этой культуры заключается в том, что, выступая системообразующим личностным образованием, направляющим процесс профессионально-личностного самоопределения учителя, она сама выступает результатом предыдущего этапа профессионально-личностного самоопределения и зависит от характера протекания этого процесса, т.е. данный феномен можно еще рассматривать и как качественную характеристику всего процесса самоопределения учителя, отражающую его культуросообразный, культуротворческий характер [26, с. 8].

Являясь социокультурным феноменом, профессионально-личностное самоопределение учителя обладает качествами непрерывного целостного процесса (Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.В. Кузьмина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, Е.М. Борисова, Т.В. Кудрявцев, В.И. Журавлев, Е.М. Борисова, А.Р. Фонарев, А.П. Сытников и др.), не ограниченного временными рамками и являющегося сущностной характеристикой и основным механизмом профессионального становления педагога, обеспечивающим его саморазвитие, самореализацию и самосуществование в профессиональной деятельности.

Основанием интеграции профессионального и личного самоопределения в единое целое выступает процесс персонификации как идентификация себя будущим педагогом в профессии на основе осознания и проявления своей внутренней целостности, своего истинного «Я» и вместе с тем его обогащения посредством вхождения в профессионально-педагогическую культуру социума.

Являясь по своей сути культуросообразным и культуротворческим процессом, профессионально-личностное самоопределение выступает как духовный акт, инициирующий преобразование сознания и самосознания, ведущее к построению учителем «Я-концепции» и профессионально ценной жизненной концепции. В своем профессионально-личностном становлении педагог способен выходить за пределы своей индивидуальной природы, обогащая свою индивидуальность со-мыслием и со-чувствием с другими, со-причастностью к высшим смыслам и ценностям. Профессионально-личностное самоопределение, являясь интегративным, системообразующим качеством личности учителя, обеспечивает, с одной стороны, ее стабильность, а с другой – ее динамику, готовность делать выбор и самоопределяться в изменяющейся динамике жизнедеятельности [26].

Культуру профессионально-личностного самоопределения учителя можно представить в виде некоторого ценностно-смыслового поля личности, ядром которого являются смысложизненные ориентации, определяющие его профессионально-ценностные ориентации и ценностно-смысловое

содержание конкретных ситуаций профессионально и лично значимой деятельности.

Процесс становления культуры профессионально-личностного самоопределения учителя зависит от целенаправленного создания условий для присвоения личностью профессионально-ценностных ориентаций учителя. С точки зрения теории ценностного сознания (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, Л.Н. Столович, В.П. Тугаринов), понимаемого как ценностное отношение человека высшего уровня, то есть осознаваемого, формируемого им в результате не только переживания, но и осмысления реальности, закрепленные в ценностном сознании и самоосознании личности ценности как результат оценки окружающей реальности с позиций добра и зла, красоты или безобразия, истин или неистинного и т.д., образуют устойчивую систему ценностных ориентаций, представляющих собой ее аксиологическое «Я», ее «идеологию» [16].

В содержательной основе ценностных ориентаций учителя лежит система педагогических ценностей, среди которых особо выделяют ценности-цели. Ценности-цели выступают в качестве доминирующих, представляющих собой логическую сердцевину ценностных ориентаций учителя, образуя концептуальные основы педагогической деятельности, обеспечивающие ее смысл [14, с. 47]. Данная концепция согласуется, перекликается с пониманием смысло-жизненных ориентаций и профессионально-личностной перспективы учителя как ядра ценностно-смыслового поля личности и ведущего динамического компонента культуры профессионально-личностного самоопределения.

Как результат, особое значение для формирования смысло-жизненных ориентаций учителя в процессе его профессиональной подготовки приобретает не только наличие жизненных смыслов и временной перспективы, но и то, насколько в них представлены профессионально значимые жизненные цели и планы. В этом случае наиболее точным феноменом-критерием для определения роли временной перспективы учителя в становлении культуры профессионально-личностного самоопределения выступает профессионально-личностная перспектива, объединяющая в себе профессиональные и личностные жизненные

ценности, цели и планы (Н.Ф. Гейжян, Е.А. Климов, Г.Ф. Королькова, Н.С. Пряжников) [39].

Не случайно рефлексии, с одной стороны, как средству формирования ценностно-смысловых (а значит и смысложизненных) образований личности, ее профессиональной идентификации, осуществления череды выборов в различных ситуациях профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, а с другой стороны, – как особому личностному свойству, характеризующему ее способность и готовность к самопознанию, самосознанию своего внутреннего мира, своего социального и профессионального опыта, принадлежит особая роль.

Педагогическая рефлексия – важнейшее личностное свойство учителя и инструмент осуществления педагогической деятельности (Е.М. Борисова, Ю.М. Кулюткин, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская и др.).

В осуществлении профессиональной педагогической деятельности стоит обратить внимание на экзистенциальную рефлексию учителя, поскольку именно от уровня развития данного вида рефлексии зависит общий уровень осмысления жизни, степень осознанности смысловой регуляции, проявляющиеся в способности к рефлексивному выделению учителем себя из потока своей жизни, осознанному определению своих профессиональных целей и планов.

Процесс профессионально-личностного самоопределения носит рефлексивно-смысловой характер. Это означает, что рефлексия и саморефлексия учителя в основных ее видах (культурная, экзистенциальная, личностная и, интегрирующая их, педагогическая) выступают в качестве базового компонента культуры профессионально-личностного самоопределения учителя, обеспечивающего динамические процессы развития его ценностно-смысловой сферы и профессиональной «Я-концепции» [26].

Смысложизненные ориентации являются фактором профессионального развития педагога. Сегодня это развитие необходимо выводить на новый уровень, который связан с новым взглядом, новым способом мышления, поведения, новым отношением учителя к себе и к ученикам как к свободным и ответственным людям. Последнее обстоятельство тем более актуально, что нынешняя школа практически не решает одну из

важнейших задач воспитания детей и молодежи – формирование ценностно-смыслового отношения к миру. Следствием этого является беспомощность и незащищённость, преобразованные защитными механизмами в агрессию, неуправляемость, жестокость.

В указанном смысле профессия учителя имеет особый статус благодаря тому, что предполагает непосредственное влияние конкретного педагога на конкретную формирующуюся личность ученика. От системы смысложизненных ориентаций учителя зависит духовно-нравственная атмосфера образовательного процесса, система педагогических отношений («учитель-ученик», «учитель-родитель», «учитель-учитель» и т.д.), качество учебно-воспитательной работы, ценностно-смысловой потенциал подрастающего поколения и многое другое. Следовательно, выявление и формирование смысложизненных ориентаций педагога (В.Э. Чудновский, Е.А. Максимова, Т.В. Максимова, Е.В. Мартынова, Л.М. Митина, К.В. Пирумова и др.) является актуальнейшей задачей исключительной социально-педагогической значимости.

В концепции смысложизненных ориентаций как факторе профессионального развития учителя эффективность педагогического труда обеспечивается высоким уровнем развития трех интегральных характеристик личности: направленности, компетентности и гибкости.

Педагогическая направленность, вписываясь в общую систему ценностных ориентаций личности педагога, преобразуется в более высокие формы и выражается в создании смысла и целей собственной деятельности, а также средств, необходимых для достижения этих целей. Таким образом, в смысложизненных ориентациях аккумулируется весь жизненный опыт личности педагога, детерминирующий его творческую самореализацию в профессии [24].

При этом между ценностными ориентациями и смысложизненными ориентациями существует особая сложная диалектическая взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность. Ценностные ориентации учителя представляют собой систему достаточно значимых ценностей,

которые способны формировать устойчивые отношения педагога к себе и окружающему миру на мировоззренческом уровне.

Смысложизненные ориентации и ценностные ориентации различаются по уровню обобщенности и по уровню значимости для личности. Ценностные ориентации берут на себя роль обобщенных принципов, на основе которых принимаются важные решения, преодолеваются сложные проблемы, формируются смысложизненные ориентации. Здесь смысл жизни начинает пониматься как иерархически организованное психологическое образование, в основе которого лежит система больших и малых смыслов (смысложизненные ориентации), включающих в себя идеи, жизненные цели, ставшие для человека ценностью высочайшего порядка [48; 50; 29].

Итак, феномены смысложизненных ориентаций и профессионального развития имеют общую объективную основу: и поиск смысла жизни, и процесс профессионального развития предполагают способность учителя выходить за пределы непосредственных жизненных связей и устанавливать свое отношение к собственной жизни и деятельности. В этом проявляется весь научно-педагогический смысл представления о смысложизненных ориентациях как факторе профессионального развития педагога, причем педагога любого звена образования: учителя дошкольного образования, учителя начального образования, учителя средней школы и преподавателя высшей школы. Речь о различиях может идти только в рамках определенной конкретики, обусловленной спецификой педагогической деятельности в том или ином профессиональном звене [37].

Считаем необходимым сосредоточить свое внимание на особенностях личностного и профессионального развития в профессиональной деятельности, которые детерминируют процесс формирования смысложизненных ориентаций будущих учителей начальной школы в процессе их профессиональной подготовки. Это связано с тем, что начальная школа является важнейшей ступенью по своим функциональным возможностям и потенциалу школьного образования в психологическом и личностном развитии ребенка (Ш.А. Амоношвили, Л.И. Божович, О.И. Киличенко, С.А. Литвиненко, Г.А. Люблинская, О.А. Острянская,

А.Я. Савченко, В.А. Сухомлинский, Л.А. Хомич, Т.М. Яблонская и др.).

Учителю начальных классов принадлежит исключительно ответственная роль в становлении личности ребенка младшего школьного возраста (от 6 – 7 до 10 – 11 лет), поскольку переход от дошкольного детства к школьной жизни, в основе которого лежит изменение роли личности во взаимоотношениях с социальным окружением, принятие дошкольником новой социальной позиции – позиции школьника, выступает сложным, критическим, переломным этапом в жизни ребенка. От того, насколько профессиональной будет помощь учителя, зависит успешность включения первоклассника в систему школьной жизни, эффективность его учебной деятельности не только в начальных классах, но и в средней и старшей школе.

Если в прошлом роль учителя начальных классов сводилась к обучению детей азам предметных знаний, формированию простейших учебных умений, навыков, то сегодня ее функции значительно расширились: она обязывает педагога начального звена школьного образования одновременно быть преподавателем, воспитателем, организатором деятельности и общения как с учениками, так и с их родителями, коллегами, исследователем учебно-воспитательного процесса в новейших условиях реформирования образовательной отрасли.

Важнейшей чертой первого учителя (по В.А. Сухомлинскому) является его глубокая любовь к детям, проявляющаяся в неуклонном желании и стремлении работать со школьниками, получая при этом истинное наслаждение от общения с ними.

Велика референтность роли учителя начальной школы в личностном становлении младших школьников, которые признают его авторитет, доверяют ему, стремятся во всем быть похожими на него, прибегают к одному из видов поведения, характерных для данного возраста, – к подражанию, некритическому копированию большинства характеристик первого учителя – учителя начальных классов.

Педагогическая деятельность учителя начальных классов отличается своей многопредметностью, основу которой составляют дисциплины разного профиля (математического, гуманитарного,



естественного, художественно-эстетического), что требует от такого учителя высокого уровня сформированности академических способностей (широты мировоззрения, теоретической осведомленности, энциклопедической подготовки) и должного уровня развития дидактических способностей (умение в доступной, понятной, четкой, простой и интересной форме донести знания до обучающихся).

Просветительская деятельность учителя начального образования носит обязательный характер и отражается в его работе с семьями учащихся. Она, прежде всего, направлена на вооружение родителей всесторонней системой знания о ребенке, о текущем характере и динамике его развития, о прогнозировании успешности его обучения и воспитания.

Ведущей особенностью профессионального самосовершенствования педагога начальной школы является его связь с ценностными ориентациями. Это означает, что профессиональная деятельность может быть освоена учителем при условии ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат профессионально-мыслительного, ценностного мышления педагога. Ценностные ориентации педагога начального образования выражают его отношение к жизни и ее целям, к средствам удовлетворения этих целей, к ценностям человека, его культуре и жизненной философии. Они выводят педагога в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности в изменяющемся мире, в сферу противоречий, с которыми сталкивается педагог [38].

Ценностные ориентации, как отмечают В.П. Бездухов и А.В. Бездухов,—это:

а) уровень, определяющий смысл жизни педагога начального звена образования, его позицию по отношению к жизни вообще и жизни ученика;

б) механизм соединения и мобилизации мотивов, целей и намерений личности педагога;

в) критерий для: оценки результатов, достигнутых в деятельности по обучению и воспитанию школьников, по формированию у них системы отношений к миру, к людям и самим себе; сложившихся межличностных отношений между учителем и

педагогическим коллективом, учащимися, их родителями; реализованных в деятельности отношений, обуславливающих выбор философско-этических (ценности), психологических (мотивы, смыслы, намерения), операциональных (действия, поступки) ориентиров не только собственного развития и становления как личности, как человека, как индивида, как субъекта деятельности, но и воспитания и развития детей, когда позиция педагога начального образования соотносится с позицией ученика, с миром жизни ребенка [11].

Таким образом, концептуальный конструкт системы формирования смысложизненных ориентаций представляет собой трехуровневую структуру, элементами которой являются: 1) универсумная концепция (универсумный концепт) смысложизненных ориентаций (социологический уровень); 2) жизнедеятельностная концепция (жизнедеятельностный концепт) смысложизненных ориентаций (психологический уровень); 3) личностно-профессиональный конструкт, в основе которого лежит теория смысложизненных ориентаций как фактора личностно-профессионального развития (профессионально-педагогический уровень). В рамках каждого из указанных конструктов определяется и одноименные смысложизненные ориентации.

*Универсумные смысложизненные ориентации* – непосредственное отражение на рациональном (сознательном) и эмоциональном (иррациональном) уровне качества смысла жизни в динамике и характере социальных изменений в обществе.

*Жизнедеятельностные смысложизненные ориентации* – критерии субъективной регулятивной системы жизнедеятельности личности, отражающие и раскрывающие сущность человека, а значит, и смысла его жизни как процесса духовного и предметного освоения мира и самого себя.

*Личностно-профессиональные смысложизненные ориентации* – ядро ценностно-смыслового поля личности педагога, ведущий динамический компонент культуры его профессионально-личностного самоопределения, фактор общего процесса профессионального становления и развития.

На начальном этапе своего профессионального становления большая часть студентов – будущих педагогов начального звена

образования – относятся в рамках возрастной принадлежности к юношескому возрасту. К этому возрасту создаются предпосылки для проявления психологического новообразования – смысла жизни, – которое развивается на основе становления главного мотива (жизненной цели), выявления и формулирования главной задачи, связанной с отдаленным будущим. Осознание смысложизненных ориентиров в этот период приобретает перспективную стратегическую направленность, свободу от влияния соблазнов ситуации и сиюминутных, импульсивных побуждений. Юношеский возраст в интересующем нас аспекте характеризуется, прежде всего, тем, что внутренний мир и индивидуальные смысловые ориентации приобретают самодостаточность, переходящую в сверхценность. Здесь формируются предпосылки для становления высшей системы регуляции, характерной для зрелой автономной личности, – системы, основанной на логике свободного выбора [51].

Принадлежность будущего учителя начальных классов к социальной группе студенческой молодежи определяет ряд ее особенностей. Студенчество не занимает отдельного места в системе производства, поскольку студенческий статус является заведомо временным, а общественное положение студента и его специфические проблемы определяются характером общественного строя и конкретизируются в зависимости от уровня социально-экономического и культурного развития страны, включая национальные и педагогические особенности системы высшего образования.

В связи с этим из всех проблем студенческой молодежи исключительное значение имеет формирование системы ее смысложизненных и ценностных ориентаций, определяющих стержень личности и оказывающих влияние на содержание социальной активности, общий подход к миру и самому себе, придающих смысл и направление государственно-общественной позиции молодого человека [36].

Следовательно, важнейшей сущностной характеристикой проблемы формирования смысложизненных ориентаций будущих учителей начальных классов является, с нашей точки зрения, факт ее кардинальной зависимости от того, в каком направлении будет развиваться ее социально-педагогическая составляющая.

Несомненно, что вектор развития смысложизненных ориентаций должен быть направлен в сторону идеологизации изучаемой проблемы, поскольку отказ от собственной идеологии, который произошел в России в 1990-х гг., привел к полному господству на постсоветском пространстве идеологии либерального демократизма, идей однополярного мира, его глобализации и т.д.

В своей Валдайской речи (2022) Президент России В.В. Путин акцентировал внимание широкой общественности на том, что одной из основ идеологического базиса страны должен стать разумный «консерватизм» оптимистов. Данное положение требует соответствующего осмысления, и при первом рассмотрении оно может быть понято на основании размышлений заместителя главы Всемирного русского народного собора, первого проректора Российского православного университета св. Иоанна Богослова Александра Щепкова. По этому поводу он сказал: «Наш путь – это нравственный консерватизм или социальный традиционализм». Другими словами: жить следует по совести, справедливости и опираться на опыт предков; нравственный закон важнее всех остальных; духовные ценности важнее, чем деньги и все материальные блага вместе взятые. Кроме того, по его словам, здоровое общество должно состоять из семей – в качестве горизонтальных социальных связей, – а не индивидуумов; вертикальными связями должен служить исторический договор поколений, а также сильное государство, справедливое распределение благ и традиционные ценности.

В силу этого закономерным, на наш взгляд, является то, что такое осмысление смысложизненных ориентаций обеспечивается двумя потоками сознания. Один поток – общественно-научный – это потребность в собственной ценностной идеологии. Он связан с активностью ряда прогрессивных писателей, мыслителей, философов, ученых-экспертов из Изборского, Сретенского и Зиновьевского клубов, Института социально-политического прогнозирования им. Д.И. Менделеева, Всемирного русского народного собора, Института экономических стратегий Отделения общественных наук РАН, Русского собрания, Федерального Народного Совета, Коллегии военных экспертов России и МГУ и т.д.

Другой поток идет непосредственно от возросшего самосознания народа. То есть этими двумя потоками фиксируется единение российского сознания в лице мыслителей и народа перед необходимостью определения новой государственной ценностной идеологии, отличной от американской, китайской, европейской или от какой-либо другой.

Сознание народа должно формироваться только под влиянием отечественной государственной ценностной идеологии. Все другие «идеологии» должны отсекаются, блокироваться, проходить серьезный мониторинг на предмет «враждебности» и деструктивности: никаких «ютубов», «фейсбуков» и прочих площадок, презентующих чуждые нам смыслоценностные ориентации, быть не должно. Китай, например, первым осознал, что современные войны ведутся за умы людей, а граждане с «завоёванными» умами свою страну, её территорию и богатство отдадут сами, без единого выстрела.

Любой информационный поток, идущий в противоречие с государственной ценностной идеологией, – это замаскированное «нападение на сознание» наших сограждан. Любые теории на счет «общечеловеческих ценностей», «свободы слова» – это враждебная пропаганда, ведущая в итоге к идеологии ЛГБТ, однополым бракам и разрешению развращать детей в этих браках. Дети и юные граждане – вот главный объект атаки любой враждебной нам смысложизненной идеологии.

Проблемы, порожденные извращенными идеями, не решить старыми способами. Нужны новые духовные «смыслы жизни, осознание обстоятельств и новая идеология воспитания» [45, с. 43].

Любая идеология воспитания базируется на основных ценностях, структурирующих идеологическое поле, определяющих идентичность человека в пределах конкретного поля его жизни.

Идеология воспитания – это система смысложизненных идей, которая одновременно отвечает коренным, актуальным интересам общества и личности и таких взаимоотношений между ними, при которых общество задает парадигму воспитания новых поколений, создает условия для ее реализации, а молодые поколения и личность самоопределяются, самоутверждаются, самореализуются и воспитывают себя в предложенных условиях, изменяя их посредством собственной активной деятельности.

Ориентация на идеологию воспитания как систему смысложизненных ориентаций, официально имеющих государственный статус социальных ценностей, которых придерживаются члены всего общества и которые интерпретируются через систему идей в ходе общественного развития, должна охраняться законом как исходное начало интеграции и сохранения целостности российского общества и государства, как главные ориентиры движения в будущее.

Следовательно, идеологическая составляющая проблемы смысложизненных ориентаций, кроме широкого общественно-государственного значения, имеет и непосредственно педагогическую значимость, поскольку её реализация позволяет актуализировать и оптимизировать процессы формирования ценностной личности, связывая их с идеолого-смысловыми ценностями бытия общества, государства и человека, поскольку ложные ценности и идеалы формируют ложное целеполагание и ложные социальные институты.

Актуализация идеологической (идейной) составляющей проблемы формирования смысложизненных ориентаций личности обуславливает её сопряженность с единством социокультурной и гуманистической парадигм её развития. Поэтому проблема выявления эффективных механизмов духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения, развитие аксиосферы педагогов начального образования и является столь значимой сегодня.

Смысл жизни фиксирует духовное ядро самосознания личности, он является осью убеждений человека, стимулятором его воли. В профессиональной деятельности педагога смысл жизни определяет свободный выбор личности, что имеет принципиальное значение для творческого решения образовательных и воспитательных задач в педагогическом процессе. Поэтому, если смысл жизни педагога изначально складывается как гуманистическое кредо, то его смысложизненными ориентирами, т.е. целями профессионального поведения, становятся человекоцентристские устремления.

Самое важное: в профессиональной принадлежности будущего педагога начальной школы открывается тот факт, что его смысложизненные – ценностные – ориентации позволяют

сформировать наиболее значимый облик современного учителя начальных классов, который как личность и профессионал обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры. Если такого вхождения не произойдет в младшем школьном возрасте, то в последующем оно будет совершаться или на конфликтной основе, или на основе полной бездуховности.

Студент (будущий учитель) как субъект формирования смысложизненных ориентаций вступает в процесс субъект-объектного взаимодействия с другим участником-субъектом этого взаимодействия – преподавателем. Преподаватель, как обобщённый представитель профессорско-преподавательского состава профессиональной подготовки, является носителем этой гуманистической идеологии образовательного пространства педагогического вуза, обеспечивающим всемерное и всеобщее содействие смысложизненному, ценностно-профессиональному, целостно-личностному становлению студента – будущего учителя начальных классов [18].

Таким образом, эффективность процесса формирования смысложизненных ориентаций будущих учителей определяется системой следующих факторов:

- фактора политической социализации как процесса включения индивида в политическую систему посредством оснащения его опытом данной системы и возникшего на ее основе государства, закрепленном в политической культуре, т.е. это такой процесс взаимодействия индивида и политической системы, целью которого является адаптация индивида к данной системе, превращение его в личность-гражданина [8];

- фактора идеологической социализации, понимаемой как двусторонний, взаимообусловленный процесс взаимодействия индивида с идеосферой общества, в результате которого происходит, с одной стороны, усвоение идеологических норм и ценностей, то есть наиболее фундаментальных экономических, социально-политических, правовых, культурных, духовных, экологических и иных ориентиров и смыслообразующих установок, составляющих ценностно-нормативное ядро идеологической системы, а с другой стороны, – формирование индивидом собственной системы ценностей. Идеологическая

социализация выступает, таким образом, как масштабный макроуровневый социальный процесс, как часть идеологического процесса, рассматриваемого в качестве генезиса и эволюции идеологической системы общества [41];

– фактора культурной социализации – двустороннего процесса постоянной передачи обществом и освоения индивидом в течение всей его жизни культурных ценностей, норм, правил, идеалов, в результате которого происходит формирование культурной картины мира, позволяющей личности успешно функционировать в окружающей культурной среде [16];

– фактора профессиональной социализации, которая представляет собой социопсихологический адаптационно-интеграционный процесс, в ходе которого на основе существующей внутренней ориентации индивида, развития личностных ресурсов, под влиянием определенных агентов и институтов происходит усвоение профессиональных ролевых установок, норм, знаний, образцов поведения и последующее их воспроизводство в профессиональной деятельности [5];

– фактора нравственной социализации как процесса, в ходе которого происходит усвоение индивидом нравственных норм и принципов, интериоризация нравственных категорий и ценностей общества [15];

– фактора методологических оснований педагогического процесса формирования целостной личности, который предполагает наличие системного единства теории личности, философии образования и теории культуры, в проблемном поле которого живет и пульсирует творческая мысль педагога, решаются важнейшие проблемы формирования целостного педагогического процесса при решении задачи развития целостной личности [20; 38];

– фактора социокультурного образовательного пространства педагогического вуза как механизма формирования смысложизненных ориентаций будущего учителя начальной школы.

Ведущие педагоги и психологи (Л.С. Выготский, В. Слободчиков, И.И. Емельянова, И.Г. Захарова, В.А. Ясвин и др.) [6; 30; 10; 12; 51] отмечают, что образовательная среда



является ведущим фактором развития личности, а ее социокультурное образовательное пространство представляет собой интегративный фактор личностного становления будущего педагога. Это и есть то пространство совместного творчества, жизнедеятельности студентов и преподавателей, структура которого определена спецификой педагогического вуза, при выборе ценностей, способов самореализации, а также раскрытия индивидуальных ресурсов личности [25].

Профессиональная подготовка будущего учителя (или пространство профессиональной подготовки в педагогическом вузе), его профессиональное становление в социокультурном образовательном пространстве происходит за счет осмысления им необходимости профессионального развития, за счет актуализации и реализации его ценностно-смысловых и творческих потенциалов [19].

Известный отечественный психолог К.К. Платонов, плодотворно разрабатывающий проблемы становления профессионализма, отмечал, что подготовка к профессиональной деятельности не может ограничиваться овладением будущими специалистами только процессуальной (знаниевой, обучающей) её стороной. Необходима также целенаправленная деятельность по формированию и развитию профессионально и личностно значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности.

С учетом этого, наиболее обоснованным является понимание профессиональной подготовки как системы организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающей формирование личностно-профессиональной направленности, знаний, навыков, умений и профессиональной готовности, а процесс формирования личности – это триединый процесс обучения (формирование опыта личности: знаний, умений, навыков и стереотипов), воспитания (формирование направленности личности) и развития (формирование психических процессов личности) [29].

Опираясь на данную точку зрения, мы рассматриваем профессиональную подготовку студентов педвуза как целостную педагогическую систему, функционирование которой предполагает создание условий для формирования целостной личности будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической

деятельности знаниями, умениями и навыками, развития профессионально и личностно значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности.

Таким образом, система смысложизненных ориентаций у будущих педагогов начального звена образования в процессе профессиональной подготовки представляет собой единое педагогическое пространство, включающее подпространства обучения, воспитания и развития личности будущего специалиста. В этом контексте практическое применение в образовательном процессе основ рассмотренной нами инновационной педагогики позволяет говорить о вполне реальном решении проблемы становления смысложизненных ориентаций будущих учителей начальной школы на требуемом социально-политическом, общественно-государственном уровне в соответствии с вызовами времени.

### Список литературы

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М.: Питер, 2010. – 288 с.;

2. **Баксанский, О. Е.** Философский и психологический аспекты изучения смысложизненных ориентаций личности в отечественной и зарубежной литературе / О. Е. Баксанский, А. В. Скоробогатова // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. The Collection of Humanitarian Researches. Electronic scientific journal. – 2019. – №4. – С. 10–19.

3. **Братусь, Б. С.** Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–298.

4. **Братусь, Б. С.** Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – М.: Менеджер, Роспедагогика, 1994. – 64 с.

5. **Вайсбург, А. В.** Процесс профессиональной социализации российских социологов : автореферат дисс. ... кандидата социологических наук : спец. 22.00.04 / А. В. Вайсбург. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

6. **Выготский, Л. С.** Психология / Л. С. Выготский. – М.: Апрель-пресс; ЭКСМО-пресс, 2000. – 1008 с.

7. **Гуськова, С. К.** Педагогическое управление процессом самопознания младших подростков в образовательном пространстве школы: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. К. Гуськова. – Нижний Новгород, 2006. – 26 с.

8. **Деркач, А. А.** Политическая психология : учебник для бакалавров / А. А. Деркач, Л. Г. Лаптев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2014. – 591 с.

9. **Долгова, В. И.** Смысложизненные ориентации: формирование и развитие / В. И. Долгова, Н. И. Аркаева. – Челябинск: ООО: «Искра-Профи», 2012. – 230 с.

10. **Емельянова, И. Н.** Воспитательная функция в процессе развития системы классического университета образования : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 10.00.01 / И. Н. Емельянова. – Тюмень, 2008. – 379 с.

11. **Ермакова, С. С.** Формирование профессионально-педагогических ценностей у будущих учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. С. Ермакова. – Одесса, 2003. – 263 с.

12. **Захарова, И. Г.** Информационные технологии в образовании : учеб. Пособие / И. Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

13. **Исаев, Б. А.** Политология : учебное пособие для вузов / Б. А. Исаев. – 7-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 192 с.

14. **Исаев, И. Ф.** Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М. – Белгород, 1993. – 150 с.

15. **Кирилина, Т. Ю.** Становление социологии морали: социолого-исторический анализ : дисс. на соискание ученой степени доктора социологических наук / ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» : 14.12.2009 / Т. Ю. Кирилина. – Москва, 2009. – 265 с.

16. **Кожанов, И. В.** Сущность и структура этнокультурной социализации личности / И. В. Кожанов // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 8–5. – С. 1193–1197.

17. **Кон, И. С.** Социология личности / И. С. Кон. – М. : Наука, 1967. – 123 с.

**18. Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – Москва : Высш. шк., 1990. – 117 с.

**19. Ларинова, Л. А.** Образовательное пространство вуза как фактор формирования личностно-профессиональных ценностей студентов: автореф. дисс....уч. степ. канд. пед. наук/ Л. А. Ларионова. – Улан-Удэ, 2009. – 23 с.

**20. Левина, М. М.** Ценностно-целевые функции личностно-ориентированного педагогического образования) / М. М. Левина // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №1. – С. 110–114.

**21. Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.

**22. Леонтьев, Д. А.** Самореализация и сущностные системы человека / Д. А. Леонтьев. – М. : Мысль, 2005. – 318 с.

**23. Леонтьев, Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009. – 511 с.

**24. Митина, Л. М.** Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28–38.

**25. Насонова, Т. А.** Профессионально-личностное становление будущих специалистов в условиях культурно – образовательной среды вуза: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.А.Насонова. – Саратов, 2005. – 22 с.

**26. Никитина, Н. И.** Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : Монография / Н. Н. Никитина. – М. : Прометей, 2002. – 314 с.

**27. Пестерева, О. А.** Социальная адаптация младших школьников средствами искусства: автореф. дисс...канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. А. Пестерева. – Улан-Удэ, 2006. – 22 с.

**28. Пирумова, К. В.** Смысложизненные ориентации как фактор профессионального развития педагога : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : спец. 19.00.13 / Психологический ин-т Российской акад. образования / К. В. Пирумова. – Москва, 2004. – 22 с.

**29. Платонов, К. К.** Краткий словарь психологических понятий: учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования /

К. К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

**30. Полякова, М. А.** Формирование мировоззренческой позиции школьников на начальной ступени обучения : автореф. дисс... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / М. А. Полякова. – Пенза, 2008. – 18 с.

**31. Проблема ценности в философии** / АН СССР. Ленингр. кафедра философии ; [Под ред. А. Г. Харчева (гл. ред.) и др.]. – Москва; Ленинград : Наука. [Ленингр. отд-ние], 1966. – 261 с.

**32. Психологические проблемы смысла жизни и акме:** Электронный сборник материалов XX симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. А. Поповой – М. : ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2015 – 333 с.

**33. Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни:** Материалы III – V симпозиумов ПИ РАО / Под. ред. В.Э. Чудновского и др. – М. : Ось-89, 2001. – 335 с.

**34. Россия и мир: 2022.** Экономика и внешняя политика. Ежегодный прогноз / Рук. проекта А. А. Дынкин, В. Г. Барановский. – М. : ИМЭМО РАН, 2021. – 136 с.

**35. Савотина, Н. А.** Гражданское воспитание студенческой молодежи в современном вузе : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : спец. 13.00.01 / Гос. науч.-исслед. ин-т семьи и воспитания Российская акад. образования / Н. А. Савотина. – Москва, 2006. – 44 с.

**36. Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

**37. Сергеева, Б. В.** Особенности профессионального самосовершенствования педагога начального образования / Б. В. Сергеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – №3. – С. 87–99.

**38. Слостенин, В. А.** Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005 – №2. – С. 3–12.

**39. Слободчиков, В. И.** Образование как всеобщая форма развития человека / В. И. Слободчиков // Психология обучения. – 2012. – №1. – С. 4–21.

**40. Степаненко, В. П.** Социальный капитал в социологической перспективе: теоретико-методологические аспекты исследования / В. П. Степаненко // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2004. – №1. – С. 23–38.

**41. Тейяр де Шарден, П.** О счастье / П. Тейяр де Шарден // Человек. – 1991. – №2. – С. 108–115.

**42. Ульянова, И. В.** Исторические аспекты становления педагогического феномена «смысложизненные ориентации личности» / И. В. Ульянова // Научный журнал МосГУ «Знание. Понимание. Умение». – 2009. – № 1. – С. 183–189.

**43. Ульянова, И. В.** Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект): монография / И. В. Ульянова. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 282 с.

**44. Ульянова, И. В.** Педагогика смысложизненных ориентаций (гриф УМО) : учебное пособие / И. В. Ульянова. – Владимир, 2010. – 245 с.

**45. Холопова, Е. Ю.** Формирование ценностных отношений как детерминант личностно-развивающего обучения в высшей школе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : спец. 13.00.08 / Моск. гос. обл. ун-т. / Е. Ю. Холопова. – Москва, 2006. – 24 с.

**46. Хорни, К. С.** Смысл жизни. / К. С. Хорни. – СПб.: Питер, 2012. – 180 с.

**47. Чудновский, В. Э.** Нравственная устойчивость личности / В. Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

**48. Чудновский, В. Э.** К проблеме адекватности смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 1999. – №2. – С. 74–80

**49. Чудновский, В. Э.** Смысл жизни и судьба человека / В. Э. Чудновский. – М.: ПИРАРО, 2011. – 441 с.

**50. Чулкова, М. А.** Смысложизненные ориентации и особенности их становления в юношеском возрасте / М. А. Чулкова // Психология и школа. – 2010. – №2 апрель-июнь 2010. – С. 104–112.

**51. Ясвин, В. А.** Психологическое моделирование образовательных сред / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №4. – С. 79–88.

## ГЛАВА 4

# ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Современная система образования развивается по пути возрождения культурных ценностей в жизнедеятельности и процессе воспитания подрастающего поколения. На наш взгляд, способность будущих учителей определять приоритетные ценностные ориентиры в своей жизни и в педагогической профессии обуславливает возможность изменения их личностных смыслов и развития их творчества. У будущего учителя необходимо развивать творческую фантазию и педагогическое мастерство, которое возможно формировать благодаря художественному средству – поэтике.

Нам представляется, что познание поэтики будущими учителями начальных классов позволит сформировать не только гибкость мышления как характеристики творчества, но и обеспечит возможность развития культуры познания и культуры мышления как составляющих педагогической культуры учителей.

Поскольку поэтика представляет собой индивидуальное творчество писателя, то естественным образом у студентов, изучающих творческое литературное наследие, формируется эталонный образ художественного творчества, влияющего на педагогическое творчество.

Поэтика является тем центром, в котором соединяются искусствоведческий, литературоведческий, эстетико-стилистический и лингвистический подходы к изучению художественных произведений. Н.Ю. Донченко считает, что в этом соединении подходов к изучению художественного текста скрыт и педагогический потенциал, который необходимо познавать и будущему учителю и использовать культурный и филологический потенциал поэтики как аксиологического развивающего средства. Интересным, на наш взгляд, будет в этом контексте анализ интерпретаций в художественной литературе понятия «любовь».

Итак, любовь как философская, религиозная, этическая, психологическая категория издавна и до сегодняшнего дня пристально рассматривалась человеком в контексте его желания

познать себя, мир чувств вокруг себя, выявить степень влияния эмоционального состояния на принятие решений, на отношения, на жизнь в целом. Любовь по своей сути иррациональна, нелогична, деструктивна и созидательна одновременно.

Наши мудрые предки понимали, что без любви – как духовного феномена во всех его чувственных проявлениях – обесмысливается человеческая жизнь, лишается особой радости, духовности, нравственно-эстетического восторга, здоровой страдательности/сострадательности, подвижничества, героизма, патриотизма. Любовь лежит в основе всего: в основе отношений между мужчиной и женщиной, в основе понимания человеком Бога, в основе нашей привязанности к Родине, даже в основе сотворения мира. Тем более нельзя обойтись без любви в воспитании ребенка, поэтому, кроме прочего, любовь является и педагогической, и аксиологической категорией, глубоко и всесторонне исследуемой в отечественной и зарубежной науке в течение длительного времени [3; 6; 8; 12 – 13; 16; 26; 29; 40; 44; 49].

Понимание любви как ценности широко и всесторонне рассмотрено в философских трудах (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, В.В. Соловьев, Э. Фромм, З. Фрейд и др. [49; 50] на морально-этическом, онтологическом, гносеологическом уровнях. Любовь представлена и обоснована авторами в качестве основной нравственной силы, занимающей одну из высших ступеней в иерархии ценностей и побуждающей человека к самопознанию и самосовершенствованию. Любовь раскрывается в одухотворенном устремлении жить для других, утверждая таким образом ценность самого человека, самой жизни [12, с. 46 – 47].

Педагогическую любовь, в целом, можно назвать и значимым фактором, и условием, и критерием, и показателем в реализации на практике основных теоретических положений гуманистической педагогики. Так, немецкий философ М. Шелер не случайно рассматривал ценность и любовь как основу воспитания, исходя из того, что человек – первично – очень эмоционален и только потом – вторично – интеллектуален. Эмоциональная реакция – нравится или не нравится – определяет интерес и стимулирует познавательную деятельность. Любовь, по М. Шелеру, – преднамеренная, внешняя – актуализирует мышление [53].



Положительный эмоциональный настрой, радость, сильные чувства способны направлять интеллектуальную энергию к желаемой цели. Отрицательные эмоции, горе, страх и гнев вызывают энтропию, внутренний дисбаланс, который приводит к апатии, депрессии, агрессии, маркирует цель с отрицательным статусом, направлен на аннулирование и недооценку себя как цельной личности. Любовь – как эмоция и как действие – пробуждает надежду и смелость, проявляется в стремлении развиваться, расти, идти вперед, независимо от того, куда направлена эта любовь: на других людей, на искусство, науку, идею или на природу [40].

В педагогическом наследии Я. Корчака [30], В.А. Сухомлинского [46], О.А. Казанского [26], Ш.А. Амонашвили [3] любовь к детям раскрывается как нравственно-эстетическое чувство, способное пробудить в ребенке прекрасное, и выражается оно в бескорыстном и самозабвенном стремлении поддержать, уберечь, научить, улучшить воспитанника, в потребности и готовности к самоотдаче.

В философско-мировоззренческой, в религиозной (православной) литературе любовь рассматривается и как Бог, и как Дух, и как закономерность природы в целях этически и психологически высокого побуждения к воспроизводству человеческого рода, и как чрезвычайно субъективное, неустойчивое чувство, состояние, и как неперемнная психологическая и нравственно-эстетическая основа подлинного творчества, профессионализма, и как нечто неповторимо индивидуальное, сложное, туманное, сентиментальное, которое не может быть критерием серьезной научной оценки деятельности людей [2], но может быть стимулом для этой деятельности, для созидания.

Любовь педагога к детям также не является иррациональной слабавольной сентиментальностью. В первую очередь, это нравственный ориентир и подражательная основа для обучающихся. Это и фундаментальный педагогический принцип, и средство, и метод обучения, предполагающие постоянный интерес и настойчивость для поддержки развития учеников ради их самих и всего общества. Педагогическая любовь проявляется через умение учителя проявлять деликатность, тактичность, уважение, заботу,

позволяющие устанавливать педагогически целесообразные доверительные, но субординированные отношения с ребенком любого возраста.

Современный педагог-гуманист Ш.А. Амонашвили в своей книге «Как любить детей. Опыт самоанализа» подчеркивает, что «педагогическая любовь требует для своего проявления огромных душевных усилий и мудрости сердца. <...> В ком уже есть любовь к детям, к тому, при старании, придёт и искусство их любить, т.е. понимание того, как их нужно любить» [3].

Современная художественная литература, учитывая социальную, национальную, половую, религиозную и другие маркировки чувств, любви в ее разных проявлениях – не всегда положительно оцениваемых читателем в силу той же маркировки – уделяет очень много внимания. Возникает вопрос: а можно ли воспитать в будущем учителя любовь к ребенку на примерах постмодерной литературы, или же только классическая литература способна служить источником вдохновения для бескорыстной настоящей любви, не опошленной никакими намеками на педофилию, гомосексуализм, лесбиянство и другие, малоприятные с педагогической точки зрения, вещи? Хочется думать, что да.

В нескончаемом потоке разножанровых текстов, в которых на высокохудожественном уровне поднимаются всевозможные онтологические, философские вопросы поиска смысла жизни, понимания себя, своего места в этом мире, взаимоотношения в постиндустриальном – информационном – обществе, где научно-технический прогресс стал практически антропоморфным демоном, влияющим на все, можно найти литературные произведения, которые, кроме прочего, дадут пищу для размышления, анализа, дискуссии по поводу того, а какой должна быть любовь в целом и любовь к детям в частности.

Интересным в этом контексте нам представляется творчество современного французского философа-романиста Бернара Вербера, автора таких всемирно известных произведений, как «Танатонавты», «Мы, боги», «Гайна богов», «Дыхание богов», «Зеркало Кассандры», «Смех Циклопа», «Империя ангелов» и прочие.

Более подробно мы остановимся на романе «Империя ангелов» (2000) [11]. Книга вышла тиражом 10 миллионов

экземпляров, удостоена премии Жюль Верна – французской литературной награды за лучший научно-фантастический роман, впервые опубликованный во Франции и выдержанный в духе фантазий-приключений. Роман «Империя ангелов» назван критиками бестселлером, шедевром, «удивительной книгой, растащенной на цитаты». Согласится с этим безапелляционно – нельзя: уж очень эклектичны взгляды автора, притязательны факты, тенденциозны выводы. Но то, что книга читается на одном дыхании – это однозначно да; то, что она заставляет задуматься, с чем-то согласится, что-то отрицать, с чем-то спорить – тоже да.

Произведения Б. Вербера, и «Империя ангелов» не исключение, с точки зрения новейшей литературной иерархии, учитывающей коммуникативные стратегии автора, ориентированного на определенный читательский запрос, принадлежат к «мидл-литературе». Авторы этого типа словесности, стратификационно располагающегося между высокой, элитарной и массовой, развлекательной литературами, порожденного их динамичным взаимодействием и, по сути, снимающего извечную оппозицию между ними, ориентированы и моделируют «своего» читателя – современную интеллигенцию, неплохо образованную, более-менее эрудированную, требовательную. Именно поэтому большинство текстов современных авторов – и Б. Вербера в том числе – это сознательное смешивание физики и метафизики, христианства, буддизма, мусульманства, агностицизма, язычества и атеизма, а еще мистицизма, магии, полтергейста, приключенческого, детективного романа и философского эссе – всего того, что в сюжетном коктейле романа, повести обречено на успех, интерес и восхищение требовательного читателя [42, с. 164]. Для такого реципиента-читателя, к которому априори должны принадлежат представители педагогической профессии, художественное произведение должно выполнять не только развлекательную и просветительскую функцию, но и активизировать познавательные процессы, связанные с поиском путей влияния на личность воспитанника.

Роман «Империя ангелов» – из цикла книг «Ганатонавты» (вышло шесть книг). В этой книге много о любви. О какой? Разной. Между мужчиной и женщиной, между детьми и их родителями, между друзьями, между хозяином и кошкой, между наставником-

учителем и учеником, но наибольший интерес представляют для нас проявления любви ангела-хранителя к своим «клиентам» – людям на Земле, души которых этот ангел должен оберегать, защищать, направлять, вести к свету из тьмы порока, греха, низменности. В этом мы видим и предназначение учителя: вести своих воспитанников из тьмы незнания, необразованности к свету знаний, к свету духовности, нравственности.

Сюжет романа для нас интересен в виду аналогии, которую можно провести между ангелами-хранителями, представленными в книге именами Мишеля Пэнсона, Рауля Разорбака, Эдмонда Уэллса, Фредди Мейера, Мэрилин Монро, и современными педагогами в контексте их любви и ответственности за жизни, сердца и души детей. Главный герой – Мишель Пэнсон, танатонавт – «разведчик смерти», изучающий еще при жизни потусторонний мир, мир ангелов и богов, рай и ад. Он трагически погибает в расцвете сил – на его дом падает самолет – и попадает в рай, где его же ангел-хранитель, адвокат Эмиль Золя, спасает от реинкарнации – возвращения на Землю в качестве объекта живой или неживой природы – и подталкивает к мысли тоже стать ангелом-хранителем. Мишель соглашается и выбирает для «опеки» три души – еще в момент зачатия детей, – которых он будет сопровождать и оберегать, наставлять и защищать, предостерегать и наказывать на протяжении всей их жизни. Другие ангелы – друзья-танатонафты Мишеля еще при жизни – тоже этим занимаются, но у каждого из них свое отношение, свой взгляд на «клиентов» – их подопечных. Это в значительной степени можно объяснить пониманием сути ангелов в христианской традиции.

Слово «ангел» происходит из греческого языка и означает «вестник». Это бесплотный дух, обладающий разумом и свободной волей, осознанно избравший путь послушания и служения Богу, активный участник Божественного Промысла. Так как в далеком прошлом часть ангелов – павшие – отказалась от Бога и перешла на темную сторону, служить Дьяволу, то, по мнению Отцов Церкви, человек как раз и создан для того, чтобы восполнить число отрекшихся ангелов, войти в Собор Ангелов. Но для этого жизнь человека должна быть безгрешной. От человека требуется очистить место в своем сердце для любви, приготовить его для принятия в себя любви сверхъестественной, той любви, которой ждёт Бог [2].

Именно ангелы, находясь в девятом чине иерархии, ближе всех стоят к людям, сопровождают их души в мир иной и там их также не покидают.

Ангелы-хранители – не равнодушные исполнители воли Божией – они «радуются о каждом кающемся грешнике», они искренне заинтересованы, чтобы воля Божия осуществлялась, но при этом всю их сущность должна пронизывать любовь к «подопечным». Эдмонд Уэллс – ангел-хранитель и при этом наставник юного – по меркам Рая – коллеги Мишеля Пэнсона пытается внушить ему эту мысль.

Философия ангельской любви завязана на цифрах (в романе очень много нумерологических параллелей). Не случайно тема первого урока Эдмонда Уэллса – тайна чисел. Он объясняет, что применяемые на Западе цифры имеют индийское происхождение и указывают направление эволюции жизни. Горизонтальная черта – это привязанность, кривая – любовь, перекрестье – выбор. Человек находится под номером 4. Его символ – крест. Это значит, что у него есть выбор. Он находится на перекрестке, где принимается решение о новом направлении движения. Таким образом, у человека есть выбор-альтернатива: либо спуститься на животный уровень 3, либо подняться уровнем выше – к «5» – мудрецу, у которого есть горизонтальная линия привязки к небу и направленная к земле кривая любви. В его голове строятся планы, при этом он любит мир. Пятерка развивается в сторону большего сознания. Большой свободы. Большой сложности. Пятерка стремится вырваться из тюрьмы плоти, навязывающей ей страх и боль. Она хочет стать шестеркой. Это сплошная кривая. Кривая любви, ведь ангел должен быть полон любви к людям, к их душам – к своим «клиентам». Его любовь устремляется ввысь, снова опускается к земле, поднимается к центру. Любовь описывает круг и побуждает его любить себя самого [11, с. 63 – 64].

Ангелы должны стремиться направить помыслы человека к праведной жизни, стимулировать его желание стать мудрецом, чтобы потом прийти в сонм ангелов. Весь этот путь – путь любви. Этим путем должен идти и учитель, ведущий за собой ребенка. На протяжении обучения в школе и даже после педагог становится ангелом-хранителем, знаковой личностью, иногда – даже

определяющей будущей жизненный выбор своих учеников. Он не потакает им, не «подыгрывает», не навязывает свою любовь, но ребенок всегда чувствует особое отношение учителя, следует за ним, учится у него, доверяет ему, раскрывается для неизведанного, нового. Воспитание любовью и через любовь дает лучший результат, нежели воспитание насилием и жестокостью [2].

Христианская педагогическая антропология, как правило, оправдывала принуждение, наказание в воспитании и обучении тем, что ребенок часто не понимает, что делает, не сдержан, не мотивирован, агрессивен, безалаберен. Но в содержательном пространстве российской православной педагогики победила тенденция к категорическому отвержению физических наказаний. Идея любви к детям сохранялась, содержательно подпитываясь больше новозаветными аргументациями в пользу «любви без розог», чем ветхозаветными «насильственными» постулатами. Подчеркивалось, что истинная любовь не нуждается в применении силы. В нормативно-правовом аспекте эта позиция победила, что выразилось в отмене физических наказаний в школе.

В историческом контексте прослеживается интересная закономерность: разрыв между концептуально-логической увязкой смысла любви к детям и религией/церковью привел к тому, что педагоги все меньше обращались к этому термину. В контексте «светской» педагогической антропологии Л. Толстой, например, переосмысливал своё отношение к православной церкви и евангельским каноническим текстам; К. Вентцель выдвинул идею о создании «новой религии», П. Каптерев, А. Острогорский сделали упор на понятиях «долг», «обязанность», «справедливость» [45, с. 63].

В 20–30-е гг. XX века в условиях возрастания роли атеистического начала в духовно-нравственном воспитании молодежи, с проникновением в педагогику научно-позитивистских воззрений «любовь к детям», «любовь к педагогической деятельности» становится вторичной по отношению к научным методам познания ребенка, его воспитания и обучения. Так, А. Макаренко, отнюдь не отрицая значимость любви к детям, «перевел этот, в общем-то эмоционально-духовный термин, на конкретный язык своей новаторской педагогики, в понятийном аппарате которой доминировали буква и дух воспитания в

коллективе и через коллектив, взаимной ответственности личности и коллектива, всестороннего развития личности, завтрашней радости, перспективных линий, параллельного педагогического действия, авансирования личности, труда и игры и т.п.» [34, с. 231].

Любовь – в целом, – по мнению Б. Вербера, должна сопровождать ребенка еще с утробного периода. Не случайно в своей «Энциклопедии Относительного и Абсолютного Знания» Эдмонд Уэллс пишет о гаптономии. В конце Второй мировой войны нидерландский врач Франц Вельдман, сбежавший из нацистского лагеря, пришел к выводу, что беды нашего мира проистекают из того, что дети недостаточно рано начинают получать родительскую любовь. Ученый обратил внимание, что отцы, занятые главным образом работой или войной, редко занимаются своим малолетним потомством. Вельдман стал искать способ, как быстрее, желательно еще на стадии беременности женщины, вовлечь отца в заботу о ребенке. Как это сделать? Прикасаясь к материнскому животу. Так он изобрел гаптономию (по-гречески «гаптеин» – трогать, «номос» – закон) – закон о касании. Гаптономия не является, конечно, гарантией счастливого детства, но, очевидно, открывает новые возможности в эмоциональной жизни матери и отца будущего дитяти [11, с. 58 – 59].

Далее мудрый наставник молодого ангела-хранителя Мишеля Эдмонд Уэллс рассказывает о так называемом «материнском инстинкте»: «Многие считают материнскую любовь естественным и автоматическим человеческим чувством. Но это совершенно не так. До конца XIX века большинство женщин из числа западной буржуазии отдавали своих детей кормилицам и больше ими не занимались. Не более внимательными к своему потомству были крестьянки. Они туго пеленали младенцев и вешали их на стену недалеко от очага, чтобы не мерзли» [11, с. 83 – 84].

Как результат, дети, лишенные отеческой и материнской любви и заботы, были и остаются более склонны к жестокости, мстительности, эмоциональной глухоте, невосприимчивы к прекрасному, порочны, закомплексованы, очень ранимы. Таким был один из «клиентов» Мишеля Пэнсона – петербуржец Игорь. Отец бросил его мать, как только узнал о ее беременности. Мать

пыталась избавиться от эмбриона любимыми способами: била себя в живот, падала на живот на большом сроке беременности, пила, а когда малыш родился, не кормила его, оставляла на холоде, в конечном итоге бросила ребенка на улице, где его подобрал полицейский и отнес в детский дом. Там мальчик превратился в шулера, убийцу, суицидника, ненавидящего своих родителей, особенно мать, желающего им отомстить. Именно с такими детьми очень часто приходится работать современным учителям начальной школы: отрицательный эмоциональный фон по отношению к себе характерен более чем для 30% обучающихся младшего школьного возраста независимо от пола [40].

Материнская любовь в своем гипертрофированном проявлении не менее опасна, чем ее отсутствие. Об этом свидетельствует судьба другой девочки, находящейся под покровительством Пэнсона, – американки Венеры, дочери любящих родителей, для которых она была желанным ребенком. Девочка росла очень красивой, так как и родители у нее были очень красивыми, работали в модельном бизнесе. Мать решила сделать из девочки еще в раннем возрасте рекламную модель – идея была, на первый взгляд, очень прагматичной и закономерной, а главное – прибыльной. Достижению материального благополучия родителей подчинялась вся жизнь ребенка. Венера во всем наследовала поведение матери, даже в подростковом периоде она уже сделала пластическую операцию по улучшению своего тела. Но большие деньги, появившиеся в семье Венеры вместе с ее славой, окончательно рассорили родителей, которые не могли поделить гонорары дочери. Отец ушел из семьи, мать начала пить, менять сексуальных партнеров, донимать девочку советами по улучшению внешнего вида. Венера очень страдала от того, что, по ее мнению, именно она разрушила семью родителей, а контроль матери ее раздражал. Она голодала, чтобы примирить отца и мать, довела себя до булимии, потом заедала чувство вины и неполноценности – страдала ожирением, опять терпела пластическое хирургическое вмешательство, а дальше секс в юном возрасте ради карьеры, замужество ради карьеры, унижения и насилия, даже угроза смерти – все ради карьеры. Во всем этом она, как и Игорь, винила мать. Пыталась сбежать от ее гиперопеки. Даже замужество Венеры (вышла замуж за некрасивого доктора,



правда, он ее очень любил, а она любила его, родила много детей) – это своеобразная месть и бунт против материнских наставлений относительно ее понимания успешной женщины.

Что касается третьего «клиента» ангела-хранителя Пэнсона, то это француз Жак Немро. Застенчивый, робкий, неуверенный в себе мальчик, который родился в многодетной семье, где жила также его любимица – кошка Мона Лиза. Мальчик был очень талантлив, писал с детства художественные произведения, но у него была плохая память, из-за излишней скромности и неуверенности в себе не было друзей (прообраз этого героя – сам автор романа). Родители очень любили сына, но не понимали его, не поддерживали в желании стать писателем. Отец, который держал книжный магазин, предупреждал Жака, что быть писателем не лучший выбор профессии. Из-за этого мальчик рано ушел из родительского дома, работал официантом, чтобы себя прокормить, но не отказывался от призвания: он написал роман «Крысы».

Апостол Павел в Святом Писании акцентирует внимание на моменте служения, указывая, что «любовь долготерпит, милосердствует; любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде (а сорадуется Истине), всё покрывает, всему верит, всё переносит» (1 Кор. 13, с. 4–7) [2]. Именно поэтому ангел-хранитель должен беззаветно любить своих «клиентов» и во всем им помогать. Мишель очень удивляется тому, что должен даже навредить сопернице Венеры на конкурсе красоты, потому что девушка этого пожелала, лишь бы выиграть состязание. Все дело в том, что человек на 50% наделен свободой воли [11, с. 42, 76], правом выбора, но при этом он и несет ответственность за этот выбор – ангел же не вмешивается, так как это нарушение божественного права души определять свой путь. Венера очень жестоко поплатилась за свою оплошность – пожелать зла ближнему – погибла в автокатастрофе в расцвете сил, оставив сиротами нескольких детей, а потом на суде архангелов не набрала достаточно баллов, чтобы стать ангелом.

Учитель также должен любить и не ограничивать в своем воспитаннике свободу воли, должен уважать личность своего ученика, развивать врожденные таланты, опираться на задатки, но при этом потакание ребенку, например, в его нежелании учиться,

нарушать дисциплину, унижать других или заниматься уничтожением, имеет серьезные последствия, поэтому, в отличие от ангелов, учитель в своей любви должен быть сдержан и осторожен, дальновиден и прагматичен.

Просчеты и недочеты ангела-хранителя дорого стоили и еще одному его «клиенту» – Игорю, который покончил жизнь самоубийством и пополнил ряды неприкаянных душ – врагов ангелов-хранителей. Игорь так и не простил свою мать, ненавидел ее даже на том свете, мстил своему ангелу за то, что тот не уберег его от всех бед и неприятностей. Обозленный, жестокий, непримиримый, он возглавляет войско неприкаянных душ, которое практически наносит сокрушительное поражение ангелам в числе Фредди, Мэрилин, Рауля и самого Мишеля. Против неистовых врагов ангелы применяют сильное оружие: сопереживание, картины высших достижений человечества, юмор и любовь: «любовь – меч, юмор – щит» – таков их лозунг [11, с. 397]. Призраки противопоставляют этому ненависть, насмешку, презрение, личное и общее горе. Усилия детей мрака успешны: даже Фредди и Мэрилин, побежденные, переходят на их сторону. Битва практически проиграна, но тут подоспевает Эдмонд Уэллс с подмогой – они запускают ядра любви в детей тьмы. Враги отступают, через аморфные тела ангелов попадают в рай. Игорь, благодаря ангелу-хранителю Мишелю, преисполненному состраданием к заблудшей душе подопечного, встречается со своей матерью, они долго осыпают друг друга упреками, а потом прощают друг другу обиды и тоже направляются в рай через Семь небес и Чистилище.

Любовь и юмор... Это оружие должно быть в арсенале современного учителя, чтобы и его ученики – часто озлобленные, потерянные, одинокие, неуверенные, неопытные – почувствовали тепло и поддержку, сострадание и любовь – и преобразились: зажженная искра ответной любви в юном сердце должна освещать их жизненный путь в серых буднях безысходности.

Ангел-хранитель Мишель не справился с возложенными на него обязанностями: Венера и Игорь, ожидаемо, по результатам решения трибунала архангелов должны были пройти еще один цикл воплощения-перерождения-испытания на Земле. Полный провал. А вот Жака удалось отстоять – 600 баллов от архангелов –

и он ангел. Мишель очень болезненно, как и любой учитель-наставник, учитель-защитник, переживает неудачи Игоря и Венеры, искренне радуется успеху Жака, и все потому, что ему безразлично. В конечном результате, любовь открыла для Мишеля Изумрудные ворота, которые приблизили его к Богам.

Итак, мы считаем, что понятие «любовь к детям» как аксиологическая, философская, педагогическая категория интегрирует морально-этические представления о любви как общечеловеческой ценности, а также педагогическую теорию и концепции, утверждающие и доказывающие, что «любовь близких взрослых является важнейшим условием и стимулом для саморазвития личности ребенка в процессе его воспитания и обучения. Всеобщее признание особой значимости любви педагога в жизнедеятельности ребенка позволяет утвердить любовь к детям как педагогическую ценность». Любовь к детям – значимое профессиональное, а значит – воспитуемое, личностное качество будущего педагога начального образования.

Средством его воспитания, кроме прочего, может служить современная постмодерная мидл-литература, к которой принадлежит творчество французского писателя Б. Вербера. В своих романах, среди них и роман «Империя ангелов» из цикла «Танатонавты», автор поднимает много философских и теологических вопросов, но именно чувство любви в его земном и «внеземном» – ангельском – понимании является доминирующим, определяющим, обязательным в отношениях между людьми, между ангелами и их «клиентами».

Мы провели параллели между просчетами и успехами учителя-защитника ангела Мишеля в его взаимоотношениях с «подопечными душами» Игоря, Венеры, Жака и отношениями учителя и учеников. Пришли к выводу, что и в первом, и во втором случаях только любовь способна воспитать, пробудить в человеке лучшие качества, стать стимулом и проводником в мире знаний и человеческих отношений. Каждый учитель должен стремиться, по завету Ш. Амонашвили, к «искренней, честной, от всего сердца; спокойной, терпеливой, доверительной; нежной, красивой, изящной; преданной, постоянной, без условностей; воодушевленной, вдохновенной, увлеченной; заботливой, мужественной, понимающей; с уважением, утверждением,

возвышением» [3] любви к своему ученику. Этот же завет получают и ангелы-хранители по отношению к душам своих клиентов в романе Б. Вербера «Империя ангелов».

Понятно, что трудно быть настоящим учителем, получать удовольствие от своей профессиональной деятельности, если в сердце нет любви к детям, к ученикам, но еще труднее не иметь никакой защиты от влияния внешних деструктивных факторов, разрушающих эмоциональную сферу личности, приводящих к профессиональному выгоранию. И снова обратимся к мудрому кредо ангелов Б. Вербера: любовь – меч, юмор – щит. Мы полностью согласны с тем, что именно сформированное на высоком уровне чувство юмора является мощным средством противодействия отрицательным эмоциональным посылам, сопровождающим жизнь и работу учителя. Тем более, что его наличие в структуре личности педагога является показателем сформированности личностной зрелости.

Юмор ошибочно связывают исключительно с эмоциями и оценочными суждениями по поводу объективного мира, но юмор, в первую очередь, – интеллектуальное чувство, опосредованное взаимопроникновением когнитивных и аффективных компонентов, что, в конечном счете, вызывает активное самостоятельное развитие процесса мышления. Вместе с тем не стоит забывать, что развитое чувство юмора действительно способствует оптимизации эмоционального состояния личности через эмоциональное отстранение, при котором усиливаются объективность восприятия, интеллектуальная активность.

Через реализацию аксиологической функции юмора осуществляется процесс усвоения моделей социального поведения, процесс принятия норм и ценностей, на основе интенциональной трактовки понятия смысла. Основания аксиологической функции юмора проявляются в нерасторжимости знаковости и социальности в юморе и реализуются, прежде всего, как оценка, выражающаяся в утверждении или отрицании универсальных ценностей, на индивидуальном и социальном [38, с. 329–330.]. Этот тезис подводит нас к мысли, что формирование чувства юмора у будущих учителей начальных классов является одной из целей воспитательно-образовательного процесса в условиях их обучения в педагогическом университете и условием их психолого-

эмоциональной стойкости и адекватности в непосредственной работе с детьми. Средством воспитания хорошего чувства юмора, безусловно, является художественная литература. В этом контексте еще раз вернемся к произведениям современного автора Евгения Чеширко.

В течение 2016 – 2017 гг. молодой ставропольский писатель Евгений Чеширко на страницах произведения «Дневник Домового» [52] предложил своим читателям интересное и поучительное знакомство с нагловатым, бесцеремонным, добрым, справедливым Домовым, его друзьями из мира животных, людей, духов, сказочных и мифологических существ, а также увлекательное путешествие в страну Лукоморье, в астрал, по чердаку и подвалу, по улицам спального района, в лес, на речку.

За два года с момента публикации и выхода аудиоверсии книг Евгения Чеширко о Домовом его фанатами стали более двух миллионов человек. Домового, Кота и Халка (пес) – главных героев «Дневника» – невозможно не полюбить сразу и навсегда. У них разные характеры, разные взгляды на жизнь, даже религиозные верования отличаются: Домовой – язычник, Антон (таракан) – атеист, Поп – христианин, Халк – буддист, однако все это делает образы очень индивидуализированными, харизматичными, динамичными, но что особенно важно – у них у всех отличное чувство юмора.

Хотя Евгений Чеширко принадлежит к молодому поколению писателей, у него талант создавать комичные образы и ситуации, не прибегая к пошлости, вульгарности, непристойности, грубости, эпатажности, которыми так изобилует постмодернистская литература. Проявлением комического в «Дневнике» является юмор и ирония, создаваемые, в первую очередь, средствами интертекстуальности.

В «Дневнике Домового» – жанр заложен в самом названии – рассказ о буднях Домового ведется от первого – его же – лица. Так как главному герою больше 150 лет, то и вспомнить ему есть о чем. Благодаря такому долгожительству Домового автор имеет возможность от его имени – как очевидца – апеллировать к историческим событиям, известным именам, произведениям, которые герой знает не понаслышке, оценивать их, «монтируя» в высказывания, размышления, записи Домового и его друзей

аллюзии, цитаты, парафразы, фразеологизмы, достигая, таким образом, юмористического эффекта. Все, без исключения, герои произведения – Домовой, Кот, Халк (собака), Поп, Хахаль (Хозяин), Хозяйка, Зинаида Захаровна (мать Хозяйки), Антон (таракан), Вассерман, Дед, немцы (духи умерших людей) и др. – попадают в неприятные, но смешные ситуации, описанные самим Домовым, широко использующим в своем дневнике именно аллюзии.

Таким образом, среди значительного количества интертекстуальных единиц именно аллюзия как вид интертекста доминирует среди средств создания комичного в этом произведении.

В результате, считаем необходимым более подробно остановиться на понятиях «комическое», «комичное», «юмор», «интертекстуальность», «аллюзия», ее видах, функциях, а также рассмотреть стилистические возможности аллюзии в юмористическом произведении.

«Комическое» понимаем как философскую категорию, обозначающую культурно оформленное, социально и эстетически значимое смешное, «комичное» – смешное, забавное, курьезное [19, с. 82].

Что касается формирования, развития, воспитания чувства юмора, то небезосновательно считаем, что этот процесс будет успешным только тогда, когда он осуществляется параллельно с интеллектуальным развитием самих читателей. Это чувство относится к тем чувствам, которые «настолько тесно сплетены с интеллектуальной деятельностью человека, что не могут возникнуть вне этой деятельности. Они требуют предварительной работы для оценки ситуации. Без этой оценки чувство не возникает» [15, с. 17]. В этом случае справедливо высказывание А. Вулиса о том, что «осознание комизма всегда происходит как особый аналитический процесс» и «является универсальным методом остроумия, главным средством целенаправленного и целесообразного раскрытия комических противоречий» [15, с. 10 – 11].

Уровень интеллектуального развития читателя-реципиента всегда влияет на его способность видеть и воспринимать комичное, понимать оттенки смеха, адекватно реагировать на средства

создания комического. В этой связи Б. Дземидок отмечает, что нужно четко разграничивать простой и сложный комизм. Первый рассматривает только внешнюю сторону явлений, не вникая в их суть, поэтому его познавательные возможности не выходят за рамки чувственного уровня познания. И только при освоении форм сложного комизма – юмора и сатиры, остроты, афоризма, парадокса – чувственное восприятие сочетается с интенсивной работой интеллекта, вследствие чего появляется синтезирующая рефлексия. Он подчеркивает, что «невозможно быть на самом деле остроумным человеком, не имея живого, блестящего и критичного ума» [15, с. 151 – 155].

Исследователь Н. Гартман также различал формы комического, выделял две его разновидности: сердечное (юмор) и бессердечное (сатира) веселье. Причем юмор, по его мнению, в своем снисходительном отношении к действительности является основной формой комического [25, с. 78].

Научная теория юмора появилась в XVIII веке, тогда же понятие «юмор» стали использовать в эстетике как философское. Основатель этой теории В. Поль рассматривал юмор сквозь призму субъективно-объективного восприятия комического. Ученый К. Зольгерд развил его мысли и определил юмор как двойное чувство величия и несовершенства одновременно. В дальнейшем уже Г. Гегель, исходя из общефилософских принципов, доказал, что юмор является «произвольной ассоциативной игрой художественной фантазии», определенной субъективной копией объективного комизма [28, с. 201].

В научной литературе представлены несколько теорий юмора: биосоциативная теория А. Кестлера, оппозиционная теория В.Г. Раскина («Семантические механизмы юмора»), фреймовая теория М. Минского, теория интеллектуальной природы смешного А. Карасика, А. Мартынюка, С. Самохиной, теория рефрейминга О. Харченко.

Исследовательское внимание к юмору как форме смеха продолжает интересовать и современных ученых, которые анализируют средства создания комического [35, с. 45]. Среди прочих указывают на неограниченные возможности в этом вопросе интертекста, но подчеркивают, что достижение нужного эффекта возможно только при условии наличия фоновых,

экстралингвистических знаний читателя. Иными словами, на первый план выходит взаимозависимость между интеллектуальным развитием читателя, его умением «раскодировать» информацию, представленную интертекстом, и юмористическим эффектом. Но этот эффект, понятно, может быть достигнут только в том случае, если реципиент сможет оценить шутку, возникающую при «сталкивании» описанной реальности и информации из прецедентного текста – интертекста.

Наиболее продуктивной формой литературной интертекстуальности является введение одних текстов в другой во фрагментарном виде. Подобные «включения» и «отсылки» к предшествующим литературным, культурным, историческим и другим фактам принято называть аллюзиями, реминисценциями, парафразами. В современной лингвистике аллюзия рассматривается как одна из форм проявления интертекстуальности, что предполагает наличие в тексте дополнительных смысловых образов. Аллюзии, апеллируя к универсальным культурным кодам – национальным и общечеловеческим – продуцируют «шлейф» интерпретаций, способствуют формированию в сознании реципиента дополнительных ассоциаций, порождают богатые ассоциативные ряды, быстро актуализируют фонд знаний адресата, его культурную память [17].

Как следствие, подбор аллюзий является не только важным элементом самовыражения автора, но и его прагматизма, ведь они должны быть ориентированы на конкретного адресата – того, кто способен опознать эти интертекстуальные ссылки и адекватно понять интенцию, стоящую за ними. Понимание смысла происходит благодаря жизненному, культурному и историческому опыту читателя. Интертекстуальная единица как единица коммуникации является средством «упаковки» информации. Двойная референция аллюзий приводит к тому, что скрытый за ней референт становится своеобразной шкалой для первого, а потому интертекстема способствует усилению экспрессивности лишь в той мере, в которой автор текста сообщает о своих культурно-семиотических ориентирах, а читатель их воспринимает, потому что и сам их придерживается [10, с. 46].



В зависимости от характера интертекста различают также интерсубъективную (вербальную и невербальную) интертекстуальность, которая соотносится с понятием текстовой прецедентности и дифференцируется по знаку наличия в тексте разного рода авторских интекстов, и референтную интертекстуальность, создаваемую с помощью интекстов из социального дискурса, который существует или же существовал в реальном времени и пространстве. Следовательно, культурный смысл аллюзий проявляется при их семантическом анализе как вербальных знаков культурной концептосферы определенного народа [17].

Теперь остановимся более подробно на дефиниции «аллюзия». Следуя традициям зарубежного и отечественного литературоведения, Н.Г. Владимирова [14] определила аллюзию как стилистическую фигуру, намек на известный литературный или исторический факт, риторическую фигуру. Н.А. Фатеева [48] понимает аллюзию как заимствование определенных элементов претекста, по которым происходит их узнавание в тексте-реципиенте, где и осуществляется их предикация. В случае аллюзии на первое место выходит конструктивная интертекстуальность, цель которой – организовать заимствованные элементы таким образом, чтобы они оказались узлами сцепления семантико-композиционной структуры нового текста [48, с. 43].

Д. Дюришин [21] аллюзию характеризует как «обращение к определенному художественному приему, мотиву, идее и т.п. преимущественно корифеев мировой литературы», считая самой простой формой восприятия среди подобных ей интегральных форм. Аллюзия, по его мнению, представляет собой такое включение элемента «чужого» текста в «свой», которое должно модифицировать семантику последнего за счет ассоциаций, связанных с текстом-источником; если же таких изменений не обнаруживается, то имеет место бессознательное заимствование» [21, с. 102]. К числу наиболее популярных литературовед относит прямое и завуалированное цитирование первоисточника. Цитатные аллюзии, по Д. Дюришину, могут быть как имплицитными, так и эксплицитными. Чистой формой прямой цитации можно считать цитаты с точной атрибуцией и тождественным воспроизведением образца.

Многими исследователями были предприняты попытки систематизации видов и функций аллюзий. Аллюзия классифицируется по разным критериям.

В соответствии с характером прецедентного (или исходного) текста аллюзии подразделяются на библейские, мифологические, литературные, кинематографические, песенные, газетно-публицистические и др.

По форме представленности в тексте она может быть:

- структурной, воспроизводящей форму источника;
- семантической, сохраняющей исходную семантическую наполненность источника (имена собственные, аллюзии-реалии, отзвуки цитат и ходовых речений).

С точки зрения узнаваемости аллюзии делятся на две группы:

- очевидные, которые черпаются из фонда прецедентных феноменов, известных подавляющему большинству представителей определенного культурного сообщества;
- не столь очевидные, когда делаются ссылки на малоизвестные факты.

По положению в тексте выделяют:

- предикативные / сквозные / доминантные аллюзии, располагающиеся в композиционно важных частях и обладающие большой степенью иррадиации, т.е. смыслового влияния на окружающий текст;

- релятивные/аллюзии локального действия [48, с. 62].

С точки зрения положения в диктете – элементарной ситуативно-тематической единице текста – аллюзии могут быть:

- исходными, служащими отправной точкой для развёртывания смыслового тезиса;

- резюмирующими, подводящими итог развёртывавшегося в диктете тезиса;

- контактоустанавливающими, выступающими средством установления единой смысловой связи между диктетами, располагаясь на их стыке;

- сквозными, находящимися в различных, дистантных диктетах, но восходящих к одному тематическому источнику;

- комплементарными, помещающимися, как правило,

внутри, а не на ключевых позициях диктем (в эту группу входят аллюзии, вносящие лишь оттенки и нюансы в уже чётко намеченные мотивы повествования) [28, с. 203].

Аллюзии глубоко значимы в художественной словесности разных стран и эпох. Такие формы аллюзивности, как миф, тексты канонических религий, шедевры мировой литературы приобрели в современном литературном процессе ряд специфических особенностей, отличающих их от исконных форм. Используя классические образы и сюжеты, художник выражает идеалы и настроения своей эпохи.

В зависимости от жанра текста и интенции автора аллюзия в художественном тексте может выполнять различные функции: оценочно-характеризующую, предсказательную, структурирующую. Что касается комических произведений, то автор может намеренно использовать данный стилистический прием в целях создания комического. Именно с этой целью к аллюзии обращается Евгений ЧеширКо [52].

Так, интертекстуальная ссылка выступает в роли первичного средства коммуникации, обращения одного персонажа к другому. Обмен интертекстами при общении, выяснение способности коммуникантов их адекватно распознавать и угадывать стоящую за ними интенцию позволяет установить общность культурной памяти и эстетических пристрастий. Между героями «Дневника» также нередко возникают своеобразные «цитатные» диалоги («Кот перенес все героически. Потом спрашивал у меня – *похож ли он на Жанну д'Арк*» (тут и дальше курсив наш. – Л.Я.), «Вот брехло блохастое! Кстати, действительно блохастое! Искал дуст, нашел гуталин. Намазал его, пока тот спал. Теперь он – *кот Нельсона Манделы. Когда встречаю, снимаю шляпу и кланяюсь*. Кот говорит, что я – идиот», «Организуем с Котом движение *Сопrotивления*. Халк сказал, что *всё тлен*, и вообще, он уже почти *познал Дзен и скоро достигнет Нирваны*. А все мирское его не интересует. Я думал, что он – эмо, а он оказался буддистом» [52].

В соответствии с характером прецедентного текста в «Дневнике Домового» большое количество аллюзий на исторические события и порожденные ими фразеологизмы: «Пришли сваты. Операция "*Чистый паспорт – чистая совесть*" началась. Кот настаивал на *названии "Буря в квартире"*. Объяснил

ему, чтоб заткнулся. Возражений больше не поступало», «Сегодня в два часа ночи Хозяйка и бабка столкнулись лбами у холодильника. *Встреча* кишкоблудов на Эльбе, блин!», «Хозяйка жаловалась Зидану на меня. Она ответила, что это все бред и убрала мою чашку с молоком. Это война. *Карфаген должен быть разрушен*», «Сказал Коту, что видел в квартире мышь. Кот *вышел на тропу войны*» [52]

«Новая» критика разработала такой вид интертекстуального подхода, в котором текст включается в диалог не только с литературой, но и с различными видами искусства, культуры. Это явление получило названия «синкретической интертекстуальности» и «интермедиальности», которая понимается как «интертекстуальные отношения между словесным и другими видами искусства» [10, с. 50]. Интермедиальность в «Дневнике Домового» прослеживается на уровне аллюзий к героям художественных фильмов («Теперь этот мужик ночует у нас каждую ночь. Говорит, что он ее защитит. *Рэмбо*, блин!»); «Включили отопление. Наконец-то! Кот думает, что фильм *«Батареи просят огня»*, – о работниках ЖКХ»; «Вчера еле выпроводили. Сидел возле Хозяйки и звуками имитировал несварение. Сваты косились, но продолжали гнуть свое. Кот расцарапал им ноги, за что был заперт в кладовке. Но героически продолжил вести оттуда диверсионную борьбу, выкрикивая лозунги: *“Какого черта приперлись?”*, *“Чемодан – вокзал – ЗАГС”* и *“Выпустите, волки позорные”*. За последний объявил ему выговор и запретил смотреть *“Глухаря”*»; «Решили с Котом, что они там сами справятся на кухне. Валяемся на диване, смотрим *“Иван Васильевич меняет профессию”*. Коту нравится. Постоянно бегаёт к Халку на кухню и орет: *“Какая такая собака?! Не позволю про царя такие песни петь!”*. Халк смотрит на него с сочувствием», «Напоили Халка и намазали зеленкой. Теперь гоняет по квартире с криками: *“Халк хочет крушить!”*. Кажется, мы его недооценивали»; «Посмотрели *“Хроники Нарнии”*. Кот впечатлен. Весь день сидит в шкафу, что-то бормочет, простукивает стенки»); телевизионных передач («Приезжали из битвы экстрасенсов. Каждого посылал нафиг, никто не послал обратно. Зато сказали, что я – дух покойного дедушки Хозяйки. Врут. Он уехал 2 года назад»); музыкальные произведения («Бабка случайно наступила

на Халка. Мы с Котом даже увидели, как душа немножко из него вылезла, а потом залезла обратно. Халк прокомментировал это, процитировав *одну из песен группы “Ленинград”*. Я таких слов даже не слышал еще...»; «Кот наводит марафет. Попросил меня дать ему пару уроков вокала. Разучили “*Черного ворона*” и “*Врагу не сдается наш гордый „Варяг“*”. Судя по трясущимся рукам Хозяйки, она не любит классику. Она любит молитвы»; «Рассказывал Халку о встрече с Лешим. Не сразу заметил, что рассказываю при Хахале. *Штирлиц еще никогда не был так близок к провалу... Хахаль вышел в окно, чудом не сбив цветок, стоящий на подоконнике*. Халк посмотрел на цветок и сказал, что *явка провалена*»; «Хозяйка купала Кота. Вот так вот, не зная об этом, Кот отметил день подводника. Теперь наш *ихтиандр* сидит возле камина и *пьет за тех, кто в море*. Хозяйка чистит *гальюн Капитана Немо*. Халка тоже отмыли. Тот сказал, что еще чуть-чуть – и он бы отдал концы») [52].

Связи, существующие между персонажами различных художественных произведений, представляют собой одну из наиболее интересных и малоизученных сторон интертекстуальности. Введение имен ранее созданных персонажей, аллюзивное олицетворение «своих» героев с «чужими» сознательно используются писателями как отсылки к другим текстам. Такой тип межтекстовой связи можно обозначить как интерфигуральные аллюзии, используя термин немецкого ученого В. Мюллера «интерфигуральность». Одной из форм интерфигуральной трансформации является контекстуальная адаптация имен известных людей – вымышленных («Только проржался! Привезли ее. Не знаю, какой породы, но из этих... которым, чтобы шаг сделать, нужно insult пережить. Карманный пес! Кстати, Кот сидит в кладовке и кричит оттуда: “Ну что там?”. Сказал ему, что привезли волкодава. Знакомился с *Халком*. Это так зовут этого немощного. Пока здоровался с ним, тот пару раз обделался под себя) или реальных – политиков («Слушаем *Путина*. Тут и добавить нечего. Кто ж его не слушает?»), «Все состоялось. Халк сказал, что никаких территориальных претензий у него нет, а все, что он хочет, – это дожить до смерти. Кот зачитал список своих требований. Заметил, что если слушать его, закрыв глаза, можно представить, что слушаешь *Жириновского*», один их героев

«Дневника» Вассерман), спортсменов («Играли с Котом в футбол пробкой от шампанского. Зинаида Захаровна наступила на нее и влетела лбом прямо в шкаф. Теперь называем ее *Зинедином Зиданом*»; исполнителей («Смотрим “Голубой огонек”. Кот говорит, что *Кобзон* уже не тот», «Нашел в кладовке губную гармошку. На звуки прибежали немцы, просили сыграть какого-то *Августина. Послал их к Леонтьеву*» [52]) и др.

Иногда сами персонажи выбирают свой «прототип», определяющийся часто кругом их чтения, например, в «Дневнике»: «Халк укусил Хахалю за ногу. Тот шмякнул его по морде, потому что подумал, что его укусила муха. Сидели в кладовке, готовили план мести. Нашли у Халка *книгу Ницше*», «Читали с Котом *Камасутру*. Ну как читали?.. Ржали с картинок. Но потом много думали» [52].

Библейские, буддийские и языческие аллюзии в «Дневнике» предназначены для усиления комичности происходящего. Как правило, библеизмы используются не столько для того, чтобы подчеркнуть религиозность, сколько для того, чтобы придать тексту двусмысленный, комичный, иногда ироничный характер: «Хряпнули с Котом валерьянку за *католическое Рождество*. Ну а чем не повод?», «Зинедин Зидан снова в нашей команде. Приехала прямо накануне Рождества. Очень символично! Привезла *дары Волхвов* в виде трех банок соленых помидоров, мешка картошки и около ста килограммов живого мяса. Через час появился Хахаль. Шишка на лбу олицетворяет *Вифлеемскую звезду*. В общем, даже Халк, смотря на эту реконструкцию легенды, о чем-то глубоко задумался. Рождество. Да, рассказывал мне папка про этого парня. Кот сказал, что он тоже теперь будет отмечать не свой день рождения, а свое рождество», «*Рождество Кота*... Халк предложил ему сначала *научиться ходить по воде, почему-то называл его Андреем и говорил что-то про крест и десяток солдат*», «Кажется, бабка собирается домой. *Слава Перуну!*», «Хэллоуин. Не отмечаю принципиально» [52].

Чтобы устранить «затертость» известных претекстов, например, фразеологизмов, писатель пользуется техникой их «дефамилиаризации». Одним из подобных приемов является использование аллюзии в форме парафразы. Она носит более общий характер и менее «узнаваема» читателем, не знакомым с

полным комплексом литературных ассоциаций, вызываемых первоисточником: *«День знаний. Кот сожрал букварь. Третье сентября – день прощанья, День, когда горят костры рябин, Как костры горят обещаья В день, когда я совсем один...И Кот еще со мной. И Хозяйка»* [52] – слова из песни М. Шуфутинского «Третье сентября».

Итак, аллюзия как вид интертекстуальности представляет собой весьма выразительный стилистический прием, позволяющий автору создать яркий, ассоциативный образ и наполнить этот образ смыслом, в случае с «Дневником Домового» Евгения ЧеширКо – комичным смыслом. Хотя «закодированная» интерфигуральная аллюзия требует расшифровки и ориентирована на компетентную читательскую аудиторию, способность увидеть и распознать скрытый намек на какой-либо известный читателю факт дает ему чувство удовлетворения и эстетического восхищения от самостоятельно разгаданной литературной загадки, что стимулирует читательский интерес, расширяет эрудицию, формирует чувство юмора у реципиентов, среди которых, в первую очередь, учителя начальных классов.

Начиная с детей младшего школьного возраста, в подростковом возрасте, а потом и среди молодежи – студентов, молодых специалистов именно чтение формирует качества наиболее духовно зрелого, просвещенного, культурного и социально значимого человека. Само чтение как навык представляется нам духовной ценностью, так как является результатом абсорбции и восприятия культурного опыта, степень овладения которым зависит в значительной степени от социальных условий, уровня образования и возраста читателя.

С момента изобретения письменности социальная ценность и значимость чтения была обусловлена различными потребностями согласно иерархической классификации психолога А. Маслоу. Так, на этапе зарождения письменности ценность чтения – как процесса инновационного – в прогрессивном обществе связывалась преимущественно с удовлетворением престижных потребностей, обуславливала возможность причислить себя к духовной, культурной элите общества, наделенной сакральными умениями и знаниями.

В дальнейшем, в период утверждения и развития письменной и читательской культуры, чтение становится условием удовлетворения витальных и социальных потребностей в виде получения жизненно важной информации.

Развитие электронных средств и каналов коммуникации на современном этапе привело к снижению, а иногда и нивелированию социальной ценности чтения. В лучшем случае сегодня она реализуется в сфере духовных потребностей в самоутверждении, самореализации, саморазвитии личности под давлением обширного количества субъективных и объективных факторов, которые можно представить в виде определенных концептов-установок: чтение как средство достижения карьерного роста, чтение как средство социализации и адаптации в определенной – значимой или желательной для функционирования, элитарной – среде, чтение как средство создания определенного имиджа, чтение как бренд и т.д.

У. Эко в этой связи предполагает, что в ближайшем будущем в обществе будут сосуществовать два класса людей: представители визуальной культуры, которые пользуются только зрительной телекоммуникацией и получают готовые образы, и представители письменной и компьютерной культур, управляющие этими коммуникациями, а значит – управляющие обществом в целом.

Возникает вопрос: как сегодня воспитать людей будущего, понимающих ценность чтения как источника информации, духовной пищи, обогащающей и просвещающей, книгу как сакральную ценность, а не как товар, который после использования – прочтения – можно просто выбросить? Если учесть, что дети часто не принимают участия во многих видах деятельности, формирующих полноценную личность, то считаем, что их ознакомление с соответствующей возрастным особенностям литературой является для них источником косвенного жизненного опыта, то есть становится важной составляющей социализации. При этом – делаем вывод из своего профессионального опыта и по результатам общения с практикующими и будущими учителями начального образования – современные дети, да и сами педагоги, очень мало и неохотно берут в руки книги.

Не случайно развитие, активизация читательского интереса, читательской компетентности, читательской самостоятельности,



грамотности у обучающихся всех уровней в последние десятилетия стало важной психолого-педагогической и методической проблемой, которую пытаются решить специалисты разных отраслей науки, предлагая свое понимание перечисленных дефиниций, а также инновационный лингводидактический инструментарий для использования преподавателями образовательных учреждений высшего образования, учителями на уроках литературного чтения в начальной школе и на уроках зарубежной и русской литературы в основной и старшей школе.

По нашему мнению, формирование и развитие в ребенке читателя должно проходить поэтапно, и на первом этапе у школьника обязательно должен возникнуть познавательный интерес к книге, ценностное отношение к ней как источнику чего-то нового, неожиданного, неведомого, а далее – читательский интерес – как побудительный внутренний мотив, желание читать, потому что это интересно, весело, захватывающе.

Убеждены: сформировать мыслящего, увлеченного, «заядлого» читателя-ребенка может только учитель, сам обладающий этими качествами, любящий и умеющий читать, способный словом и собственным примером «зажечь», увлечь юного воспитанника. Но, к сожалению, не все представители педагогической касты книголюбы, поэтому, к сожалению, даже при изучении многих дисциплин социально-гуманитарного и предметно-методического модулей, заложенных в учебных планах для подготовки бакалавров и магистрантов очной и заочной форм обучения по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль: Начальное образование. Английский язык, 44.04.01 Педагогическое образование. Магистерская программа: Начальное образование от преподавателей-филологов требуются усилия, направленные на активизацию читательского интереса у будущих учителей начальных классов и воспитание у них ценностного отношения к чтению в целом.

Особого внимания в русле понимания исследуемых понятий заслуживает дефиниция «читательский интерес», которая впервые в отечественной науке была исследована Х. Алчевской, Н. Рубакиным, М. Рыбниковой. Трактовок понятия «читательский

интерес» много. Остановимся только на некоторых. Так, В.П. Умнов в свое время отмечал, что читательский интерес – это избирательно-позитивное отношение читателя к чтению книги, которое приобретает эмоциональную привлекательность в соответствии с его потребностями и особенностями. Иными словами, читательский интерес – это выделение из определенного круга печатных изданий книги, которую читатель предпочитает. Он же указывал, что основным признаком читательского интереса является позитивное эмоциональное отношение к ней [47, с. 83]. Среди наработок современных ученых, изучающих проблемы формирования читательского интереса, следует назвать исследования А. Дусавицкого, Г. Кудиги, В. Левиной, Т. Наумовой, З. Новлянской, В. Соболевой, В. Стельмаха, П. Писарского, Н. Рымаля, И. Тихоновой и др., которые анализируют различные его аспекты.

При всем многообразии определений выделяются такие общие черты читательского интереса, как избирательность, познавательная направленность, эмоциональная окрашенность, заинтересованность, любознательность. Как считают Б. Друзь, В. Трунова, Г. Щукина и др., обучающимся присущи не один, а множество интересов в области чтения. В совокупности они бывают широкими или узкими, среди них также различают глубокие (стойкие, сильные, активные) и поверхностные (слабые, пассивные) интересы. О наличии читательского интереса судят по характеру протекания процесса читательской деятельности и по эмоциональным и вербальным проявлениям у читателей.

По нашему мнению, жанр художественной литературы сам по себе является средством развития и поддержания постоянного читательского интереса у обучающихся. Отдельного внимания в этом контексте заслуживает жанр фантастической повести – признанный лидер по читаемости среди представителей многих возрастных групп, который успешно конкурирует с детективной литературой за первенство в читательских предпочтениях школьников и студентов.

Ярким представителем этого жанра является дуэт белорусских писателей-фантастов Евгении Пастернак и Андрея Жвалевского. Одним из главных критериев своей литературной состоятельности сами А. Жвалевский и Е. Пастернак считают

именно признание юных и взрослых читателей. Показателем этого является тот факт, что их книги были отмечены двумя премиями на конкурсе «Книгуру», жюри которого составляли только дети. В 2010 году впервые подводились итоги национальной премии на лучшую книгу для детей. По итогам он-лайн голосования детей третье место заняла книга А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» [23]. Аналогичный опрос среди детей проводила Центральная детская библиотека им. А. Гайдара. «Время всегда хорошее» была признана лучшей книгой для подростков 2010 года. Весной того же года на «Росконе» фантастическая повесть «Время всегда хорошее» и ее авторы стали обладателями премии «Алиса» (учреждена Кириллом Булычевым за лучшее фантастическое произведение для детей).

Считаем, что активизация читательского интереса у будущих учителей начальных классов, как и формирование у них ценностного отношения к книге и чтению в целом может быть осуществлена средствами современной фантастической литературы. Покажем это на примере произведения А. Жвалевского и Е. Пастернак.

Что касается жанра произведения, то многие литературоведы усматривают в этой фантастической повести «вольную жанровую атрибуцию» – текст с признаками компьютерной игры и одновременно с проповедскими сказочными формулами, близкими современной компьютеризированной молодежи. Но при этом в произведении присутствует конкретность в сюжете (четкая логическая цепочка событий, композиция линейная, смысловые этапы связаны между собой, прослеживается хронологическая закономерность в описании прошлого и будущего, которые чередуются по главам), что не нарушает последовательности событий, не путает читателя, а также обеспечивает динамику развития сюжета, вызывает у читателя интерес к действиям.

Кроме того, детскую прозу писателей можно классифицировать и как брейн-фикшн, то есть интеллектуальную фантастику. Вот и сюжет книги «Время всегда хорошее» основывается на том, что двое детей-шестиклассников – девочка Оля из 2018 года и мальчик Витя из 1980 года – во время тяжелой длительной болезни во сне поменялись местами и оказались каждый не в своем, а в чужом незнакомом мире. И это не случайно.

Повесть «Время всегда хорошее», как и подобные ей, основана на «переброске» действия из одного времени в другое. В результате, эта типовая фабула школьной повести заставляет героев обращать внимание на окружающую социальную реальность, задумываться об отличительных чертах представителей разных поколений, дает возможность показать изменчивость мира, релятивность существующих в нем установок, осознаваемых «внутри» того или иного периода как естественные, существующие всегда, незывлемые [31, с. 42].

В условиях обилия в современном литературном пространстве псевдо-исторической прозы, в том числе исторических сказок, которые иногда искажают историю ради яркости и более сильного воздействия на читателя, А. Жвалевский и Е. Пастернак остаются в рамках исторической достоверности. Книга рассчитана на разновозрастных читателей, поэтому для некоторых – читателей помладше – бытовые, социальные детали прошлого могут быть совершенно непонятны. Вместо них многие вопросы задают сами герои, которым также многое кажется «диким» в другой эпохе, и авторы стремятся к тому, чтобы не оставить ни одного гипотетического вопроса без ответа. Таким образом, занимательность сочетается с информативно-образовательной авторской задачей: желанием пробудить у обучающегося интерес к прошлому родного города, страны, к истории вообще. Писатели стараются не дублировать энциклопедическую информацию – из Википедии, а показывать мир прошлого как живой, наполненный радостями и горестями, проблемами и универсальными мелочами, понятными любому ребенку вне времени и пространства.

Как и другие произведения Жвалевского – Пастернак, повесть «Время всегда хорошее» выстраивается как квест или компьютерная игра, условия которой требуют от игроков решения заковыристых интеллектуальных задач. При этом развязка сюжета может быть как predetermined, так и вариативная: множественность исходов пребывает в зависимости от действий игрока, т.е. восприятие художественного пространства произведения происходит в рамках схемы квеста. Например, девочка Оля, путешественница во времени, оказавшись в прошлом, утешает себя тем, что она внутри компьютерной игры, и нужно

найти подсказки, перейти с одного уровня на другой, победить в этой игре, чтобы, как вознаграждение, вернуться домой в 2018 год.

Витя же, мальчик-путешественник из прошлого в будущее, думает, что он участвует в масштабном тайном эксперименте, где изучается поведение детей и взрослых, попавших в незнакомую обстановку, и их умение быстро и качественно освоить научно-технические новинки. Советскому пионеру оказался по плечу интернет, которым он пользуется в первую очередь как источником информации, чтобы, наконец, узнать, в каком эксперименте он, не по своей воле, но очень ответственно, участвует.

Языковая смелость авторов способствует сближению текста с читателями. Писатели с легкостью имитируют тот язык, на котором говорят современные дети, современная молодежь, язык, изобилующий жаргонизмами, включающий подростковый компьютерный сленг, упрощенные речевые конструкции («компьютер», «Интер», «форум», «торренты», «антивирус», «браузер», «аська», «лол» и др.). В произведении используются сокращения слов (например, коммуникатор – «комик», пионервожатая – «вожатка», классный руководитель – «классуха», завуч – «завучиха», учительница математики – «математица», оценка «пять», «отлично» – «пятаки», отсканировать – «отсканить»). Еще следует отметить использование в 2018 году никомов вместо имен (например, Синичка, Ястреб, Биг-Билл, Сушка). В повести много выражений, которые характерны для взрослых, но непонятны для героев повести, когда они «поменялись» временами (например, «охмурить», «лязгнула» – лексика родителей 2018 года; «оторвала вещь» – в значении «купить», «выбросили курицу» – в значении «появился товар в магазине» – лексика родителей 1980 года).

Школьники 1980-го года мыслят и говорят как типичные советские ребята: для них представляют большую ценность «блестящие бумажки, разбитые бусинки, фантики, значки, стёклышки». В тексте представлено разнообразие фразеологических единиц, среди которых поговорки, пословицы, трансформированные фраземы, фраземы-неологизмы. В какой-то мере эта легкость в воспроизведении особенностей речи способствует тому, что у читающего повесть возникает эффект вовлеченности, включенности и сопричастности к миру, о котором

идет речь, и, как следствие, педагогический посыл авторов оказывается более действенным. Постепенно сказочный сюжет с путешествием во времени отходит на второй план. Увлеченный читатель внимательно следит за судьбой и отношениями героев, а не за техническими новинками будущего. Жвалевского – Пастернак в первую очередь интересует психологическое состояние героев, трансформации их душевного мира, внутренняя насыщенная жизнь, отношения с учителями и сверстниками, процесс адаптации в непривычном мире, социализация детей.

По законам традиционной сказочности добро обязательно должно победить зло. Сначала Оля и Витя, снова повидавшись во сне, не хотят назад меняться местами: Витя готовит своих новых товарищей к экзаменам, он влился в коллектив, со всеми дружит, много общается, как и Оля, которая, кроме того, искренне любит и не хочет расставаться с Женей. Но когда Оля узнает, что случится с одним из их друзей – Архиповым, – он в будущем сопьется, – они с Витей, не раздумывая, возвращаются каждый в свое время, чтобы Витя успел исправить ситуацию и спасти друга.

Поменявшись местами-эпохами, дети сумели доказать, что главное – оставаться человеком, уметь дружить, поддерживать, защищать, помогать. Авторы показывают, что нравственные, человеческие ценности лучше и качественнее искусственных и суррогатных отношений. В повести акцентируется внимание на гуманизме, добрых, искренних, чувственных взаимоотношениях между людьми. Человек в повести – это жизнь, ум, доброта, ответственность, чувство справедливости, за человека нужно бороться. Литература для А. Жвалевского и Е. Пастернак – альтернатива нотациям, прикладной способ общения с детьми, собственными в том числе, позволяющий вблизи увидеть насущные подростковые проблемы: социальные, психологические и нравственные, которые не сводятся к проблемам сугубо педагогическим. В отличие от большинства повестей советского периода открыто дидактическая интонация проявляется только в оптимистическом названии «Время всегда хорошее», а все остальные выводы читателям поручено делать самим. Герои, как всегда, неоднозначны. По прочтении остаётся ощущение, что время, и правда, всегда хорошее, то есть в любой эпохе можно

найти положительные моменты, хотя не надо упускать из виду и плохое, чтобы не допускать его в «своем времени».

Произведения А. Жвалевского и Е. Пастернак очень любимы и взрослыми читателями, и детьми, положительно оценены литературоведами и литературными критиками. В первую очередь за то, что авторы сумели интересно, захватывающе, доступным языком, не испорченным идиоматическими конструкциями, окунуть реципиентов в далекие миры прошлого и будущего, показав глубокое понимание внутреннего мира школьников, интерес к тому, чем живет человек вне зависимости от возраста, проявить уважение и пристальное внимание к приметам времени и найти правильные, искренние слова, чтобы рассказать о детских надеждах, мечтах, проблемах и их решении. Именно такие произведения, по нашему мнению, будут способствовать формированию и развитию читательского интереса у школьников и будущих учителей начальной школы при изучении дисциплин «Детская литература в содержании начального образования», «Современная детская зарубежная литература», «Теория литературы», «История литературы» и др.

Тексты художественной литературы в разные периоды развития общества – в своем большинстве – являлись ретранслятором, флагманом, кроме прочего, в распространении, культивировании семейных ценностей. Крепкая семья, в которой царит любовь, верность, взаимопонимание, доброта, всепрощение, поддержка, являлась духовной константой общества, образцом благодетели даже для циников. Именно такая семья может выстоять под натиском любых жизненных неурядиц, катаклизмов, внутренних проблем. В человеческих отношениях все очень изменчиво: любовь и ненависть, преданность и предательство, дружба и вражда, искренняя радость и зависть сменяют друг друга, даже уживаются в одном человеке по отношению к другому – нет ничего вечного, но пытаться сохранить и уберечь лучшее между людьми вопреки и в условиях вызовов, брошенных судьбой, крайне важно для каждого.

С чем же мы сталкиваемся сегодня?

Ироничные аллюзии в определении понятия «семья», типа «ячейка общества» из советского периода истории, звучащие все чаще из уст современной, более-менее образованной, молодежи –

это реакция/следствие на те деструктивные процессы, которые происходят в обществе на постсоветском пространстве в аспекте понимания, формирования, культивирования, переосмысления семейных ценностей как фундаментальных для человеческой цивилизации.

С юридической точки зрения, и мы прекрасно это понимаем, такие понятия, как «любовь», «верность», «семья», «секс», «брак», «родители», «дети» не рассматриваются как слагаемые, обязательные проявления отношений между людьми, которые состоят в этих отношениях, но ментальная память, генетический, исторический код славянской природы подсказывают нам, что члены здорового, здравомыслящего общества должны воспринимать семью как ценность, атрибутами которой являются брак, узаконивающий отношения, любовь, поддержка, уважение, верность – как проявления и подспорье для длительных отношений, секс – как, кроме всего приятного прочего, процесс реализации детородной функции, продолжения себя в «социальном лемнискате».

Вместе с тем не замечать, даже игнорировать аномию, происходящую в западном обществе, которое действительно, исходя из повестки мировых СМИ, находится в таком состоянии, при котором, согласно Э. Дюркгейму, «фиксируется отсутствие твердой моральной регуляции индивидуального поведения, когда старые ценности уже не актуальны, а новые еще не утвердились», опасно [22, с. 44].

Считать, что трансформация аксиологической сферы личности, смещение акцентов в понимании семейных ценностей в нашем обществе не коснется нашей молодежи, а эти самые ценности не нуждаются в защите от посягательств современных «антибрачных абсентеистов», довольно безответственно со стороны, в первую очередь, педагогов. Не надо это утверждение воспринимать как оскорбляющее чьи-то чувства, чей-то гендер или его отсутствие, чьи-то взгляды или убеждения. Все объясняется тем, что нельзя воспитывать человека, особенно младшего школьного и подросткового возраста, – а такое воспитание – миссия системы современного начального, среднего и высшего образования, – в отрыве от понимания и усвоения им именно



семейных ценностей как морального фундамента, краеугольного камня аксиологической системы координат общества в целом.

С одной стороны, под семейными ценностями понимаем принятую в обществе совокупность представлений о семье, влияющую на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия, складывающуюся из общечеловеческих ценностей, среди которых жизнь, здоровье, мир, свобода личности, её честь, достоинство, коммуникация с другими людьми, опыт человечества, истина, добро, красота, справедливость, благородство, милосердие и др. [38, с. 96].

С другой стороны, нормы, конечно же, накладывают обязательства на тех, кто должен их придерживаться, они ограничивают, требуют соблюдения предписаний, что воспринимается современной молодежью как нарушение их права на свободу выбора, анахронизм, провоцирующий появление/проявление «триггера» в бунтующей натуре подростка, в молодежной – студенческой – среде. Постулаты адептов традиционных семейных отношений – секс только после узаконивания отношений, брак вместо прелюбодеяния и блуда в сожительстве, полигамные узы вместо однополых браков – кажутся подрастающему поколению уже чем-то настолько оторванным от реальной жизни, что, кроме саркастических замечаний и насмешек, не заслуживают серьезного внимания.

На примере своих родителей дети часто наблюдают ключевые семейные коллизии последних десятилетий, приведшие к существенному росту разводов как последствию мощных культурных разломов. Начиная с 1990-х гг., постсоветское общество, поддавшись влиянию деструктивной функции СМИ, голливудской кинопродукции, стало активно абсорбировать новые – западные – матрицы поведения, что происходило в новой экономической среде и в условиях роста личной мобильности. Как результат, при сохранении давления традиционных культурных факторов, агентами и носителями которых выступало старшее – советское – поколение, происходило внедрение и присвоение новых – чуждых, по сути, нашей ментальности – стереотипов, разрушение традиционных форм.

Этими вопросами с юридической, культурной, социально-философской, педагогической, исторической и др. точек зрения

интересовались и продолжают интересоваться ведущие ученые всего мира и российские в том числе: А.И. Антонов, В.М. Медков, С.А. Давыдов, А.М. Рогова, А.А. Дорская, Э. Дюркгейм, С.В. Захаров, М.С. Мацковский, С.Д. Мезенцев, А.С. Агавелян, Е.Н. Новоселова.

Но преподаватели, учителя сталкиваются с последствиями трансформаций в сознании обучающихся в вопросах семейных отношений, понимания семьи и ее атрибутов как ценности чаще других, что требует от них деликатности, корректности, уважительного отношения к взрослеющей и взрослой личности, к ее мировоззрению, и при этом – настойчивости и систематичности в формировании достойного гражданина общества, способного создать союз двух любящих людей, с нетерпением и надеждой мечтающих о своих детях.

В переходные эпохи отмирания старого и зарождения нового, часто противоречащего предыдущим религиозным, политическим, идеологическим убеждениям, «ведущий за руку» ребенка оказывается в затруднительном положении при выборе средств воспитания, а когда это касается аксиологической сферы личности, то тем более возникает опасность «воспитать» не того, кого надо, не на тех примерах, на которых следовало бы, потому что и сам учитель не понимает, а кому нынче курить фимиам.

Инструментом воспитания молодежи, приобщения ее к семейным ценностям может и должна стать качественная современная детская литературы, герои и ситуации в которой знакомы читателям, поэтому воспринимаются как «свои». Следует подчеркнуть, что именно в содержании художественного произведения для детей заложены ценностные ориентиры, моральные маяки, освещающие путь юным созданиям в мире жестокой, циничной взрослой жизни. Как результат, считаем дидактически оправданным, методически перспективным, педагогически важным выявить потенциал современной детской литературы как средства формирования у будущих педагогов начального образования и обучающихся школы ценностного отношения к семье. И сделать это на примере «семейного романа» (жанр определен автором произведения) «Само собой и вообще» (1991) [39] известной австрийской писательницы Кристине Нёстлингер (1936 – 2018).

Так, из предложенных и обоснованных учеными ценностей семейных отношений мы остановились на десяти следующих: принадлежность, гибкость, уважение, честность, прощение, щедрость, любопытство, общение, ответственность, традиции. Потеря этих ценностей свидетельствует о том, что семейные отношения на грани разрушения, а значит – и брак. Проявление постепенной деградации этих ценностей и болезненную реакцию на это мы прослеживаем у маленьких героев романа «Само собой и вообще».

Это произведение будет интересным как младшим школьникам, так и подросткам, и будущим учителям начальных классов, ведь в нем описываются события от имени двух мальчиков – Шустрика (Беньямин), семи лет, и Ани (Анатолий), тринадцати лет, а также девочки Карли (Каролина), пятнадцати лет. Все трое – братья и сестра, тяжело переживающие сначала ссоры родителей – Зисси и Рейнера Поппельбауэра, – а впоследствии и их развод. На каждое событие надвигающейся, а потом и случившейся семейной катастрофы предлагается трехмерное описание-восприятие детьми разновозрастных и разнополых групп.

Размышления и философствования всех троих очень разные, индивидуализированные, интересные и глубокие – не по возрасту, как и употребляемая ими лексика, более соответствующая людям постарше, но в диалогах между собой и с родителями дети остаются детьми – беззащитными, уязвимыми, желающими быть любимыми и нужными. Этот лексический контраст создает своеобразный фон, на котором разворачиваются события нескольких месяцев.

Общий настрой, озвученный Ани, таков: все дети страдают от того, что у них «нет лобби, которое стоит за ними, представляя и проталкивая их интересы. Это видно уже по тому, что родители, которые не хотят ребенка, могут отдать его на усыновление. А если ребенок не хочет иметь тех родителей, какие у него есть, он не может отдать их на усыновление и поискать себе других!» [39]. Такие мысли приходят на ум мальчику, которому «от домашней жизни требуется всего-навсего мир и покой и хотя бы наполовину гармоничные отношения в семье». Такие мысли посещают подростка в связи с тем, что его «дражайшие родители опять не

желают друг с другом разговаривать. Даже в визуальный контакт вступать не хотят» [39].

Иными словами, роскошь общения между родителями потеряна, остался только примитивный формат ссор, скандалов, использование детей – Шустрика – как почтальона или живую смс: «он мчится к маме и спрашивает, где папины синие брюки. Мчится к папе и говорит, что синие брюки в химчистке» [39]. Если для Шустрика – это игра, то Карли и Ани понимают, что этот кризис может закончиться разводом. Тем более, что «ни Карли, ни я (Ани – авт.), ни тем более Шустрик вовсе не хотим разводиться с папой! Но когда два человека, которые друг друга на дух не выносят и видеть не могут, продолжают жить вместе только из-за детей, это мне тоже не нравится» [39], – мы, конечно, понимаем, что тринадцатилетний мальчик не выражает свои мысли такими глубокими сентенциями, но сколько таких мальчиков и девочек готовы подписаться под каждым словом, потому что брак их родителей поражен болезнью под названием «друг друга непереносимость».

Причина – или все же следствие – разлада в семье Поппельбауэров – рыба Вильма – так Ани назвал любовницу отца. Мальчик случайно увидел, как «папа целует некую даму в левую щечку и в правую щечку, потом он и дама запрыгивают в машину и усвистывают. Даму зовут Вильма Хольцингер» [39]. Итак, такие семейные ценности, как честность, доверие, а также верность, тоже потеряны для Поппельбауэров.

Ани очень мучится, переживает по поводу того, нужно ли сообщить об измене папы маме. Он боится, что в будущем мама упрекнет его, «мол, если бы я знала, я бы сделала то-то или то-то, я могла бы что-нибудь предпринять и справиться с ситуацией! Но я ничего не подозревала, никто не открыл мне глаза, и поэтому мой брак разрушился!» [39]. Вместе с тем подросток не хочет своим откровением провоцировать еще больший скандал в семье, поэтому делится подозрениями и страхами с сестрой Карли, но та – «обладательница розовых очков» – считает, что «эта Вильма ничуть не красивее нашей мамы, а время от времени каждый супруг позволяет себе маленькие шуры-муры. Так что самое умное – забыть обо всем, а самое идиотское – рассказать об этом маме!» [39].

Таким образом, отношение двух подростков к проблеме измены отца проявляется по-разному, и следствия разные: Ани уходит в себя, отстраняется от всех, становится нелюдим, он оскорблен, обижен, протестует против реальности глубоким погружением в мир книг. Он покупает, читает разную интересную литературу, чтобы убежать от жестокой повседневности.

Карли же забросила учебу, встречается то с одним, то с другим мальчиком (о себе размышляет: «Может, я уродилась в папу и не гожусь для длительных отношений...» [39]), провалила экзамены, считает себя очень ограниченной, глупой, тупой, неспособной понять элементарный учебный материал, особенно по математике. Девочка покупает косметику, красится, с удовольствием гуляет с подружкой, даже готова присматривать за младшим братиком, имитировать болезнь, лишь бы не идти в школу. Но это только внешние проявления мнимой беспечности.

Девочка очень любит родителей, очень боится потерять семью, чем может, старается помочь матери. Даже когда заболели Ани и Шустрик, Карли их выходила сама, ведь мама работала в своем магазине, папа отказался сидеть возле больных детей, тоже ссылаясь на работу, а его мама – их бабушка – постоянно провоцировала ссоры и оскорбляла свою невестку. Чтобы еще больше не усугублять ситуацию, девочка научилась быть сиделкой, даже кушать готовила. Дети интуитивно понимали, что принадлежность, сплоченность как семейные ценности для их родителей остались в прошлом, но сами Ани, Карли и Шустрик решили стать еще ближе, поддерживать и любить друг друга, чтобы, во-первых, не расстраивать маму, которая попала в очень трудную финансовую ситуацию, и, во-вторых, в душе они надеялись на то, что родители, увидев, как они хотят сохранить семью, все-таки найдут в себе силы и желание побороться за свой брак.

Семилетний малыш Шустрик также пытался по-своему помирить родителей, хотя претензий к ним у него накопилось не меньше, чем у Ани и Карли. С его уст слетают горькие слова-обиды: «По понедельникам в школе все другие дети всегда рассказывают, что они делали в субботу и в воскресенье вместе с родителями. Как занимались самыми раскрепрасными вещами. А я только и могу сказать, что папы не было дома, мама вязала, а мне

было скучно! Для меня ни у кого никогда нет времени, все так и норовят спихнуть меня друг другу. Никто не хочет за мной присматривать. Никто, кроме Бабушки» [39]. В знак протеста мальчик, никого не предупредив, убежал к бабушке, маминной маме, но той не было дома, и ему пришлось по строительным лесам пробираться в ее квартиру. Соседка позвонила миссис Поппельбауэр. Родители приехали за Шустриком, торжественно поклялись ему, «что с этого дня мы с папой больше никогда не будем ссориться!» [39], – но это была очередная ложь, очередное разочарование для детей. Правда, после такого стресса папа и мама устроили пикник, воспоминания о котором грели души детей, но ничего не поменялось в семейных отношениях их родителей.

Развод был неминуем. Родители разъехались: папа – к любовнице на съемную квартиру, а мама с тремя детьми ютилась в трехкомнатной, также съемной, квартире на втором этаже дома, где она арендовала помещение под вязальный магазин.

Папе, даже учитывая хороший заработок на престижной работе, было затруднительно помогать бывшей жене решать проблемы с выплатой кредита за ее маленький бизнес. Кроме того, он справедливо считал, что «вязальный магазин – это дыра в семейном бюджете, прибыли он не приносит, а только сам требует денег» [39]. После развода Зисси Поппельбауэр оказалась в очень сложной ситуации: ее компаньонка отказалась продолжать общий бизнес, потребовала вернуть ей часть вложенных денег, а сам магазин при этом действительно не приносил никаких денег, но женщина очень им дорожила. И это понятно: миссис Поппельбауэр училась вместе со своим мужем, мечтала сделать карьеру, но супружество, трое детей, серая повседневность домохозяйки «похоронили» все эти планы, и женщина чувствовала себя нереализованной, невостребованной, потерявшей уважение к себе и интерес мужа, который, кроме прочего, в быту эксплуатировал жену: «Мой папаша, – рассказывает Ани, – никогда и ничего сам не приводит в порядок. Он ни разу в жизни даже ванну не ополоснул после того, как искупался в ней. Мокрое полотенце он просто бросает на пол. А его вонючие носки всегда так и валяются там, где он их снял. Один можно найти, например, в туалете, другой – в гостиной возле дивана. Ну а если он положит грязную чашку в

посудомойку, то чувствует себя настоящим героем и ждет, когда же ему, наконец, вручат орден» [39].

Вязальный магазин стал для Зисси эмоциональной отдушиной, но, правда, требующей больше вложений, нежели приносящий финансовую отдачу. Уважения и щедрости – как атрибутов семейных отношений – Поппельбауэры также лишились. И хотя папа платил на детей алименты, но он дал им понять, что его собственная жилищная и бытовая необустроенность требует больших денег, поэтому финансирование бывшей семьи он урезал.

Ани, не желавший жить в одной комнате с Шустриком, который отвлекал его, нарушая уединение, так необходимое подростку, даже переехал на некоторое время жить к папе и его любовнице. Но мистер Поппельбауэр так же сорился с Вильмой, как и в свое время со своей женой. Вся разница была в том, что сожительница не собиралась терпеть все его выходки, поэтому каждодневные взаимные претензии, бурно и громко проявляемые, не способствовали восстановлению душевного равновесия Ани. Его размышления: «Папа – очень хороший человек. И Вильма – очень хороший человек. Но еще, глядя на папу и маму, я понял, что два хороших человека не обязательно будут гармонизировать друг с другом. И с каждым прожитым здесь днем мне становится все яснее: из папы и Вильмы тоже не получается гармоничной пары. В первые вечера после моего переезда они великолепно владели собой, но теперь, когда, так сказать, снова настали будни, они этим больше не утруждаются» [39]. И мальчик вернулся жить к маме.

Зисси очень болезненно переживала уход сына, которого все считали ее любимчиком, но ради его же блага даже не пыталась остановить, когда он с рюкзаком за плечами ушел из дома. Карли даже ревновала маму к брату: «Я не собираюсь никого упрекать, но мама как-то не замечает, что и у меня есть “психика”. И у Шустрика тоже. Она принимает близко к сердцу только душевное состояние Ани» [39].

Возвращение Ани стало для мамы настоящим праздником, Карли также очень соскучилась по брату, а Шустрик клялся, что будет незаметным: «Он изо всех старался стать пристойным соседом. По комнате он ходит на цыпочках. Только умудрялся при этом опрокинуть большую банку со стеклянными шариками. А когда ему удавалось провести тихо целых две минуты, он гордо

объявлял: «Смотри, ради тебя я молчал целый час» [39]. И мама, и Карли, и даже Шустрик понимали, что по отношению к Ани нужно проявить гибкость, что он уж очень сильно желает побыть наедине с собой.

Всех озадачило, даже испугало то, что в своей комнате над кроватью мальчик соорудил шалаш, прятался в нем, читал, практически не общался ни с кем. Карли переживала: «С тех пор, как Ани живет, забившись в свое логово, мама очень беспокоится о его психике. Ведь действительно ненормально, когда человек живет, как крот в норе. И вдобавок это нездорово. Никакого свежего воздуха и сплошной искусственный свет! Пока не закончился учебный год Ани хотя бы в первой половине дня волей-неволей покидал свою дурацкую халупу, но теперь, на каникулах, он выходит из нее только в туалет или поесть. Даже телевизор не хочет смотреть!» [39]. Мама винила во всем себя: «Если бы я лучше работала и зарабатывала больше денег, мы бы сняли квартиру попросторнее, и у Ани была бы собственная комната, и ему никогда бы не пришла в голову эта безумная идея!». А однажды она сказала: «Если бы я не развелась, мы жили бы в нашем доме и Ани не стал бы таким странным!» [39]. Наверное, комплекс жертвы больше присущ женщинам, нежели мужчинам, кроме того, ответственность за детей заставляет многих матерей терпеть обиды и оскорбления, предательство и унижения во имя сохранения семьи, но и этого оказывается мало. Прощение одного члена семьи без покаяния другого в конечном итоге только поощряет и усиливает пороки второго и провоцирует самоуничтожение первого.

Рейнер Поппельбауэр не чувствовал своей вины за разрушенную семью, а Зисси задним числом готова была терпеть его измены только ради спокойствия и благополучия детей – эти внутренние жертвенные мотивы, конечно же, не соответствуют понятию «семейные ценности». Маленький «гений-аналитик» Ани размышлял по этому поводу: «По-моему, для долговременной любви нужно быть по-настоящему хорошим человеком, и если ты именно такой человек, то сможешь любить всякого, со всеми его странностями. Но для этого нужно немало доброты, терпимости и понимания, а у моих папы и мамы эти качества в дефиците» [39].



У миссис Поппельбауэр появился любовник – доктор Цвикледер, вдовец, отец-одиночка, который воспитывал сына и каждое лето отдыхал на очередном курорте с ним и с очередной любовницей. У мистера Поппельбауэра, после ожидаемого и закономерного расставания с Вильмой, появилась также очередная любовница. На короткое время их всех свела неожиданно приключившаяся неприятность. Шустрик случайно развалил шалаш Ани. Это случилось в день рождения Анатоля, который поехал в это время за книгами. Мама так испугалась, что потеря укромного места очень огорчит старшего сына, что собрала и бывшего мужа, и любовника, и даже бывшую любовницу мужа – так вышло, – чтобы перегородить комнату и дать мальчику чуточку личного пространства, не заполненного Шустриком.

Ани тем временем «с трудом пробрался к своей и Шустриковой комнате – и увидел маму. Она прибавала доску к остоу перегородки. Потом Ани увидел папу с Цвикледером, которые прилаживали новую дверную раму, и Вильму, которая замазывала гипсом щели. Кругом валялся строительный мусор высотой по колено, а Шустрик носился туда-сюда, ужасно важный и гордый, подавая инструменты и разнося пиво, потому что у столяров-любителей то и дело возникала сильная жажда» [39]. После стройки все пошли в ресторан праздновать день рождения. Такая парадоксальная идиллия только усилила горечь утраты семейного очага, семейного счастья, семьи как ценности.

Таким образом, современная детская литература (на примере романа «Само собой и вообще» Кристине Нёстлингер) может быть использована как средство, дидактический инструмент воспитания семейных ценностей у обучающихся, у самих педагогов. Но стоит обратить внимание, что носителями и хранителями этих ценностей по сюжету книги являются трое детей – маленьких героев произведения, которые лучше родителей понимали, как важны любовь, уважение, искреннее общение, честность, щедрость, самоотдача в семейной жизни, как хрупок баланс и как легко разрушить все, всю жизнь, не получив ничего взамен, кроме горечи обид, измен, сожалений.

Часто герои художественной литературы также являются носителями духовно-нравственных ценностей определенного народа, этноса, например, славянского. Именно поэтому

воспитательный потенциал современных литературных произведений, в которых действуют такие герои, огромен, неисчерпаем, правда, при условии, что читатели могут к нему приобщиться. Хотелось бы уделить этому вопросу внимание.

Борьба между добром и злом является архетипной метафорой, но при этом образно передает суть противостояния, правда, не такого уж абстрактного, как может показаться на первый взгляд. Борьба и в жизни, и в сказках, и в мифах от древних времен и до сегодняшнего дня всегда происходит за что-то/кого-то на конкретном поле битвы, имеет арсенал средств, сопровождается жертвами, заканчивается парадом победы одних и позором и поражением других. Хотелось бы остановиться на одной из таких арен битвы, которая продолжается уже десятилетиями – это умы и души молодого поколения: от дошкольников и до людей зрелого возраста.

Когда мы читаем и слушаем аналитиков, психологов, психолингвистов, то в лексиконе их языковых средств, характеризующих современное информационное постиндустриальное общество, часто употребляются такие слова, как «гибридная война», «информационная война», «нейролингвистическое программирование», «геймеризация», «квазиобщение – зависимость от социальных сетей», «космополитизм» и т.д. Все это транслируется, конечно же, на определенного адресата, которым является сознание молодежи, наиболее уязвимое и восприимчивое как ко всему новому, так и ко всему вредному, запрещенному, развращающему, деструктивному.

Вся система национального воспитания и образования – от дошкольных образовательных учреждений и до высших, – обладающая, в целом, значительным потенциалом в реализации культуросозидающей функции, должна быть направлена на защиту ребенка от всего, что разрушает его физическое и психическое здоровье, а также должна воспитать, объяснить, «что такое хорошо и что такое плохо». Иными словами, формировать личность, главными качествами которой является способность противодействовать бездуховности и безнравственности в социуме, в котором «культивируется насилие, жестокость, ненависть и разрушение представлений о культуре народа» [50, с. 3].

Вместе с тем следует соблюсти баланс и воспитать человека, с одной стороны, ориентированного на ценности национальной культуры, ее историю и традиции, а с другой – готового к взаимодействию с другими культурами. Средством такого воспитания, по нашему мнению, является, кроме прочего, фольклор и литература.

Научное осмысление проблемы воспитания подрастающего поколения средствами фольклора, поиск путей формирования духовно богатой, самодостаточной, патриотически настроенной, сориентированной на созидание личности осуществлялось и продолжает осуществляться педагогами, психологами, фольклористами, литературоведами, социологами.

Так, глубинные педагогические смыслы духовно-нравственных знаний, заложенных в фольклоре и литературе, исследованы В.В. Ануфриевым, Л.М. Бирюковой, Т.С. Буториной, З.П. Васильковой, Г.Н. Волковым, Е.А. Кошкиной, А.Л. Орловой и др.; Н.А. Бондарева, Е.В. Бондаревская, Е.П. Белозерцев, Л.А. Горбунова, М.С. Ефременков определили роль фольклора в формировании нравственного поведения его носителей. Проблемы этнокультурного воспитания – эстетический и нравственный аспект воспитания и его взаимосвязь с фольклором – рассмотрены Л.С. Айзерманом, Е.Ю. Ермаковым, Е.Н. Ильиным, Т.В. Зубковой, С.М. Лойтер, Л.С. Скепнер и др.

Методологическим подспорьем для выявления уровня влияния устного народного творчества на формирование ценностных ориентаций и нравственно-эстетического сознания новых поколений можно считать фундаментальные труды, подготовленные М.К. Азадовским, В.И. Аничковым, А.Н. Афанасьевым, П.Г. Богатырёвым, В.М. Жирмунским, Д.К. Зелениным, В.Я. Проппом, Б.Н. Путиловым, И.М. Снегирёвым, Ю.М. Соколовым, А.В. Терющенко, В.И. Чистовым и др.

Современные авторы (Т.Н. Бояк, Л.В. Каршинова, Е.И. Корнева, Р.А. Крамаренко, С.В. Мантуров, В.С. Новиков, О.А. Абрамова, Т.Ю. Артюгина и др.) в своих диссертационных исследованиях актуализируют вопросы, связанные с поиском нравственных ценностных ориентиров, влияющих на духовное самоопределение личности современного человека.

Мы же предлагаем обратиться к анализу художественного текста, в котором поиск, определение, осмысление нравственных ценностей осуществляется через содержательный анализ и приобщение к мифам и фольклору народа. В этом контексте хотелось бы остановиться на интересном, поучительном, важном с аксиологической точки зрения литературном произведении рассказе-фэнтези современного российского писателя Евгения ЧеширКо «Лекарь сказочных душ» (2014) [51].

Евгений ЧеширКо известен широкой публике благодаря прекрасному жизнеутверждающему юмористическому художественному тексту «Дневник Домового». Некоторые герои «Дневника» – сам Домовой, Хахаль (он же Лекарь, Психолог), Водяной, Леший – в промежутке между 36 и 37 частью этого произведения из мира людей перемещаются в сказочную страну Лукоморье, где и происходят главные события рассказа-фэнтези.

Лукоморье населено мифологическими и сказочными героями. Правит этой страной Сварожич. В древнеславянской мифологии Сварог – бог огня земного и небесного, бог урожая. Он научил людей пользоваться огнем, выплавлять медь и железо, выковал первый плуг и первое обручальное кольцо. Символом, знаменем бога считается крест, которым увенчивали храмы Сварога. Считалось, что из этого креста вылетали искры для молний бога Перуна. Сварог также занимался ремонтом колесницы Дажбога. Сварога считали прабогом всех богов, который периодически устранил старых богов и породил/создавал новых. Время рождения каждого нового бога приходилось на 24 декабря – день зимнего солнцестояния, а день Сварога праздновали 25 декабря.

Сыновей Сварога как раз и называли Сварожичами. Новорожденному сыну Сварог-отец передавал свои атрибуты власти и силу, а сам отправлялся на покой. Но Сварожич, кроме того, что был повелителем огненной стихии, был еще и богом мирового добра. Сварожич, как и древнегреческий Прометей, украл у отца огонь и подарил его людям, поэтому в душе каждого человека горит Божественная искра любви. Перун жестоко наказывал тех, кто не почитал огонь Сварожича – Божественную искру творения и защиты людей от всего злого.

Одними из главных героев повести-фэнтези Евгения ЧеширКо, кроме мифологических, выступают фольклорные: Илья Муромец, Верлиока и Кот Баюн.

Илья Муромец – один из трех великих русских богатырей, глубоко почитаемых на Руси в период правления Владимира Мономаха. Будучи тяжело больным, он до 33 лет сидел на печи, а потом благодаря трем старцам-калекам чудесным образом исцелился и был наделен богатырской силой. Пребывая на ратной службе у киевского князя, стал настоящим героем, защитником Родины, прославился небывалыми воинскими подвигами (громил врагов даже сапогом) и невиданной силой.

Кот Баюн (кот-баюн) – кот-рассказчик, кот-людоед, кот-колдун, сначала второстепенный, а потом и один из главных персонажей народных волшебных сказок. Баюн обладал волшебным убаюкивающим, завораживающим голосом, поэтому мог своим пением и разговорами усыпить путников, а потом убить их железными когтями. Но тот, кто смог поймать кота (в сказках это Иван Царевич), был впоследствии вознагражден: хвостатый исцелял победителя от всех болезней.

Верлиока (Вирлооко, Верлиоко) – сказочное существо мифологического происхождения, живущее в лесу и уничтожающее все живое. Внешний вид Верлиока отталкивающий: высокий, одноглазый, с головой, покрытой шерстью, плечами в пол-аршина и костью. В фольклорных сказках он выступает в образе убийцы и разрушителя. Против него часто объединяются люди, животные и неодушевленные предметы. Старику, Селезню, Раку, Веревошке и Жёлудю в сказке удается хитростью победить Верлиока, после гибели которого злые чары исчезают и все его жертвы воскресают [33].

Но в повести-фэнтези Евгения ЧеширКо эти мифологические и сказочные образы – Баюн и Верлиока – положительные, никого из своих не собираются убивать. Правда, этому есть простое объяснение: договор, подписанный между всеми жителями Лукоморья, что никто из них Человеку не причинит вреда. Именно из диалога между Лекарем-Психологом – молодым человеком, перемещенным неожиданно для себя самого неведомыми силами в Лукоморье, и жителем этой страны Верлиоком становится

понятным, почему такое путешествие между мирами вообще понадобилось.

Приведем цитату из высказывания Верлиока: «Наши миры, твой и мой, переплетены настолько, что уже давно стерлась граница между ними. <...> Вы, люди, считаете, что вы нас придумали. Нет. Мы (герои мифов и сказок. – Авт.) всегда были вместе с вами, как бы вам этого не хотелось. <...> Но вы разгадали одну нашу тайну. Мы сильны, пока вы верите в нас. Мы, так сказать, питаемся вашей верой, понимаешь? Мы никогда не были вам врагами. Но, с другой стороны, мы отслеживали принцип равновесия добра и зла в вашем мире. <...> В один момент вы поступили очень хитро. Вы решили, что мы для вас слишком уж страшны. И что вы сделали? Вы своими руками стали создавать новых существ. Мы называем их пластмассовыми. У них нет души. У них нет принципов и морали. Они пустышки. Но вы сами, своей верой в них, сделали их сильными. Ты не знаешь меня, мало кто из людей знают Верлиоку. Но все вы знаете Микки-Мауса, утку Дональда, вы смеетесь над Спанч Бобом... <...> А теперь они управляют вами. <...> Мы ещё сильны, но пластмассовые отбирают нашу силу с вашей же помощью. Вы даже представить не можете, к чему всё это может привести. Ты понимаешь, о чем я говорю, лекарь?» [51].

Устами мифологического существа автор вербализирует проблему, в научном дискурсе обозначенную О.А. Абрамовой как «попытка разрушить национально-культурный архетип русской нации» [1, с. 4].

Нельзя не согласиться с тем, что «в современной ситуации социального кризиса, при возникновении разного рода несоответствий между потребностями, ценностями, устремлениями индивида и возможностями их реализации, происходит разрушение старых образцов, идеалов, ценностей, которые считаются несостоятельными, растерявшими свой потенциал, а новые – часто чуждые и враждебные для нашего общества – успевают приобрести устойчивый характер» [3, с. 5].

Евгений ЧеширКо дает возможность «высказаться» и «пластмассовым» – героям диснеевских сказок, представленных самым известным «говорящим» мышонком Микки-Маусом, который является Лекарю-Психологу, чтобы убедить его перейти

на их сторону: «Потому что исход нашего противостояния уже predetermined. Мы – молодые, и мы уже завоевали весь мир. <...> Нас знает весь мир, на всех континентах знают меня, но мало кто в мире знает вашего Кося. Они слабы, им не справиться с нами. <...> Мы уже победили! О нас говорят! Нам пытаются подражать, о нас снимают фильмы! Бэтмен, Человек-Паук, Супермен. <...> Лишь ваша страна, да несколько африканских племён ещё сопротивляются. Остальные люди – наши люди. <...> Вспомни, как в твоём городе открыли Макдональдс! Вспомни очереди на входе, вспомни, сколько было разговоров об этом событии. А ещё я помню, как после этого открыли ресторан вашей, русской кухни. С хохломой, матрешками и всеми делами. Много людей было на открытии? Может быть, и ты там был? Вы уже потеряли свою идентичность. Над теми, кто ещё сопротивляется, вы уже смеётесь» [51]. И не поспоришь-то особо...

Но автор убежден, что «в системе ценностей, где фольклор занимает особенное, важное место, концентрируя в себе всю этническую культуру в целом в яркой, художественно-образной форме, он способен воздействовать на формирование нравственного сознания», он также помогает сохранять национально-культурную идентичность [5, с. 5].

Как следствие, на победную браваду «пластмассового» героя американского мультфильма русский Лекарь отвечает рядом риторических вопросов: «Скажите... Чему вы за свою жизнь научили людей, кроме как смеяться над вашими выходками? Может быть, вы тридцать лет пролежали на печи Аристон, потому что у вас были атрофированы уши, а потом встали и пошли защищать свою американскую Родину от иноземных захватчиков? (намекает на Илью Муромца. – Авт.) Может быть, вы живёте в лесу и учите людей любить и беречь природу? (намекает на Лешего. – Авт.) Может быть, вы живёте в доме и приучаете хозяев к чистоте и порядку? (намекает на Домового. – Авт.) Что вы сделали для нас? Я отвечу за вас. Вы ничего не сделали. <...> И я хочу жить в мире, в котором меня будут окружать, пускай молчаливые и угрюмые, страшные и некрасивые существа, но они научат меня справедливости, добру и истине!» [51]. И с этим не поспоришь.

В создавшейся ситуации закономерным, даже настоятельно рекомендуемым можно считать обращение к особой духовности фольклора, к опыту прошлого, к поиску тех нравственных ценностей, которые касаются норм поведения, нравственного совершенствования личности, фактов действительности, связанных с темой проявления добра и зла, которые несут в своем основании народное общечеловеческое начало.

Размышляя по этому поводу, Лекарь пришел к определенным выводам: «Люди сами выберут, кто им мил, а кому уже на покой пора. Может так? Нет. Неправильно это. Люди должны знать своих героев, как и свою историю, нравится она им или нет. Стоп! О чем я думаю! Мне ж Верлиока ещё об этом говорил! Леший, Домовой – это реальные существа, со своим характером и отношением к людям, и их можно увидеть, а Микки-Маус? Гипертрофированная мышь. Никогда я не увижу его в реальности таким, какой он есть. Только на экране телевизора. Никто и никогда не поставит Котопсу тарелочку с молоком у печки, чтобы он не громыхал ночью посудой! Вот где разница!» [51].

Нравственная ценность, представляющая собой нравственное качество личности, «при целенаправленном социально-педагогическом воздействии трансформируется в личностный императив, позволяющий сделать нравственный выбор в различных жизненных ситуациях с точки зрения общечеловеческих моральных норм поведения» [1, с. 4]. Воспитательный потенциал фольклора представляет собой совокупность его жанровых компонентов, имеющих ценностную направленность, отраженную в образовательно-воспитательной деятельности. И игнорировать этот потенциал не стоит, о чем предупреждает уж очень образованная и сознательная Баба Яга – славянская богиня смерти, жительница потустороннего мира Нав, дарительница и помощница главного героя волшебных сказок, мудрая старая женщина – из рассказа Евгения ЧеширКо: «Понимаешь, вас не станет и нас не будет! Совсем уже оскотинились! Русские танцы да музыка народная – это вам уже смешно вдруг стало да стыдно. Всё под копирку жить пытаетесь! Эх... Люди, люди!.. Себя не помните! Из-за вас теперь пластмассовые набежали. С ними что, лучше?» [51].

Веками народ в своём искусстве – в песнях, сказках, былинах, народных празднествах, танцах и предметах быта – стремился в



художественной форме выразить своё понимание жизни человека и природы [5, с. 6], а сам фольклорный образ, обладающий силой эмоционального воздействия и конкретностью, давал возможность формировать нравственно-эстетическую и историческую память, ориентировать на нравственные ценности в процессе их восприятия, понимания и принятия [1, с. 7].

Как актуально звучит предостережение людям правителя Лукоморья Сварожича в момент, когда «пластмассовые» войска уже сосредоточились на его родине: «Мы давно знали, что эти... придут к нам, на нашу землю. В принципе, мы, наверное, могли бы сосуществовать, но они не с миром идут, а с войной. И их цель – вытеснить нас с нашей земли. Народ без памяти о прошлом, о своей культуре становится стадом. Прививай ему любые ценности, потому что свято место пусто не бывает. Наполняй их головы любым дерьмом <...>. Дело в том, что наша земля – это и ваша земля тоже. И от исхода битвы в какой-то степени зависит и ваше будущее ... » [51].

Решение литературного героя Лекаря остаться и помочь друзьям, конечно же, мотивировано законами жанра и обусловлено эмоциональным порывом, аргументировано с точки зрения педагогической целесообразности: «Знаете что? У меня сейчас нет детей, но когда-нибудь они появятся. И когда они вырастут, они будут управлять моей страной. А на кого они будут равняться? Не знаю... На меня? На того, кто отказал в помощи и бросил в беде своих... своих друзей? Тех, кто меня воспитал, те кто рассказал мне о моей Родине и научил меня отличать добро от зла? Нет уж, спасибо! Я остаюсь. Я пойду с вами. Это окончательное моё решение» [51]. Но было бы таким же решение реального молодого человека в реальном мире? И должно ли оно таким быть?

На этот же экзистенциальный вопрос отвечает Сварожич: «Братья и сёстры! Сегодня мы стоим у порога новой эпохи. И от нас зависит, войдем ли мы в неё свободными или погибнем на поле боя от рук захватчиков! Не мы, они пришли на нашу землю! Всегда мы жили в мире и согласии с гостями с запада! Гостили друг у друга, можно сказать, дружили, но сейчас они пришли не с миром! Не добро они несут, а жестокость! Не любовь, а ненависть! Не прощение, а месть! Наша святая обязанность – отстоять нашу землю, не дать им остаться здесь, не позволить им проникнуть в

детские сердца человеческие! Ведь в детях будущее, не только наше, но и людей, с которыми мы живем на одной земле. И если не станет нас, не будет и будущего у нашей Родины! <...> К сожалению, нас не так много. Кощей не привел свое войско, но с нами Человек! Завтра он встанет вместе с нами, плечом к плечу, и будет сражаться за наше общее будущее! И, кто знает, быть может, именно он сыграет решающую роль в исходе битвы!» [51].

В случае с героями повести «Лекарь сказочных душ» борьба разворачивалась за ум, сознание, душу Человека. «Пластмассовый» Микки-Маус приберет много аргументов в свою пользу: «Они (герои славянских мифов и сказок. – Авт.) стары. Им найдётся замена. В лесах будут править эльфы, в горах – гномы и так далее. Не бывает незаменимых. Поверь мне, твои дети будут рады встретить в лесу красивого эльфа, а не заросшего мхом Лешего» [51]. Психолог понимал, что Мышь во многом права: «Да, растеряли, не уберегли своих героев. Разменяли свою тысячелетнюю культуру в обмен на двойной гамбургер и бутылку колы. Поздно уже, действительно, поздно пытаться все вернуть обратно...» [51].

На сказочную битву отправились Баюн, «опустив голову и яростно размахивая хвостом», Муромец, «гордо расправив плечи и подняв голову», Верлиока, «седой старик, прихрамывая и опираясь на посох», Леший, Кикиморы, Домовые, позже присоединился Кощей Бессмертный, Змей Горыныч и их навское войско. Микки-Маус возглавлял свою армию «пластмассовых», сидя верхом на своем неизменном спутнике – псе Гуффи. В этом бою, но не в войне, все-таки победили герои славянских мифов и сказок, потому что Человек – русский человек – сделал свой выбор в их пользу: «Маус молча развернулся и, подав отрывистую команду, двинулся прочь. Его поверженная армия стыдливо двинулась восвояси, вслед за своим предводителем. Уже через несколько минут они вышли из кольца и медленно растворились в воздухе» [51]. Лекарь вернулся домой и был очень рад этой победе, которую он воспринимал как шанс сохранить, передать, уберечь духовно-нравственные ценности своего народа, заложенные в мифах и фольклоре, для будущих поколений.

Таким образом, славянские мифы, русский фольклор ретранслируют национально-культурный архетип нации, содержат

в себе представления о нравственности, нравственном опыте и всей духовной жизни народа, являются средством патриотического воспитания подрастающего поколения, его приобщения к духовно-нравственным ценностям. Вместе с тем многие древние тексты воспринимаются молодежью как пережитки прошлого, анахронизмы, давно себя изжившие моральные интенции, которые не имеют ничего общего с реальной жизнью. Это связано с тем, что в силу возрастных особенностей или же влияния социума в системе ценностных приоритетов суррогатные ценности низшего порядка становятся более понятными, приемлемыми, предпочтительными, нежели суровые, требующие самоотдачи, самопожертвования, самоконтроля, ценности и их носители из мифов, народных сказок, легенд, былин.

О последствиях такой «фольклорной» амнезии для народа, нации, общества в целом размышляет Евгений ЧеширКо в повести-фэнтези «Лекарь сказочных душ», моделирует исход развития общества, в котором позабыты древние герои, – и он печален, поэтому Человек, русский Лекарь-Психолог, плечом к плечу сражается вместе со сказочными существами, потому что: «Наши противники не хотят мира. Нас меньше, но мы бьемся за свою Родину! За наших отцов и дедов, никогда не опустивших свои знамена перед лицом врага! И самое главное – за сердца и души детей! Они – наше будущее, и если они не будут знать, что такое справедливость, добро, правда, то и нас не будет!» [51].

Высшее образование предполагает не только формирование системных знаний, умений и навыков, но и профессиональное становление личности, обращение к мотивационно-ценностным структурам будущего специалиста, создание условий для развития духовно-нравственной культуры студентов. Компетентностный подход позволяет связать воедино личностный и социальный смыслы высшего педагогического образования, что является одним из аспектов определения качества профессиональной подготовки выпускников педагогических направлений подготовки. Этот подход предполагает целевую ориентацию не только на знаниевый и деятельностный, но и на ценностный компоненты результата образования. Поэтому формирование ценностного отношения к математическим знаниям у будущих учителей начальных классов

является одним из основных условий достижения качества образования, соответствующего современным требованиям.

Под ценностным отношением студентов к знаниям понимают индивидуальное, сознательное, положительное отношение, которое проявляется в оценке важности этих знаний для общей и профессиональной подготовки, а также в глубоком познавательном интересе к ним. Ценностное отношение студентов к математическим знаниям проявляется в устойчивости познавательного интереса, степени владения математическими знаниями, в осознании студентами места и роли изучаемых математических знаний в профессиональном, социальном и личностном смыслах, а также в креативности применения математических знаний в деятельности [27, с. 7].

П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. указывали, что совокупность сложившихся ценностных отношений обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, является важнейшим фактором, регулирующим мотивацию личности. Именно ценностные отношения являются важнейшими элементами структуры личности, закрепленными жизненным опытом индивида и разграничивающими значимое, существенное для данного человека и незначимое, несущественное.

Проблемам формирования ценностных отношений к знаниям, к учебно-познавательной деятельности у студентов и учащихся посвящены диссертации О.А. Борзенковой, Е.М. Гугиной, М.А. Кейв, О.П. Филатовой. Авторы указывают на необходимость создания условий для активной учебно-познавательной деятельности, направленной не только на формирование у обучающихся определенной суммы знаний, умений и навыков, но и обеспечивающей осознание ценности этих знаний, их действенности и возможностей использования для решения практических задач, задач будущей профессиональной деятельности, для успешности в личной, профессиональной и общественной жизни.

Вопросы ценностного отношения обучаемых к учебно-познавательной, профессиональной деятельности рассматривались в работах В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова (разработка

методологических и методических основ), в работах Е.С. Бородиной уделяется внимание воспитанию ценностного отношения к образованию на основе системного подхода.

Следует подчеркнуть, что многофункциональность художественной литературы как дидактического средства проявляется и в том, ее можно использовать как средство активизации познавательного интереса к изучению многих предметов у будущих педагогов начального образования, например, математики, а также формирования у них ценностного отношения к математическим знаниям.

Обращаем внимание на эту дисциплину не случайно. Дело в том, что абитуриенты, а потом и студенты – будущие учителя начальной школы, приступая к обучению в педагогическом образовательном учреждении высшего образования, уверены в том, что такие фундаментальные дисциплины, как русский язык, математику, географию, биологию, русскую и зарубежную литературу они будут изучать на уровне, который соответствует уровню знаний младших школьников. На первых же лекциях и семинарских занятиях по соответствующим дисциплинам их настигает горькое разочарование, страх и осознание того, что математику и русский язык нужно учить на уровне даже выше, чем этого требовала программа в старших классах общеобразовательной школы. Часто студенты к этому психологически и интеллектуально не готовы. Особенно эмоциональные всплески недовольства «сложным материалом» выслушивают преподаватели математики, ведь на 1 и 2 курсах обучения студенты должны усвоить все разделы математики и только на 3 – 4 курсах уже изучать методику обучения математике младших школьников.

Как результат, преподаватели этой непростой университетской дисциплины пребывают в постоянном поиске новых или уже апробированных, наиболее эффективных методов, приемов, средств, позволяющих им не только адаптировать сложный учебный материал, облегчить его восприятие, понимание и усвоение студентами, но и активизировать познавательный интерес, познавательную деятельность, усилить мотивацию будущих учителей начальной школы к изучению истории и теории математики, сформировать предметные знания, умения и навыки.

Этот важный вопрос, конечно же, изучали и предлагали свои теоретико-методические пути его решения многие отечественные и зарубежные ученые в разные исторические периоды. Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.Б. Ительсон, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менряская, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин в своих работах рассматривали психологическую сторону данной проблемы, понимали активность как всеобщую характеристику жизнедеятельности, считали ее условием существования человека. Сущность активности представлялась ими как внутреннее движение и самоопределение личности под влиянием внешних обстоятельств и внутренних возможностей субъекта [27, с. 3].

В дидактической плоскости проблему активизации познавательного интереса к математике, а на его основе – познавательной деятельности и мотивации к изучению этой дисциплины прямо или косвенно решали в своих трудах Л.П. Аристова, Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, М.И. Еникеев, Б.П. Есипова, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, В. Оконь, М.Н. Скаткин, А.В. Усова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев, Н.М. Яковлева и др. [27, с. 12 – 13].

Для критического осмысления, оценки усваиваемых математических знаний и приобретаемых умений, формирования опыта собственной деятельности студентов следует использовать задачи из художественной литературы.

При внимательном прочтении художественной литературы преподаватель всегда может найти сюжеты, которые непосредственно связаны с математикой, по которым можно составить интересные задачи. Студентов необходимо знакомить с такими произведениями, математическая сторона которых научит их видеть проблему и понять глубину науки. Желательно использовать такие задачи при изучении каждой темы. Подтвердим сказанное примерами. Так, в процессе освоения темы «Текстовые задачи» можно рекомендовать студентам прочитать рассказ А.П. Чехова «Репетитор».

В рассказе речь идет о гимназисте VII класса Егоре Зиберове, занимающемся репетиторством с сыном отставного губернского

секретаря. На одном из таких занятий Егор сам не смог решить задачу по арифметике, которую дал своему ученику. «Купец купил 138 арш. черного и синего сукна за 540 руб. Спрашивается, сколько аршин купил он того и другого, если синее стоило 5 руб. за аршин, а черное 3 руб.?»).

Можно предложить студентам прочесть рассказ и попробовать решить имеющуюся в нем задачу самостоятельно или же на одном из практических занятий создать с помощью данного текста математическую проблему. Аксиологическая ценность подобных заданий заключается в смыслообразовании, то есть в акцентировании внимания студентов на том, как важно учителю быть компетентным, обладать нужными знаниями, готовиться к каждому уроку и постоянно самосовершенствоваться.

Остановимся более подробно на активизации познавательного интереса и интереса к изучению математики у будущих учителей начальной школы средствами современной литературы. Для исследования мы взяли два постмодерных романа-бестселлера: Дэна Брауна «Утраченный символ» (2009) [9] и Бернара Вербера «Империя ангелов» (2000) [11]. По тематике, проблематике, сюжету и композиции, поэтике и стилистике эти художественные тексты совершенно разные. Цикл произведений американского писателя Дэна Брауна о профессоре-искусствоведе Роберте Лэнгдоне («Код да Винчи», «Инферно», «Ангелы и демоны», «Утраченный символ», «Происхождение») – это остросюжетные, детективные, приключенческие, конспирологические романы-триллеры, романы-загадки. Читаются на одном дыхании, увлекают даже не с первых страниц, а с первых предложений, вводят в интеллектуальный транс, эстетический катарсис, открывают с удивительной, неожиданной стороны то, о чем, кажется, уже так много слышал, много знаешь, много читал. Такие художественные тексты не могут не вызывать у читателя интереса, так как в них раскрываются самые поразительные тайны всех времен и народов – от древних и до современных.

Научно-фантастические романы французского писателя, философа Бернара Вербера из цикла «Танатонафты», к которому принадлежит и роман «Империя ангелов», относят к мидл-литературе, к современному магическому реализму. Мир людей и ангелов, падшие ангелы и ангелы-хранители, Рай и Боги, жизнь на

Земле и жизнь после смерти, ответ на вопрос: «Что там, за чертой?» – об этом – в романах Б. Вербера. Тонкий юмор, философские обобщения, поиск смысла жизни, ответы на извечные вопросы о факторах влияния на выбор и поступки человека, необычные герои, новая – танатонавтская – философия исследователей, а потом и обитателей потусторонней реальности, «terra incognita», Мишеля Пэнсона, Рауля Разорбака, Фредди Мейера и др.

То, что роднит эти два романа – магия цифр, мистика чисел, символика цифр и чисел, связь нумерологии с разными сторонами жизни и жизнедеятельности человека на протяжении тысячелетий. Именно поэтому для нас важно выявить дидактические, аксиологические возможности этих двух произведений в активизации у студентов интереса к математике, а если быть точными – к истории возникновения чисел и цифр, символического понимания их предками, тем, которые изучаются в начальной школе и в университетском курсе математики.

Итак, профессор Лэнгдон – главный герой романа «Утраченный символ» должен спасти своего друга Питера Соломона, похищенного преступником, который охотится за «потерянным словом», «утраченной мудростью веков – Мистериями древности». Убийца Малах требует от Лэнгдона расшифровать так называемую масонскую пирамиду, усеянную тайными знаками, числами, символами, чтобы найти «*verbum significatium*», слово, способное развеять тьму и явить Мистерии древности на свет, сделать их доступными для всеобщего понимания. Расшифровка древней пирамиды-карты представляет собой расшифровку сегментированного кода, симболона, напрямую связанного с числами, особенными числами, имеющими магическое, эзотерическое, оккультное, сакральное, мифическое, даже мистическое значение.

Цифровой квест начинается для профессора с татуировки на отрезанной руке Питера Соломона, доставленной Малахом в Ротонду Капитолия: «Лэнгдон с тревогой опустился на колени рядом с раскрытой кистью Питера и изучил семь крошечных символов, прежде скрытых прижатыми к ладони пальцами.



III X 885

— Похоже, это арабские 885. — Лэнгдон уточнил, что арабские цифры – это и есть обычные цифры. Он даже подготовил лекцию о вкладе восточных культур в мировую науку. Одним из их достижений была современная система счисления, обладающая такими преимуществами перед римской, как позиционная нумерация и наличие нуля» [9, с. 104].

Студентам можно предложить стать содокладчиками профессора Лэнгдона и подготовить презентацию по истории римской и арабской систем счисления, возникновения и заимствования европейцами цифр у индусов и арабов. А что еще интересней – предложить им самим расшифровать загадочную надпись-тату на ладони Соломона, которая, в конечном счете, преобразуется в BBS XIII – номер двери в подвалах Капитолия. Обосновать подход к декодированию (должна применяться лишь одна система счисления при расшифровке – в этом случае арабская – плюс латинские буквы).

Одним из самых загадочных и интересных моментов является использование в тексте «волшебных» свойств магического квадрата. И здесь никакой мистики, зато отличное дидактическое средство из арсенала «занимательной математики». Профессор Лэнгдон объясняет своей спутнице сестре Питера Соломона Кэтрин: «"Волшебный квадрат" – термин чисто математический. Это квадратная таблица, заполненная последовательностью чисел таким образом, что сумма в каждой строке, столбце и по диагонали получается одинаковой» [9, с. 266]. Первые такие квадраты были созданы четыре тысячи лет назад в Индии и Египте, и кое-где по сей день верят в их магическую силу. Кэтрин читала, что «даже в наше время набожные индуисты чертят на алтаре для совершения пуджи особые квадраты три на три клетки, под названием Кубера-колам» [9, с. 266]. Но все же в современном мире магический квадрат перешел скорее в разряд «математических развлечений» – людям нравится ломать голову, пытаюсь отыскать новые «волшебные» комбинации: «судoku для гениев».

Студентам будет интересно узнать об Альбрехте Дюрере, немецком художнике и гравёре XVI века, авторе всемирно известной загадочной гравюры «Меланхолия». Это первый случай появления магического квадрата в произведении европейского искусства (таблица на башне за спиной Меланхолии ниже колокола. – Авт.) за всю историю. По мнению некоторых исследователей, А. Дюрер хотел тем самым намекнуть, что Мистерии древности, известные прежде лишь египетским мудрецам, теперь находятся в руках европейских тайных обществ. Поразить воображение студентов можно дополнительными данными. Дюреру удалось осуществить, казалось бы, невозможное: сумма тридцать четыре получается не только при сложении чисел по вертикали, горизонтали и диагонали, но также во всех четырех четвертях, в центральном четырехугольнике и даже при суммировании четырех угловых клеток.

У Агриппы Неттесгеймского, увлечённого Каббалой, уже был «квадрат Юпитера», но выдающийся геометр Альбрехт Дюрер составил свой (его иногда называют «квадрат Сатурна»), зашифровав в нём числа, значимые лично для него: например, день смерти матери (16.05) и год создания «Меланхолии» (средние цифры в нижнем ряду составляют 1514).

С помощью этого удивительного квадрата героям удалось расшифровать надпись на масонской пирамиде.

16	3	2	13
5	10	11	8
9	6	7	12
4	15	14	1

S	O	E	U
A	T	U	N
C	S	A	S
V	U	N	J

Студентам можно предложить попробовать самим расшифровать фразу, а потом перевести ее на русский. Если понадобится – дать подсказку из «лингвистической алхимии»: расставить буквы в той последовательности, в которой представлены цифры в квадрате Дюрера. Получится: «Jeova Sanctus Unus» – «Единый истинный Бог».

После определенных манипуляций с пирамидой на ее основании проявляется еще один зашифрованный рисунок, декодированию которого помогает также магический квадрат – один из «самых известных в истории магических квадратов – квадрат восьмого порядка, представленный в 1769 году американским ученым Бенджамином Франклином. Квадрат стал знаменитым благодаря использованию невиданного доселе «постоянства сумм по ломаным диагоналям». На одержимость Франклина этим мистическим искусством, скорее всего, повлияло его близкое знакомство с современными ему выдающимися алхимиками и мистиками, а также вера в астрологию, на которой он основал предсказания в своем “Альманахе бедного Ричарда”» [9, с. 298].

Студентам обязательно нужно продемонстрировать квадрат Франклина, с помощью которого из хаоса – абракадабры из символов – возникнет порядок – «ordo ab chao». Студенты к этому времени уже усвоили механизм преобразования информации из второго квадрата с помощью первого и смогут самостоятельно восстановить рисунок, но чтобы не тратить времени на лекции, им это можно предложить сделать дома, а также прочитать в книге, куда же приведет эта карта Роберта Лэнгдона и Кэтрин Соломон,

отыщут ли они Мистерии древности и священное, утраченное слово, спасут ли Питера от верной смерти. И наконец, кто скрывается за личностью татуированного преступника, взявшего имя демона, павшего ангела Малаха. Кроме того, обучающиеся должны сами попробовать создавать такие «магические квадраты», использовать их в будущем в работе с младшими школьниками на уроках математики.

Также нельзя не остановиться на истории и сакральном значении числа 33, о котором так много говорится в романе. Можно сказать, что «Утраченный символ», кроме прочего, – это увлекательная энциклопедия знаний по этому числу. 33 – везде, начиная с масонского перстня Питера Соломона и надписи «Все явит 33 градус» и заканчивая пропорциями в архитектуре Масонского храма в Вашингтоне и в архитектуре самого города.

Автор устами профессора Лэнгдона убеждает нас, что это не случайно: «Во времена Пифагора, за шесть столетий до Рождества Христова, в нумерологии число тридцать три почиталось как высшее из совершенных. Оно было священным, обозначающим божественную истину. Переняли это отношение и масоны – впрочем, не только они. Не случайно в христианской традиции принято считать, что Иисус был распят в возрасте тридцати трех лет, хотя никакими историческими источниками это не подтверждено. Не случайно Иосифу, согласно преданию, было тридцать три, когда он женился на Марии; Иисус сотворил именно тридцать три чуда, имя Господа упоминается в Книге Бытия ровно тридцать три раза, а в исламе небожители навсегда оставались тридцатитрехлетними». Чуть позже он продолжает: «Алхимик, розенкрейцер и мистик Исаак Ньютон тоже придавал большое значение числу тридцать три [9, с. 340]. <...> Не случайно позвонков у человека именно тридцать три [9, с. 442]. <...> Тридцать три масонских градуса. Основание позвоночника, крестец – *sacrum* на латыни, – в буквальном переводе означал «священная кость» [9, с. 442]. <...> Навершие Монумента Вашингтона весит ровно тридцать три сотни фунтов [9, с. 500]. И даже в романе Бернара Вербера «Империя ангелов» тоже присутствует 33, только в цифре 333: «333 пункта – это средний уровень сознания человечества. Если сложить пункты душ всех шести миллиардов живущих на Земле и вычислить среднее

арифметическое, получится 333. Это означает, что большинство людей все же ближе к потолку, чем к полу» [11, с. 22].

Интересная параллель: Илья Муромец – герой русских былин, сказок, преданий – тоже до 33 лет был парализован, а потом исцелился и стал защитником Родины. А сколько еще таких параллелей можно провести! А вообще-то: сколько? Студентам можно предложить раскрыть магическую сущность и других чисел: 3, 7, 36, 666, – которые встречаются в русских народных сказках, древних мифах, в христианской традиции и т.д. Интересным будет изучить верования известных ученых, исторических личностей, современных людей в магию цифр. Зеркальные цифры в датах рождения и смерти Михаила Лермонтова, пропорции в египетских пирамидах, пророчества в календарях мая, 1914 г. и 2014 г. в истории нашей страны и т.д. А еще магия чисел Фибоначче, пропорции «золотого сечения», загадочные числа на картинах художников эпохи Возрождения, связанных с легендой о «Святом Граале»... Такие увлекательные нумерологические исследования понравятся студентам, стимулируют их интерес к математике, к чтению, к повышению уровня своей эрудиции – всестороннее развитие личности человека.

Согласно «Энциклопедии» Эдмонда Уэллса, героя романа «Империя ангелов», смыслом жизни, его целью как раз и является развитие. Преподаватель может процитировать «нумерологический дарвинизм»: «В начале было... Ноль: пустота. Пустота развивалась и стала материей. И это дало... Единица: минерал. Этот минерал развивался и стал живым. И это дало... Двойка: растение. Растение развивалось и стало двигаться. И это дало... Тройка: животное. Животное развивалось и стало сознательным. И это дало... Четверка: человек. Человек развивался, чтобы его сознание позволило ему обрести мудрость. И это дало... Пятерка: духовный человек. Духовный человек развивался и стал полностью освобожденным от всего материального. И это дало... Шестерка: ангел» [11, с. 14]. В романе Бернара Вербера вся жизнь человека связана с цифрами. От тоже описывает квадрат, хотя и не магический, но очень оригинальный с философской, педагогической, психологической точки зрения: четыре семилетних цикла жизни человека: от 0 до 7 лет (сильная связь с матерью), от 7 до 14 лет (сильная связь с отцом), от 14 до 21 года

(бунт против общества), от 21 до 28 лет (примирение с обществом) [11, с. 383 – 384].

Эдмонд Уэллс просвещает неопита Мишеля: «4: человек. Его символ – крест. Потому что у него есть выбор. Он находится на перекрестке, где нужно принять решение, куда пойти. Перед человеком стоит выбор: опуститься на животный уровень или перейти на более высокую стадию. <... > 6 – это одна сплошная кривая. Кривая любви, поскольку ангел любит. Посмотри на эту спираль. Ее любовь исходит сверху, с неба, спускается вниз, к земле, и поднимается к центру. Это любовь, которая делает круг, чтобы вернуться и полюбить саму себя [11, с. 17].

Любовь – как основа всего, любовь к детям, гуманизм, эмпатия – это уже педагогические категории, основа дидактики, поэтому цитирование текста французского автора позволит преподавателю не только оригинально преподнести информацию о символике чисел в историческом, философском, теологическом, онтологическом срезе, но и поставить проблемный вопрос о роли любви в педагогической практике, о любви как аксиологической константе и доминанте, поговорить со студентами на тему интерпретации изображения арабских цифр, предложенной Б. Вербером, так как имеются и другие трактовки (например, наличие/отсутствие определенного количества углов у изображенных цифр). Если студенты не готовы к тому, чтобы обсуждать последний вопрос, нужно дать им возможность представить результаты своих научно-поисковых экскурсов по поводу истории цифр и чисел в виде творческого проекта, что будет способствовать активизации их познавательной деятельности. Можно расширить задание, предложив рассмотреть другие системы счисления (древнеегипетская десятичная система, вавилонская шестидесятеричная система, славянская, греческая (ионийская) и много других), сравнить их между собой, создать математические ребусы, загадки, кроссворды, используя знаки-символы из разных систем счисления.

Рецепт души от Эдмонда Уэллса – также в числах, процентах, пропорциях: «Вначале человеческая душа определяется тремя факторами – наследственность, карма, свободный выбор. Как правило, сначала они представлены в следующей пропорции: 25 % наследственность; 25 % карма; 50 % свободный выбор» [11, с. 42].

Здесь есть о чем поразмыслить, есть о чем поговорить со студентами. Согласны ли они с такими пропорциями? Пусть они заглянут внутрь себя, подумают, а соответствует ли их жизненный путь предложенной формуле? Воспользовались ли они «свободным выбором» или отказались от него в угоду кому-то?

Таким образом, считаем обоснованным наше утверждение, что тексты современной художественной литературы, в том числе произведения американского писателя Дэна Брауна и французского философа-фантаста Бернара Вербера, могут быть использованы преподавателями образовательных учреждений высшего образования как средство активизации познавательного интереса студентов – будущих педагогов начального образования к математике и формирования у них ценностного отношения к математическим знаниям. Романы «Утраченный символ» Д. Брауна и «Империя ангелов» Б. Вербера изобилуют числовыми кодами, интересными аллюзиями-трактовыми из истории цифр и чисел, мистикой и магией, приписываемой числовым знакам, поэтому разные виды работ с текстом этих произведений, множество заданий на их основе помогут преподавателю ввести студентов в мир математики через изумительные ворота магического цифрового реализма, усиленного мидл-литературой.

В целом, аксиологический потенциал художественной литературы неисчерпаем, когда речь идет о воспитании и обучении будущих педагогов начального образования, но сам по себе текст – без соответствующего методического обеспечения и тщательного отбора в соответствии с критериями педагогической целесообразности – не будет настолько эффективным средством, как того требует ФГОС ВО, поэтому методически оправданным и педагогически обоснованным считаем введение в учебный план по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Начальное образование. Профиль: Английский язык ряда литературоведческих дисциплин.

### **Список литературы**

**1. Абрамова, О. А.** Нравственно-эстетические и ментальные ценности фольклора / автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. философ. наук / О.А. Абрамова. – Барнаул, 2006. – 28 с.

2. **Азбука веры** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/angel>, свободный (дата обращения: 22.02.2023).

3. **Амонашвили, Ш. А.** Как любить детей [Электронный ресурс] / Ш. А. Амонашвили. – Режим доступа: [http://www.bachelor.kz/cms/uploads/files/Amonashvili\\_Sh\\_A\\_Kak\\_lyubit\\_detey.pdf](http://www.bachelor.kz/cms/uploads/files/Amonashvili_Sh_A_Kak_lyubit_detey.pdf). – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.02.2023.

4. **Антонов, А. И.** Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»). 1996. – 386 с.

5. **Артюгина, Т. Ю.** Ориентация младших подростков на нравственные ценности средствами северного русского фольклора : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Т. Ю. Артюгина. – Петрозаводск, 2004. – 20 с.

6. **Базарова, М. В.** Любовь как смысложизненная ценность : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / М.В. Базарова. – Ставрополь, 2008. – 23 с.

7. **Белых, Т. В.** Духовные ценности и формирование личности / Т. В. Белых // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2015. – № 3(06). – С. 132 – 143.

8. **Бим-Бад, Б. М.** Любовь как категория педагогической антропологии [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. – Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=8&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=101](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=8&binn_rubrik_pl_articles=101), свободный (дата обращения: 22.02.2023).

9. **Браун, Д.** Утраченный символ / Д. Браун. – М.: Эксмо, 2009. – 543 с.

10. **Бритвин, Д. В.** Интертекстуальность фразеологических единиц как фактор интенсификации прагматики текста (на материале французских газет) / Д. В. Бритвин // Проблемы семантики слова, предложения и текста. – Вып. 25. – 2010. – С. 45–52.

11. **Вербер Бернар.** Империя ангелов; [пер. с фр. К. Левиной] / Бернар Вербер. – М. : РИПОЛ классик, 2012. – 448 с.

12. **Верхотурова, Ю. А.** Педагогическая деятельность как психолого-педагогический феномен / Ю. А. Верхотурова,



Ю. Н. Галагузова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №3. – С. 62–67.

**13. Верхотурова, Ю. А.** Понятие «любовь к детям» в философско-педагогическом дискурсе / Ю. А. Верхотурова, Е. В. Донгаузер, Л. В. Ясинских // Педагогическое образование в России. – 2020. – №6. – С. 45–52.

**14. Владимирова, Н. Г.** Условность, созидающая мир / Н. Г. Владимирова. – В. Новгород: Изд-во Новгородского гос. университета им. Ярослава Мудрого, 2001. – 270 с.

**15. Вулис, А.** Метаморфозы комического / А. Вулис. – М.: Искусство, 1996. – 126 с.

**16. Гомонова, Т. А.** Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества будущего учителя : дис. ... канд. пед наук / Т.А. Гомонова. – Оренбург, 2000. – 204 с.

**17. Гурбанская, С. А.** Концепция интертекстуальности во фразеологическом контексте [Электронный ресурс] / С. А. Гурбанская. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2014/918-1401958900.pdf>., свободный (дата обращения: 22.02.2023).

**18. Давыдов, С. А.** Формирование семейных ценностей молодого поколения в период трансформации хозяйственной системы (на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области) / С. А. Давыдов, А. М. Рогова. – Санкт-Петербург, 2010. – 328 с.

**19. Дземидок, Б.** О комическом / Б. Дземидок. – М. : Прогресс, 1994. – 224 с.

**20. Дорская, А. А.** Семейные ценности как предмет научной дискуссии: основные направления изучения семейного права в России на современном этапе / А. А. Дорская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. – 2019. – №3. – С. 27–41.

**21. Дюришин, Д.** Теория сравнительного изучения литературы / Д. Дюришин. – М., 1979. – 397 с.

**22. Дюркгейм, Э.** Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М. : Канон, 1995. – 396 с.

**23. Жвалевский, А.** Время всегда хорошее / А. Жвалевский, Е. Пастернак. – М. : Время, 2009. 2009. – 167 с.

**24. Захаров, С. В.** Новейшие тенденции формирования семьи в России / С. В. Захаров // Мир России. – 2007. – №4. – С. 90–96.

**25. Иванова, Т.** Остроумие и креативность / Т. Иванова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1–2. – С. 76–87.

**26. Казанский, О. А.** Педагогика как любовь / О. А. Казанский. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 134 с.

**27. Каменева, Г. А.** Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов физико-математического факультета (на примере изучения базовых дисциплин): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 24 с.

**28. Карасик, А. В.** Лингвистические характеристики юмора / А. В. Карасик // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. ВГПУ. – Волгоград : Перемена. – 1999. – С. 200–209.

**29. Кафаров, Т. Э.** Любовь как общечеловеческая ценность и духовная потребность / Т.Э. Кафаров // Научная мысль Кавказа. – 2017. – №1. – С. 36–42.

**30. Корчак, Я.** Как любить ребенка / Я. Корчак. – М. : АСТ, 2014. – 480 с.

**31. Литовская, М. А.** «Время всегда хорошее»: социальная психология для современного подростка / М.А. Литовская // Детская литература сегодня: Сб. науч. ст. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010. – С. 25–34.

**32. Лихачев, Д. С.** Русская культура / Д. С. Лихачев. – М. : Искусство, 2000. – 473 с.

**33. Мадлевская, Е.** Русская мифология. Энциклопедия [Электронный ресурс] / Е. Мадлевская. – М.: Эксмо, 2007. – 215 с. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/antique-/antique-myths/183510-e-madlevskaya-russkaya-mifologiya-entsiklopediya.html#book>, свободный (дата обращения: 22.02.2023).

**34. Макаренко, А. С.** Письмо А.М. Горькому, 8 сентября 1925 г. // Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. Т.1. – М. : Педагогика, 1989. – 543 с.

**35. Мартин, Р.** Психология юмора / Р. Мартин. – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.

**36. Маслов, С. И.** Нравственные ценности в учебном процессе начальной школы / С. И. Маслов // Проблемы становления и развития ценностных ориентаций учителя на рубеже

21 века: тез. докл. международной научно-практической конференции. – Тула : «ТГУ», 1997. – С. 149–151.

**37. Мацковский, М. С.** Социология семьи / М. С. Мацковский. – М.: Наука, 1989. – 243 с.

**38. Мусийчук, М. В.** Аксиологическая функция юмора как отражение индивидуального смысла в культуре / М. В. Мусийчук // Психология индивидуальности Материалы III Всероссийской научной конференции: в 2-х частях. Ответственный редактор: А.Б. Орлов. 2010. – С. 329-330.

**39. Нёстлингер, К.** Само собой и вообще [Электронный ресурс] / К. Нёстлингер. – Режим доступа: <https://knigago.com/books/child-all/child-prose/183880-kristine-nyostlinger-samo-soboy-i-voobsche/>, свободный (дата обращения: 22.02.2023).

**40. Никитина, Н. Н.** Педагогические лики и трансформация любви. Педагогика Культуры [Электронный ресурс] / Н.Н. Никитина. – Режим доступа: <https://www.pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/professiya-uchitel/nikitina-n-predagogicheskie-lik-i-transformatsii-lyubvi>, свободный (дата обращения: 22.02.2023).

**41. Новоселова, Е. Н.** Судьба традиционной семьи в эпоху прогрессирующего эгоизма / Е. Н. Новоселова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2013. – №2. – С. 34–45.

**42. Семенец, О. С.** Роль мифологического компонента в романах Бернара Вербера / О. С. Семенец // Ученые записки Таврийского национального университета имени В.И. Вернадского. – 2014. – Т.27(66). – № 4. – С. 163–168.

**43. Серебрякова, Т. А.** Ретроспективный взгляд на проблему ценностей и их роль в развитии современной личности / Т.А. Серебрякова // Наука и школа. – 2006. – № 3. – С. 50–54.

**44. Сечина, К. А.** О смысле и теоретическом статусе понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века / К.А. Сечина, В.А. Мосолов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2009. – № 3. – С. 62–73.

**45. Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

**46. Сухомлинский, В. А.** Антология гуманной педагогики / В. А. Сухомлинский; сост. Г.Д. Глейзер. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.

**47. Умнов, Б. П.** Проблема читательского интереса в социально-психологической теории / Б. П. Умнов // Журналист, пресса, читатель. – М. : Изд. ЛГУ, 1969. – С. 82–95.

**48. Фатеева, Н. А.** Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. – М.: Комкнига, 2006. – 280 с.

**49. Фромм, Э.** Искусство любить / Э. Фромм. – Минск : Полифакт, 1990. – 271 с.

**50. Цепелева, Н. В.** Любовь как ценность в философии Н. О. Лосского / Н. В. Цепелева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – Ч. I. – С. 192–195.

**51. ЧеширКо, Е.** Лекарь сказочных душ [Электронный ресурс] / Е. ЧеширКо. – Режим доступа: <https://cheshirko.com/lsd>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.02.2023.

**52. ЧеширКо, Е.** Дневник Домового [Электронный ресурс] / Е. ЧеширКо. – Режим доступа: [https://cheshirko.com/dnevnik\\_domovogo](https://cheshirko.com/dnevnik_domovogo), свободный (дата обращения: 22.02.2023).

**53. Шелер, М.** Ordoamoris / М. Шелер // Избранные произведения. – М., 1994. – 623 с.

## **ГЛАВА 5**

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Современные социокультурные реалии выдвигают перед образованием сложные задачи обучения и воспитания личности новой формации – мобильного, конкурентоспособного, нравственно зрелого человека, готового к реализации активной жизненной позиции в условиях поликультурного мира. Указанные тенденции определяют стратегию новой образовательной политики России, где приоритетная роль отводится выявлению и обоснованию ценностей современного образования, ведущих направлений и инновационных технологий обучения и духовно-патриотического воспитания в их неразрывном единстве. Формирование всех базовых ценностей человека начинается именно в младшем школьном возрасте.

Согласно обновленному ФГОС НОО [40] в основу обучения и воспитания младших школьников должно быть положено сознательное принятие базовых ценностей (гражданственность, социальная солидарность, труд, искусство, здоровье и др.), которые не локализованы в содержании отдельного учебного предмета, формы или вида образовательной деятельности, но пронизывают все учебное содержание, весь уклад школьной жизни, всю многоплановую деятельность школьника как человека, личности, гражданина. Однако сама по себе организация учебного процесса, как правило, носит формальный характер. Придать ему жизненную, социальную, культурную, нравственную силу способен именно педагог.

Рассмотрим особенности подготовки учителя начальных классов к реализации аксиологического подхода в образовании младших школьников средствами различных учебных предметов.

В последнее время особое внимание педагогов и психологов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина) уделяется вопросам развития универсальных учебных действий, формирование которых рассматривается в качестве основной образовательной задачи. Именно уровень сформированности универсальных учебных

действий является главным показателем достижения младшими школьниками предметных и метапредметных результатов усвоения программы учебного предмета.

Необходимость формирования универсальных учебных действий в течение первых лет обучения в школе также рассматривается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в котором подчеркивается личностно ориентированная направленность образовательного процесса с целью развития таких качеств, как кросс-культурная толерантность, эмпатия, патриотизм, гражданская идентичность, чувство гражданского долга, целостный, социально ориентированный взгляд на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий [40]. Важность и значимость личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в начальной школе неоспорима, так как именно в это время закладываются основы дальнейшего становления личности.

Колоссальным потенциалом для успешной реализации процесса формирования личностных универсальных учебных действий (личностных УУД) на начальном этапе образования обладают предметы языкового цикла (русский язык и литературное чтение). Специфика овладения родным языком проявляется в том, что он рассматривается одновременно как объект изучения и как уникальный феномен культуры, являющийся средством формирования мысли, общения, познания действительности, ключом к усвоению национальных, культурных и духовных норм и традиций. Познание и осмысление языка способствует приобщению младших школьников не только к русской национальной языковой культуре, но и к общечеловеческим ценностям, закладывает базис индивидуальной культуры, самосознания и самоопределения личности.

Между тем, формированию личностных УУД как аксиологических основ обучения детей русскому языку уделяется недостаточное внимание. Многие педагоги признают значимость такой работы, но в реальной практике обращают основное внимание на формирование у учащихся специфических для дисциплин языкового цикла знаний и умений. Об этом пишут в

своих работах В.Г. Чешиков, Г.Л. Русакова, З.М. Магиярова, Л.В. Куликова, С.Г. Гладнева и др.

Таким образом, вопросы ценностно-ориентирующего развития в процессе овладения детьми родным языком становятся всё более актуальными для начальной школы. Необходимо также отметить, что эти вопросы многоаспектны и находятся в плоскости многих наук, изучающих человека: философии, социологии, психологии, педагогики, лингвокультурологии.

В современной педагогике выявлено значение аксиологических знаний для педагогической теории и практики (Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, М.В. Богуславский), раскрыты механизмы ориентации учащихся на социально значимые ценности (А.В. Кирьякова, А.Д. Солдатенков, Н.А. Григорьева, Т.В. Бондарчук, А.В. Подгорнов), проанализирован процесс формирования ценностных ориентаций у обучающихся в образовательном процессе (М.Г. Казакина, И.Л. Федотенко, Г.А. Костецкая, Н.Н. Ушакова, С.Г. Макеева и др.).

В опубликованных результатах исследований, затрагивающих вопросы формирования ценностных ориентаций у младших школьников в процессе овладения родным языком (Е.В. Полякина, Г.Л. Русакова, Е.Л. Николаева, З.М. Магиярова, А.М.Г. Гасанов), рассматривается не система его изучения в начальной школе, а частные составляющие этого процесса: уроки русского языка, внеклассное чтение, развитие связной речи. При этом исследователи обращают основное внимание не на формирование ценностных ориентаций, а на приобщение младших школьников к отдельным группам ценностей: духовным, нравственным, интеллектуальным.

Следует также отметить, что учеными установлены место и роль УУД в учебной деятельности, перечислены и обоснованы психологические требования к их развитию на всех этапах обучения, определены основные критерии проверки эффективности их формирования (А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, Г.В. Бурменская). Однако в диссертационных исследованиях последних лет рассматриваются в основном вопросы формирования коммуникативных (С.А. Никишова), познавательных (Н.В. Шигапова) и регулятивных (О.В. Кузнецова) УУД младших школьников в процессе изучения русского языка, а

личностные УУД практически не получают должного научного изучения.

Учитывая актуальность указанной проблемы, возникает необходимость рассмотреть особенности формирования личностных УУД младших школьников на уроках русского языка в аксиологическом контексте, принимая во внимание многоаспектность изучения данной проблемы разными науками, а также наметить пути профессиональной подготовки педагога к развитию личностных УУД младших школьников.

Анализируя данную проблему с философской точки зрения, мы видим, что в мире есть только две абсолютные ценности: человек (и всё, что связано с его материальными и духовными достижениями, т.е. культура) и природа. Современная педагогика реализует принцип гуманизации, когда человек, личность рассматриваются как наивысшая ценность общества. Образование, таким образом, предстаёт как многоаспектный процесс, как социокультурное явление [14, с. 22]. Гуманизация призвана осуществить новые подходы к образованию, которое прививает воспитаннику целостное восприятие мира. Если традиционное образование было направлено на приспособление обучающегося к сложным условиям жизни, на примирение с трудностями, то современное образование способно и должно формировать мировоззрение, ценностные установки, нравственные качества человека.

Аксиологические основы образования ориентированы на то, что наше жизненное пространство – это мир человека целостного, в котором объединились общечеловеческие и индивидуальные ценности. Причём только культура может определить ценность для человека тех или иных феноменов. Выделяют такие виды ценностей, как: витальные (жизнь, здоровье, безопасность, благосостояние); социальные (семья, дисциплина, трудолюбие, предприимчивость, богатство, равенство, патриотизм); политические (гражданские свободы, законы, конституция, мир); моральные (добро, любовь, честь, порядочность, уважение к старшим, любовь к детям); религиозные (Бог, Священное Писание, вера); эстетические (красота, стиль, гармония). Универсальной ценностью является язык. Всякая неязыковая система знаков (например, музыка, живопись и др.) становится доступной



человеческому пониманию только при условии переложения её на язык человеческого слова.

В этом контексте изучение родной речи в начальных классах – это не только наука о русском языке. Школьник должен усвоить, что самые высшие достижения человеческой мысли, самые глубокие знания и самые лучшие и сильные чувства останутся неизвестными для людей, если они не будут точно выражены в словах.

Процесс формирования личностных УУД на уроках русского языка связан с возрастными особенностями учеников по принципу преемственности в освоении учащимися УУД. Личностные УУД, согласно ФГОС НОО, рассматриваются как одна из четырех групп УУД (коммуникативные, регулятивные, познавательные) и обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Среди основных задач реализации содержания образования в филологической предметной области перечислены следующие: формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства, о языке как основе национального самосознания; развитие нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности [40]. Эти задачи отражают все виды личностных действий: личностное самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическую ориентацию, личностный моральный выбор.

Таким образом, школа обязана: предоставить ученику возможность самостоятельно осуществить учение, ставить перед собой учебные цели, используя средства для их достижения; создать условия для гармоничного развития личности и её самореализации; формировать компетентности по русскому языку.

Безусловным дидактическим и воспитательным потенциалом обладают ценностно-ориентационные тексты и задания, одновременное использование которых при обучении родному языку способствует наибольшей эффективности процесса формирования у младших школьников осознанных аксиологических основ. Учебники по русскому языку для начальной школы содержат задания, касающиеся сведений о языке, упражнения, требующие высказывания своего мнения,

направленные на развитие речи, работу со словарём, работу в парах.

Выполнение подобных учебных заданий формирует целостное мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки, а также коммуникативную компетентность как способность организовать общение со сверстниками и взрослыми в учебном процессе и иных социальных ситуациях, прежде всего на основе выбранной жизненной позиции сотрудничества и диалога. Однако не стоит забывать и о том, что каждый тщательно подобранный текст может способствовать формированию основ гражданской идентичности, имеющей глубокий личностный смысл и выражающейся не только в когнитивном (знании о принадлежности к данной социальной общности), но и в ценностно-смысловом (выбор собственных ценностных ориентиров), а также деятельностном (гражданская активность) компонентах.

Благодаря ценностно-ориентированным текстам младший школьник осознаёт свою сопричастность к Родине, народу, его истории, в нём развиваются патриотические и этические чувства. Так, в 3-м классе на уроках русского языка ученики выразительно читают стихотворения, например, произведение В. Дубровина (упражнение № 243):

Вы в битве Родину спасли,  
Преодолели все преграды.  
Спасибо вам от всей земли,  
За всё спасибо вам, солдаты...

И должны выполнить следующее задание: «Побывайте в День Победы возле памятника Неизвестному солдату. Составьте текст на тему: „У Вечного огня”» [16, с. 133].

Как видим, в данном задании ставится не только учебная языковая проблема, требующая от ученика лингвистических знаний по построению текста, его тематическому содержанию, точному подбору лексических средств, но (на наш взгляд, прежде всего) учебная проблема патриотического, ценностно-нравственного характера.

Для учащихся начальной школы проблема – это практическая ситуация, которая вызывает у них трудности вследствие отсутствия необходимых знаний и умений. Конечно,

выполнение таких заданий инициирует прохождение детьми всех этапов учебной деятельности: осознание границы знания и незнания, целеполагание, планирование достижения цели, выполнение плана, контроль и оценка достижения цели [7]. Однако здесь содержится и ориентация учащихся на духовно-нравственные ценности русского народа, которая не сводится к их автоматическому «впитыванию», а требует педагогического обеспечения их (ценностей) осознанного присвоения через реальное переживание в личном ценностном опыте.

Выполнению заданий такого типа способствуют: чтение, беседы с учителем, участие в школьных мероприятиях гражданской и патриотической направленности, посещение выставок, экскурсии в музеи, в том числе и виртуальные экскурсии.

Немаловажным здесь является и вопрос о потенциалах профессионального и личностного развития самого учителя как участника и организатора личностно развивающего взаимодействия в социально образовательной среде, поскольку процесс смыслообразования, заложенный в подобных заданиях, требует от учителя готовности к совместному обсуждению проблемы, широты его кругозора, эмоциональной и интеллектуальной зрелости. Усвоение ценностей при таком подходе совершается через их переживание детьми в едином ценностно-смысловом поле с педагогом, в общении с ним, в совместной деятельности, направленной на понимание идеала и стремление к нему. И только затем происходит интеграция ценностей в реальную жизнедеятельность детей. Одним из результатов такой работы является осознание детьми того, что язык, как и культура, есть память. Поэтому он всегда непрерывно связан с историей, с духовной жизнью человека, общества и человечества в целом.

Формирование личностных УУД на уроках русского языка невозможно представить без включенности в этот процесс развития у детей эстетического отношения к действительности. Эстетическая функция языка заключается не только в наслаждении красотой речи: она открывает миру богатство культуры народа, носителя языка, становится своеобразным духовным кодом нации. Период младшего школьного возраста является едва ли не самым

решающим с точки зрения развития эстетического восприятия. Дети младшего школьного возраста отличаются пластичностью психики, любознательностью, искренностью, непосредственностью, доверчивостью, повышенным уровнем восприятия, эмоциональностью, которые помогают им понять, что природа – источник цвета, ритма, гармонии, пропорций.

Анализ учебных программ показал, что учителя начальных классов должны использовать все возможности для воспитания учеников средствами русского языка: слушание, пересказывание, выразительное чтение, сочинение историй, сказок, использование музыкальных и художественных произведений, слушание их в исполнении автора, мастеров художественного слова, других детей. В помощь учителю – иллюстрации, репродукции картин, фото- и видеоматериалы и др.

Рассмотрим, например, упражнение № 268 из учебника В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого «Русский язык. 3 класс. Часть 2». В нём даётся следующее задание: «Прочитайте. Докажите, что это текст. Озаглавьте его. Запишите заглавие и текст.

В необыкновенной<sup>3</sup> тишине зарождается рассвет. Небо на востоке зеленеет.<sup>4</sup> Голубым хрусталём<sup>2</sup> загорается на заре Венера<sup>3</sup>. Это лучшее время суток. Ещё всё спит. Спит вода, спят кувшинки, спят<sup>1</sup> рыбы, спят птицы, и только совы летают<sup>3</sup> около костра<sup>3</sup> медленно и бесшумно, как комья белого пуха. (К. Паустовский)

– Какую картину вы представили, читая текст? Какие части речи помогают нам представить рассвет в цвете? Найдите сравнения. Удачны ли они?

– Найдите в предложениях глагол, который повторяется. Почему автор употребил его несколько раз?

– Какие части речи вы можете определить? Одинаково ли количество слов разных частей речи? Каких слов больше? Подчеркните слова неизвестных вам частей речи.

– Какие предложения автор использовал в данном тексте? Дайте им характеристику. Каких предложений больше? Подчеркните в первом предложении грамматическую основу и выпишите из него словосочетания.

– Обратите внимание на цифры и выполните любой разбор.

– Встаньте как-нибудь пораньше. Понаблюдайте, как зарождается рассвет в вашей местности. Опишите это красивое явление природы» [16, с. 143].

Кроме предоставления и проверки уровня языковых знаний, упражнение направлено на формирование отношения к родному русскому языку как к духовной ценности; чувства сопричастности к сохранению его чистоты, выразительности, ёмкости; восприятие языка как средства и условия общения; развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия России и мира, творческой деятельности эстетического характера. С этой целью в учебнике также используются тексты из произведений А.С. Пушкина, И.З. Сурикова, И.А. Бунина, В.В. Набокова, К.Г. Паустовского, С.А. Есенина, И.С. Соколова-Микитова, детских поэтов и др. Также в учебниках есть раздел «Картинная галерея» с иллюстрациями К.Ф. Юона, И.Я. Билибина, М.А. Врубеля, В.А. Серова, И.Е. Репина и др.

В процессе совместной деятельности учителя и младших школьников происходит понимание того, что во взаимоотношениях человека с природой язык как явление культуры играет особую роль, которая не сводится только к социальной. Уровень социального развития может быть одинаковым у различных народов, но невозможно спутать их обычаи, традиции, художественные вкусы. Национальный мир – это космос, в котором слиты человек и исторически окружающая его природа. Она влияет на психологию народа, формирует национальный характер, детерминирует направленность его практической деятельности. Природа – это не только то, что нас окружает, это, прежде всего, то, что мы получаем изначально, от рода. Язык, культура связывают человека с природой, объединяют в единый космос природный ландшафт, жилище, способ добывания средств существования и самого человека во всех его этнических проявлениях.

Педагог должен осознавать, что в этом изначально культурном космосе находится и ребёнок, здесь формируются его ценностные установки, вкусы, жизненные идеалы. Этот культурный фундамент, в котором вызревают архетипы (основные типы поведения, коренящиеся в глубинах психики), первоначально не выражен у ребёнка на понятийном уровне, он присутствует в

массовой психологии и определяет всю человеческую деятельность, её цель, средства и результат. Это исходное состояние преобразуется в способы освоения действительности. Ребёнок, взрослея, осваивает национальное достояние, опыт взаимодействия человека с природой в процессе деятельностного отношения к миру, которое формируется в первую очередь на уроках русского языка.

Понимание этих особенностей требует от самого педагога владения комплексом аксиологических знаний. Это значит, что процесс подготовки будущего учителя начальной школы, особенно при изучении дисциплин филологического цикла, предполагает такую организацию обучения, при которой будущий педагог получает не готовое знание, а добывает его сам в процессе проблемно организованного учебного занятия; овладевает опытом творческой деятельности через разработку творческих, исследовательских проектов; усваивает технологии деятельностного метода обучения.

В результате происходит развитие способности педагога к выбору оптимального способа решения той или иной профессиональной задачи, осуществляется стимулирование его творческой активности, ценностно-смысловой сферы, создание установки на стремление к самосовершенствованию на основе углубляющегося самосознания, ориентации на общечеловеческие ценности (любовь, добро, истину, красоту) в их национально-культурном выражении. Это те основы, которые в дальнейшем получают отражение в формировании всесторонней, гармоничной личности каждого его ученика.

Формирование личности ребенка невозможно без воспитания чувства любви к родному краю, а, следовательно, любви к родной культуре и – шире – к своей стране. В этом контексте особым аксиологическим потенциалом обладают региональные тексты, позволяющие на конкретных примерах краеведческого материала приобщить будущих учителей начальной школы к культурному наследию малой родины, совершенствовать их филологическую компетентность, воспитывать патриотизм.

По мнению академика Д.С. Лихачева, краеведение является наиболее массовым видом науки. Любовь к своему краю, народу воспитывается на основе знаний собственной национальной

истории, культуры, обычаев и традиций предков [17]. Литературно-языковое краеведение способствует развитию культурологической и – шире – социокультурной компетенций студентов [22; 35; 49].

Патриотическое воспитание как одно из важнейших направлений молодежной политики Луганской Народной Республики определено Законом «Об основах государственной молодежной политики» № 48 – ПЗ/15 от 22 мая 2015 г. и Законом «О системе патриотического воспитания граждан Луганской Народной Республики». Актуальной образовательной задачей является формирование у юных граждан любви к Родине, знание культуры и традиций своего народа.

Региональный аспект современного образования предусматривает привлечение языкового материала краеведческой направленности, его анализ и обсуждение, возможность распознать ценностную проблематику, ее эволюцию и взаимосвязь ценностных образований. Обучающиеся получают возможность выявить и осмыслить аксиологический потенциал регионального материала, где ценностные парадигмы рассматриваются как «сквозные мотивы – своеобразные меридианы культуры» [46], к которым следует отнести гуманизм и человеколюбие, любовь к родному краю, уважение к культурному и духовному наследию, знание своей истории и бережное отношение к родной земле.

Региональный компонент в современной системе образования позволяет приобщить будущих учителей начальной школы к истории и культурному наследию своей Отчизны, в частности малой родины, привить чувство уважения к землякам – честным, работающим, открытым людям, чтобы, будучи уже практикующими учителями, они смогли воспитать эти чувства у своих учеников.

С учетом особенностей языковой среды нашего региона – Донбасса – работа с подобным лингвистическим материалом способствует формированию у обучающихся филологической компетенции, т.е. речевых умений в различных сферах коммуникации, репродуцированию и продуцированию собственных высказываний краеведческой тематики, обогащенных новой информацией.

Мы считаем тексты с краеведческим содержанием важным средством когнитивной методики обучения русскому языку. Это

специально подобранные тексты: художественные, научные, публицистические, адаптированные или созданные преподавателем. В них отображается широкий спектр жизни Республики, её прошлое и настоящее.

В плане тематической направленности эти тексты могут быть посвящены:

- истории ЛНР, ее городов, сел, поселков, отдельных предприятий и учреждений образования и культуры;
- памятникам, обелискам, зданиям, памятным местам;
- исторически значимым персоналиям (героям Великой Отечественной войны и войны на Донбассе, выдающимся писателям и артистам, спортсменам и художникам, космонавтам и ученым, героям труда – нашим землякам);
- традиционным для края ремеслам;
- природным «жемчужинам» Луганщины.

В текстах чрезвычайно важны и такие исторически сложившиеся уникальные особенности Донбасса, как: многонациональность населения региона, «русскость» менталитета, духовной жизни, культуры наших людей, т. е. их принадлежность к Русскому миру, самоидентификация, своеобразии языковой ситуации, специфика речевого поведения.

Существует принципиальное различие между восприятием научного текста через чтение монографии, статьи, учебника, справочника, через прослушивание лекции в аудитории, через получение и усвоение необходимых сведений и знаний с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Сильные стороны чтения заключаются в активном приобщении читателя к рецепции, в опоре на национальную традицию, в связи с типом культуры, в возможности приобщения к науке других стран, в способности самообразования. Научный текст прочитывается однозначно, благодаря однозначности смысла и определённости объёма мысли, заключённого в научных терминах. Мера, пропорциональность, единство многообразия, гармония частей, целостность – свойства научной речи. Эти качества ещё со времён Древней Греции являются основами прекрасного. Названия многих научных работ уже призваны вызывать интерес читателей к содержанию произведений:



М.В. Ломоносов «Слово о пользе химии», «Слово о рождении металлов от трясения земли», «Письмо о пользе стекла», Д.И. Менделеев «Основы химии», И.М. Сеченов «Рефлексы головного мозга», К.А. Тимирязев «Жизнь растения», С.В. Вавилов «Глаз и солнце», А.Х. Востоков «Задача любителям этимологии», «Рассуждения о славянском языке», Л.В. Щерба «Опыты лингвистического толкования стихотворений», В.В. Виноградов «Основные этапы истории русского языка», М.М. Бахтин «Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике», Д.С. Лихачёв «Человек в литературе Древней Руси», «Слово о полку Игореве» и культура его времени», В.Г. Шухов «Искусство конструкций», Н.С. Стрелецкий «Курс мостов» и др.

Так, предлагая студентам при изучении темы «Пунктуация в сложноподчиненном предложении» в курсах «Практикум по современному русскому языку» и «Практикум по орфографии и пунктуации» текст обучающего диктанта, мы, безусловно, уделяем внимание не только знакам препинания.

*Донбасс. Донбасс... Вот приехал Алексей сюда в двадцать три года, и жизнь словно бы наполнилась совершенно иным – более значительным, важным содержанием! И сердце застучало учащеннее, бодрее, и мысль заработала шире и четче, и на душе стало радостнее, полнее. Как будто после долгих вынужденных странствий возвратился в отчий дом, в родную стихию.*

*Удивительно: Стаханов даже сам не подозревал, что так привязан к этому краю. И только сейчас со всей очевидностью понял, что когда ему бывало грустно, когда что-то тяжелое опускалось на сердце, это означало, что ему не хватает вот этих людей, с которыми вчера и сегодня общался, вот этого воздуха, насквозь пропитанного запахами уголька и колчедана, вот этой необходимости личного присутствия здесь, причастности к тому большому, что тут происходит, совершается, творится людьми, имя которым – шахтеры.*

*Гениальное зачастую кроется в простом, великое – в обыденном. И тот, кто творил гениальное и кто совершал великое, скорее всего не осознавали этого, не думали, что люди назовут дело их рук подвигом.*

*Нельзя, конечно, сказать, что Алексей шел на ту смену, которой суждено было перевернуть, изменить всю его жизнь,*

*всколыхнуть и потрясти страну, так же спокойно, уравновешенно, как ходил ежедневно на обычные смены. И никак нельзя. Ждал он ее с трепетом сердца, с неведомым ему ранее волнением... Не кривил душой Алексей и не хвастал, просто был уверен: выдюжит, лишь бы не помешало что-нибудь неожиданное. Потому и не увидел никто волнения на лице Стаханова, когда шел он на решающую смену.* (По Г. Довнару).

После первого прослушивания проводим беседу со студентами:

1. Что вы знаете об Алексее Стаханове?
2. Когда человек более всего ощущает привязанность к земле, на которой он живет? Как это объясняет себе герой Г. Довнара?
3. Какие чувства, по вашему мнению, испытывал он в то памятное утро?
4. Почему описанная смена оказалась решающей (найдите эпитет в тексте) в жизни и молодого человека, и всей страны?

*Послетекстовые задания*

1. Озаглавьте текст. Обоснуйте свое решение.
2. Что вы знаете о жизни и творчестве Г. Довнара?
3. Как понимаете слова Г. Довнара: «Гениальное зачастую кроется в простом, великое – в обыденном». Приведите пример таких «решающих смен» из деятельности других наших земляков или персонажей литературных произведений, созданных писателями Донбасса.
4. Как вы понимаете выражение «трудиться по-стахановски»?
5. Только ли к шахтерам относится это определение?
6. Проанализируйте, в каких фрагментах текста и с какой целью чаще всего используются наречия в сравнительной степени, однородные члены предложения, однородные придаточные?
7. Подберите синонимы к глаголу *выдержать* (например, *вынести, снести, перенести, стерпеть, перетерпеть, выдюжить*). Почему автор выбирает из этого синонимического ряда просторечное *выдюжить*?

При работе над выборочным изложением важную роль играет система предтекстовых и послетекстовых заданий,

обеспечивающая глубокое понимание текста и формирующая аксиологическую направленность филологической компетенции.

*Предтекстовые задания*

1. Для чего нужно знать и изучать историю родного города (села)?

2. Сколько лет нашему городу? С чем было связано возникновение Луганска?

3. Каким вы представляете себе этот город в начале XIX в.?

Текст предназначен для чтения молча: *«Шел 1905 год. Прямо у ворот казенного патронного завода – Новобазарная площадь. Приставка в названии говорит сама за себя – этому прямоугольнику на карте города всего несколько лет. Своеобразный рельеф местности, магазины и лавки по обе стороны восходящих каскадами улиц. Дома из мергеля, брочки на гужевой тяге, груженые мешками с мукой. Ни шумных балаганов, ни представлений, ни каруселей – ничего такого здесь не было. Народ был при деле сугубо торговом. Редькин и Прагин занимались прянично-бараночными изделиями. А Венгеровские держали хлебопекарню. Третьи ведали фуражом, лесом, зерном.*

*На базаре под открытым небом прямо у проходной завода в перерыв обедали рабочие. Бойкие мальчишки торговали вразнос домашними пирожками.*

*Если свернуть влево, пройти по знакомым с детства Вишневым да Абрикосовым улицам, которые в этой части города назывались соответственно статусу – Линиями, выйти на Казанскую (ныне – ул. К. Маркса) и дальше проследовать вдоль по Петербургской на Пушкинскую, интересная панорама вырисовывалась.*

*Впереди – ресторанчики Отарова и Заутова, на несколько столиков. Напротив – тесные ряды особнячков и державных учреждений в пару этажей. Большинство из них время не пощадит. Они останутся парадными видами почтового набора открыток «Привет из Луганска». Забудутся громкие названия гостиниц типа «Париж» или «Пальмира». Центральная улица Петербургская знавала и ученого Менделеева, и горного инженера Тиме.*

*Немного в стороне, чуть дальше, находился городской сад. Этот свой для Луганска «нескучный» сад располагался на берегу*

*Лугани, в тихом живописном уголке исторического центра города. Он был новым по тогдашним меркам – с иголочки. Плюс близость реки, что зимой превращалась в каток, придавала месту картинности.*

*Назывался он просто – «городским». Занимал территорию в 8 гектаров и был разделен на две части каменной стеной. Ближняя половина – закрытая, принадлежала элитному горно-коммерческому клубу. Дальняя, у реки, – «для всех». Пока, правда, по праздникам. Уплатив 20 копеек за вход, каждый желающий мог отдохнуть здесь. Играли оркестры.*

*В начале XX века у города наших предков уже было прошлое. По возрасту со дня основания – почтенное.*

*Луганск не был ни купеческим городом, ни университетским. Он лежал на отшибе, вдали от торговых путей и транспортных перекрестков. Это был поселок пушкарей-литейщиков – «Луганский завод», куда не всякий отважился бы приехать. Во второй раз Луганск начинал почти с чистого листа, когда артиллерийское ведомство взяло под свою опеку бывшее военное производство.*

*В 1905 году на 40 тысяч населения приходилось всего 4500 домовладений, преимущественно мергельных. В городе было 11 церквей, в том числе синагога и костел. Из около 200 улиц и переулков общей протяженностью в 30 верст мощеных было всего 14.*

*Было несколько фотографий, 1 кинематограф «Иллюзион», 4 гимназии – 2 казенные и 2 частные.*

*Такова одна из страничек луганских хроник.*

*По материалам газеты «XXI век» № 15*

*от 25 февраля 2009*

*Послетекстовые задания*

1. Имеется ли в тексте описание прежнего вида любимого вами уголка города? Зачитайте его. Как выглядит это место сегодня?

2. Найдите в тексте цифровые показатели. Как они характеризуют духовную, культурную, экономическую жизнь Луганска 1905 г.?

3. Составьте текст виртуальной экскурсии по Луганску начала XX в. Представьте, что вы будете проводить реальную

экскурсию по старой – исторической – части современного города. Какие изменения, дополнения вы внесете в рассказ?

4. Какие замечательные традиции горожане связывают с парком 1 Мая?

5. Какие разрушения перенес г. Луганск в 2014–2015 гг.? Какие работы по восстановлению проведены?

6. Посетите Музей истории и культуры г. Луганска. Расскажите об увиденном и услышанном. Соблюдайте стилистические особенности выбранного жанра (письмо, творческий отчет, видеоматериалы с вербальными комментариями, музыкальным сопровождением и др.).

7. Что нового вы услышали? Слова, с каким коннотативным значением помогут вам выразить свои чувства, эмоции, чтобы передать их читателям (зрителям)?

Еще одним вариантом изучения региональных текстов является выразительное чтение поэзии и прозы. Проиллюстрируем несколькими приемами работу над выразительным чтением на примере стихотворения А. Медведенко «Мертвая зона».

*У посёлка Изварино  
летом 2014 года  
с гранатой под вражеский танк  
бросился краснодонский шахтёр  
Алексей Скрябин.*

Только ругань стоит вместо стона.  
Что пред танками ярость атак!..  
Но и у танка есть  
мёртвая зона,  
в ней бывает беспомощным танк.  
Да, бывает!  
Коль храбрость солдата  
крепче скрежущей стали звенит.  
Если взять и не только гранатой –  
телом вражьей коснуться брони!  
Встать навстречу,  
играя в молчанку,  
изловчиться!..  
Повергнуть во тьму!..  
В мёртвой зоне невидим ты танку –

в мёртвой зоне ты страшен ему!  
Хряск! – и горло не выдало стона.  
Взрыв! – броня помертвела навек!  
Да, и у танка есть  
мёртвая зона.  
Нет её у тебя, человек!

1. Определите роль эпитафии. Несет ли он только информационную нагрузку?

2. При выполнении разметки текста, расстановке пауз и ударений отметьте графически повышение и понижение тона голоса, его силы. Какие чувства испытываете вы при чтении? Что помогло вам выразить эти чувства?

3. Определите место психологической паузы в тексте. Поясните, почему здесь необходима психологическая, а не логическая пауза?

4. Прочувствуйте ситуации, попробуйте передать эмоции интонационно.

Мы показали отдельные фрагменты работы с региональными текстами, которые дают возможность совершенствовать филологическую компетентность будущих педагогов начального образования, её аксиологическую направленность, воспитывая патриотизм, любовь к родному краю, расширяя кругозор будущих учителей, обогащая их новой информацией. При этом необходимо учитывать особенности языковой и социокультурной среды нашего региона. У будущих специалистов сферы начального образования появляется возможность на региональном материале критически оценивать языковые явления, развивать внимание к слову и бережное к нему отношение, при этом повышается мотивация к изучению филологических дисциплин, формируются умения работать в группах и индивидуально, воспитывается хороший языковой вкус.

Говоря о филологической подготовке учителя начальных классов, невозможно разделять язык и литературу. Значение художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов неоспоримо. Тексты литературных произведений – это не только материал для изучения, но и (в большей степени) культивирование в человеке нравственных качеств – доброты, порядочности, честности,

милосердия, ответственности и других нравственных качеств личности, являющихся основой ценностной системы будущего специалиста.

В обозначенном контексте принципиально значимым становится аксиологический аспект работы с литературным текстом при изучении будущими учителями начальных классов дисциплины «Детская литература в начальной школе». Ее изучение, согласно учебному плану, реализуется на первом курсе обучения студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование.

Литературный текст как образец искусства слова обладает мощнейшим потенциалом для формирования ценностей обучающихся, однако будущий педагог не сможет сформировать подобные, столь важные поведенческие конструкты у воспитанников, если не будет обладать ими сам. Именно поэтому на лекциях и практических занятиях по дисциплине «Детская литература в начальной школе» целесообразно организовывать работу с литературным текстом таким образом, чтобы выявить, проиллюстрировать и максимально глубоко познать ценностные смыслы произведений, избранных в качестве материала для анализа.

Методическая целесообразность интерпретации аксиологического аспекта работы с текстом литературного произведения обусловлена актуальностью аксиологического подхода в высшем образовании, «социально-целостного комплекса, убеждений, идеалов, где личность ученика понимается как высшая ценность, а формирование мировоззрения, развитие ценностно-смысловой, мотивационной сферы являются целью образования» [42, с. 147].

Говоря о произведении художественной литературы как средстве образования и воспитания студентов высшей школы, следует учитывать то, что текст произведения, как объект изучения дисциплин литературоведческой направленности, органично синтезирует когнитивную и аксиологическую функции.

Произведения художественной литературы содержат «духовно-нравственные ориентиры для многих поколений людей, воспитывают лучшие человеческие качества: честность, глубину чувства, достоинство, духовность, гражданственность» [19, с.9–11].

Сила духовного воздействия искусства на личность состоит в заложенной в нём возможности гармонизации внутреннего мира человека благодаря сильнейшему эстетическому потенциалу, преодолению внутреннего диссонанса, способного к пробуждению «дремлющих» духовных сил, что способствует личностному, интеллектуальному, духовному росту и совершенствованию [29, с. 178–179].

Приобщение студентов к работе над художественным текстом, ознакомление их с различными методами анализа литературного произведения, формирование у обучающихся навыков изучения текста посредством различных путей его исследования является важнейшим требованием к современной подготовке будущих педагогов начальной школы.

На первом этапе (первый курс) работа должна быть направлена на актуализацию у первокурсников готовности к использованию общенаучных методов исследования (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, аналогия, моделирование, дедукция, индукция и т.д.). Объектом исследования становится художественное произведение, предметом – лингвистический и литературный его аспекты. При этом студент-исследователь оперирует теми знаниями по лингвистике и литературоведению, которыми он овладел, завершив образовательную программу среднего общего образования: умением раскрывать особенности развития и связей элементов художественного мира произведения, анализировать авторский выбор определенных композиционных решений в произведении, анализировать художественное произведение во взаимосвязи литературы с другими областями гуманитарного знания (философией, историей, психологией и др.)» и т.п.

Организация работы с литературным текстом в аксиологическом контексте на занятиях по дисциплине «Детская литература в начальной школе» реализуется посредством интерпретации художественного текста, под которой понимают «деятельность субъекта-читателя, выражающуюся в действиях по извлечению им из текста (элементов текста) личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержания, смысла



художественного текста, а также анализ средств их выражения» [30, с. 41].

Преподаватель высшей школы, координируя работу с текстом литературного произведения уже на практических занятиях по дисциплине, акцентирует внимание студенческой аудитории на таком литературоведческом ресурсе, который даст возможность наиболее полно раскрыть определенные ценности на материале избранного литературного произведения. Воспитание нравственных качеств у студентов в процессе изучения литературы эффективно при условии осознанного отношения преподавателя к данному процессу, наличия у него коммуникативных качеств, творческих способностей, умений найти психологический контакт с аудиторией [1, с. 141].

Аксиологическая функция литературы как вида искусства реализуется также через смысловую характеристику художественного образа, где художественный образ – это способ «отражения и осмысления жизни, в свете объективно складывающегося опыта, отношений человека к действительности» [11, с. 344]. При этом художественное произведение рассматривается как послание автора к адресату (обучающемуся), которое передает личностную позицию автора художественного произведения, его миропонимание, мироощущение. В процессе интерпретации текста происходит наполнение адресата (будущего учителя начальной школы) ценностными смыслами, которые он сможет передать своим ученикам. Особое значение приобретают произведения, отобранные учителем для внеклассного чтения. Так, например, для понимания особенностей формирования патриотических ценностей можно включить в перечень таких произведений повести С.А. Баруздина.

Процесс эстетической коммуникации в поле художественной литературы реализуется посредством авторской адресации – системы эстетических маркеров и средств, направленных на максимально выразительное, но имманентное для читателя, раскрытие авторской позиции. Например, интерпретация темы войны и подвига в повести «Ее зовут Елкой» реализуется С.А. Баруздиным [4] в контексте раскрытия образа главной

героини Елки, девочки-подростка, принесшей себя в жертву во имя Родины, общего дела, будущей победы над врагом.

В трансляции и ретрансляции смысловых ценностей в художественном произведении очень важны роль и образ автора. Автор – «единственно активная формирующая энергия, данная не в психологически конципированном сознании, а в устойчиво значимом культурном продукте, и активная реакция его представлена в обусловленной ею структуре активного видения героя как целого, в структуре его образа, ритме его обнаружения, в интонативной структуре и в выборе смысловых моментов» [5, с. 5].

Авторская адресация, обращенность автора к читателю, выражается в единстве формы и содержания произведения, образах произведения, способах их представления. Авторская адресация исходит из авторского идеала, «представления писателя о высшей норме человеческих отношений, о человеке, воплощающем мечты автора о том, какой должна быть личность» [12, с. 38], потому что обращенность произведения к читателю реализуется, в том числе, и в эстетической функции произведения.

Формы выражения авторской адресации – «художественные принципы и приемы, которые заданы автором и рассчитаны на читательскую рецепцию» [20].

Модель авторской адресации – это вариант художественной коммуникации автора с читателем в поле определенной темы, как правило, концептуальной для произведения, что проявляется в процессе использования средств создания художественной канвы. В повести «Ее зовут Елкой» авторская адресация представлена в образе Елки.

Настоящее имя главной героини повести – Энда, но в произведении девочку называют Елкой. Ее образ раскрывается в социально-психологическом контексте: мы видим героиню глазами другого героя повести – московского мальчишки Лёни Пушкарева.

Во время первого знакомства с Елкой Лёне, приехавшему на летние каникулы в деревню Серезжки, девочка запомнилась такой: «... Казалось, что она обыкновенная деревенская девчонка. Ходит босиком. Лицо с веснушками. Выгоревшие волосы и куцые косы. Даже глаза круглые, большие, и, сразу видно, не голубые, не серые, не карие, а выгоревшие, бледные. И полинявшее платье выше колен...» [4, с. 10].

Елка не смирилась с публичным лишением права состоять в рядах пионерской организации: «Исключили! Даже галстук при всех на сборе сняли. А я все равно ношу! Сама сшила себе и ношу! Пусть кто попробует отнять еще!» [4, с. 16]. Она живет своей правдой – правдой совести, верности избранным однажды идеалам. Автор подчеркивает, что душевное величие личности не измеряется возрастом, а укрепляется в характере, поступках, смелости быть собой.

С.А. Баруздин не ограничивает горизонты внутреннего мира героини гражданскими понятиями. Энда умела видеть прекрасное в малом, подсознательно проникая в истинную суть природы и жизни. В одной из бесед с Лёней она проникновенно и восхищенно говорила о чайках: «Противные, говоришь? Улетают? Всем бы такими противными быть! А знаешь, что они на ночь сюда, на пруд, возвращаются? Не знаешь! А осенью вот улетят в чужие края... Сюда вернутся гнездоваться! Детей воспитывать на одном месте! А ты говоришь – противные!» [4, с. 25]. Речь идёт о том, что на все жизненные события, ситуации нельзя смотреть поверхностно, исключительно с положительной и отрицательной стороны.

Кроме того, Елка начитанная, смышленная, развитая. Она с восторгом, в полной мере передавая свой интерес, делится с Лёней увлеченностью историей: «Ты историю любишь? Я – очень! Помнишь, Кутузов после того, как Москву сдал, докладывал царю? Я наизусть помню» [4, с. 25].

Патриотизм, мужество, бесстрашие девочки в полной мере проявились в период вторжения немецких оккупантов в деревню Сережки, на речке Наре. Места эти вскоре стали прифронтовой, а затем и фронтовой зоной: здесь был один из тех рубежей, на которых было остановлено наступление гитлеровцев на Москву.

Маленькая героиня уже знала цену жизни и смерти – она самоотверженно выполняла функции полевой медицинской сестры: «Киснуть Елке было некогда. Три дня и три ночи она перевязывала раненых и хоронила умерших от ран. Немцы вышли на другой берег Нары. Бои не прекращались» [4, с. 35].

Отец девочки был одним из лидеров партизанского движения в округе, потому привлек свою отважную дочь к участию в общем деле. Она стала связной в партизанском отряде: «...Теперь у Елки

было другое дело. Очень маленькое и очень простое. Свое дело. Она ходила туда, через Нару, на чужой, ныне уже немецкий берег, и потом возвращалась обратно. Там, на другом берегу, в десяти километрах Никольский лес, где находился отец со своим отрядом. Здесь политрук Савенков. Все, что говорил Савенков, она передавала отцу. Все, что говорил отец, – Савенкову» [4, с. 36].

Ответственное отношение Энды к выполнению поручения отца проявилось в умении стойко держаться перед врагом, демонстрируя массу качеств – артистизм, хитрость, способность использовать преимущества возраста: «Немцев она не боялась. Встречалась с ними не раз. И теперь: поплачет, в крайнем случае, похнычет – отпустят. Что с нее, девчонки, взять? Мать у нее в Сережках, братишки, сестренка, папа больной. Вот гостинцы им несет от бабушки из Выселок...» [4, с. 47].

Во время выполнения последнего задания девочка была схвачена фашистами. После заточения во вражеском подвале Елка ступает на мост смерти, словно начинает победное шествие, – гордо, исполненная чувством необходимости выполнения задания. Даже подсознательно понимая неотвратимость гибели, она в глубине души надеется, что ей вновь удастся обмануть врага: «Теперь у нее действительно оставался единственный выход: идти на глазах у всех через мост. Свои по ней стрелять не будут, свои увидят – поймут. Лишь бы этих уговорить» [4, с. 47].

Умирая, героиня повести не думает о том, что заканчивается ее жизнь, такая короткая: «Она бросилась вперед. И что-то кричала. Воздух потряс страшный взрыв. Елка почувствовала его не только ушами, но и спиной. Она упала. Потом, кажется, вскочила и вновь побежала вперед – уже по нашему берегу. Спина горела. Неужели ее ранило? Теперь она думала о капитане Елизарове. Ему надо сказать то, что передал папа. Это очень важно...» [4, с. 50].

Девочка-героиня расстается с мыслью о попытке еще что-то предпринять лишь в последний момент: «Больше Елка не могла ни бежать, ни думать. Ударил снаряд немецкой гаубицы. Ударил рядом с песчаным обрывом, на котором стояли ель и береза. Ударил рядом с Елкой» [4, с. 50].

Авторская адресация в повести С.А. Баруздина «Ее зовут Елкой» в контексте темы войны и подвига – призыв к внутреннему

миру юного читателя, напоминание о незыблемости подвига, чести, порядочности, любви к Родине.

Таким образом, аксиологический аспект работы с литературным текстом на практических занятиях по дисциплине «Детская литература в начальной школе» позволяет на основе формирования литературоведческой компетентности будущих педагогов начальной школы дать им возможность осознать исключительную важность духовно-нравственных ценностей как основы профессиональной деятельности. Детская литература используется учителем и как мощный фактор воспитания всесторонне развитой личности, ориентированной на постоянное самосовершенствование, которое происходит, прежде всего, в процессе чтения. Внеклассное чтение в начальной школе является необходимым и важным звеном в области обучения младших школьников родному языку. Это впоследствии станет фундаментом для формирования личностных качеств и ценностных установок каждого ученика начальной школы.

Рассмотрим особенности подготовки учителя начальных классов к реализации аксиологического подхода в математическом образовании младших школьников.

Отметим, что формирование у будущих учителей начальных классов ценностного отношения к математическим знаниям требует решения следующих задач: ориентацию студентов на ценности математического образования; развитие мотивационной готовности студентов к изучению математики; развитие рефлексивной компетентности у самого преподавателя математики [31].

Считаем, что для формирования у будущих учителей начальных классов ценностного отношения к знаниям, умениям и навыкам, получаемым в процессе изучения математики, необходимы, в первую очередь, уточнение целей изучения математики, фиксирование их ориентации на развитие основных компонентов ценностного отношения. Также целесообразно структурирование содержания курса математики по блокам, ориентирующим студентов на овладение системой теоретических знаний, на творческое их применение, на осознание ценности знаний и устойчивого познавательного интереса к ним. Особо важным является включение студентов в оценочную деятельность

в процессе познания, формирование внутренних мотивов учебно-познавательной деятельности, моделирование личностно-развивающих ситуаций в деятельности студентов, стимулирующих проявление таких функций, как смыслообразование, рефлексия и др.

На наш взгляд, при реализации ценностного подхода в математической подготовке будущих учителей начальных классов следует обратить особое внимание на ФГОС НОО [40, с. 43], в том числе на следующие предметные результаты младших школьников:

– развитие логического и алгоритмического мышления: умения распознавать верные (истинные) и неверные (ложные) утверждения в простейших случаях в учебных и практических ситуациях, приводить пример и контрпример, строить простейшие алгоритмы и использовать изученные алгоритмы (вычислений, измерений) в учебных ситуациях;

– овладение элементами математической речи: умением формулировать утверждение (вывод, правило), строить логические рассуждения (одно-двухшаговые) с использованием связок «если ..., то ...», «и», «или», «все», «некоторые».

От уровня сформированности соответствующих результатов у самого учителя будет зависеть его готовность развивать логическое и алгоритмическое мышление, а также математическую речь у своих учеников. В вузовской подготовке все эти результаты обеспечиваются усвоением будущими специалистами дисциплин математического цикла.

Математика необходима для успешного усвоения фундаментальных и профессионально направленных дисциплин, поскольку одной из целей ее изучения является формирование таких качеств мышления, как критичность, фундаментальность, логическая строгость, абстрактность, аргументированность, алгоритмичность. Мыслительный процесс такого характера невозможен без эффективного развития логически грамотной и строго выстроенной математической речи.

Как известно, речь является источником и ретранслятором любой информации, а, следовательно, и средством обучения. Поэтому формирование умений и навыков связано с развитием

речи как при изучении математики, так и при изучении других дисциплин. Этот процесс начинается еще дошкольном возрасте, продолжается в школе и в вузе. От успешности развития у студентов логически грамотной математической речи в самом начале обучения в вузе во многом зависит и успешность их профессиональной подготовки в целом. Культура математической речи служит базой для формирования логической культуры, являющейся важной составляющей математической культуры.

Еще в работах таких ученых, как В.Г. Болтянский, Б.В. Гнеденко, Г.В. Дорофеев; А.Н. Колмогоров, Ф. Клейн, А.И. Маркушевич, А.Я. Хинчин рассматривался логический аспект проблемы обучения математическому языку. В.А. Гусев, В.А. Далингер, Ю.М. Колягин, А.Г. Мордкович, Г.И. Саранцев и другие занимались исследованием проблемы математической подготовки будущих учителей математики. В последние годы появилось несколько диссертационных исследований, посвященных вопросам развития логически грамотной математической речи как учащихся, так и студентов (И.Е. Сергеева, Л.Н. Удовенко, Д.В. Шармин и др.).

Единицей и продуктом такого акта коммуникации является научный текст – речевое произведение, обладающее, помимо структурных и семантических, также эстетическими характеристиками.

Часто можно слышать, как после лекции, обсуждая речь преподавателя, студенты говорят: «красиво говорит», «хорошо говорит» или «плохая речь», «плохо говорит». В данном случае «хорошо» и «плохо» обозначают «красиво» и «некрасиво», «прекрасно» и «безобразно». Как известно, это эстетические категории, ведь эстетика – философская наука о наиболее общих принципах освоения мира по законам красоты в процессе деятельности человека. Мы привыкли применять слово «эстетика» к произведениям искусства, не видя эстетического содержания научного творчества и других сторон человеческой деятельности, которые не относятся к искусству. Красота решений, формул, теорий, открытий также влияют на человека, как музыка, живопись, литература.

Искусство и наука, конечно же, – это не одно и то же, но их различие вовсе не в содержании, а только в способе обработки

данного содержания. Философ говорит силлогизмами, поэт – образами и картинами, но речь идет об одном и том же.

Деятельность человека – это наука, техника, искусство, спорт. Все эти виды являются предметом эстетического восприятия. А. Эйнштейн отмечал, что испытывает эстетическое удовлетворение при чтении книг М. Планка, что книги Н. Бора отражают музыкальность мысли учёного. Сам А. Эйнштейн, как известно, играл на скрипке. Он говорил, что произведения Ф.М. Достоевского дают ему больше, чем математические теории Гаусса. Круг интересов и проблем М.В. Ломоносова включал исследования от теории стихосложения и до теории астрономии и теории электричества. В.Н. Вернадский видел в человеке не только мыслящее существо, способное создавать дивную музыку, бессмертные творения живописи или мудрые книги, но и огромную силу, меняющую облик планеты. Удивительный, необычный мыслитель К.Э. Циолковский умело сочетал грёзы с инженерным расчётом. Выдающиеся учёные значимы как личности. А в становлении личности одну из ведущих ролей играет эстетическое начало. Красота науки не вызывает сомнений, так как науку создают люди духовно, эстетически богатые.

На каком же языке создаются научные произведения? Понятно, что не существует языка химии, философии, истории и т.д. Все произведения учёных созданы на общелитературном языке. Научная речь – это функциональный стиль общелитературного языка. Может ли он быть красив? Разумеется, сам по себе язык как знаковая система, используемая для целей коммуникации и познания, не может быть ни красивым, ни некрасивым. Но, во-первых, он может быть более развитым или менее развитым, более богатым или менее богатым, опираться на старую письменную традицию и совсем не иметь подобных традиций. Во-вторых – и это особенно важно в нашем случае, – язык может быть использован в его эстетической функции: Не будучи сам по себе ни красивым, ни некрасивым, «всякий естественный язык в состоянии приобрести эстетическую функцию при соблюдении определённых условий» [8]. Условия эти таковы: реализация неисчерпаемых ресурсов и возможностей языка и соблюдение его исторически сложившихся норм.



Эстетика языка реализуется в эстетике речи. Существует закоснелое мнение о том, что эстетики научной речи не существует. «Чтобы написать в наше время научную статью, не нужно вообще уметь писать: достаточно иметь в своём распоряжении лишь некоторый, сравнительно ограниченный, набор языковых средств» [38]. Но мы понимаем, что «ограниченный набор» может характеризовать стиль научного работника, а не таких учёных, как физиолог И.П. Павлов, историк Е.В. Тарле, химик Д.И. Менделеев, языковед В.В. Виноградов. Конечно, в научной речи широко используются термины, формулы, таблицы, расчёты, которыми можно закрепить приобретённые знания, но развивать эти знания невозможно без использования всех средств литературного языка.

Создание нового научного языка – заслуга Галилео Галилея. Он ввёл новые понятия (например, в механике понятие импульса), выработал новую форму изложения научного материала. Даже названия его работ говорят о том, что он отказался от языка схоластической науки. «Диалог о двух системах мира», «Беседы и математические доказательства» – это полемические произведения, ведь в диалог, беседу включены все участники коммуникации. Учёный отказался от приёмов средневековой науки: метафор, отступлений, символов, аллегорий. Его стиль отличается точностью и ясностью. Г. Галилей стоит у истоков нового научного мышления. Он писал на народном языке – по-итальянски, в то время как языком любой науки была латынь.

Великим преобразователем русского языка (и научного в том числе) был М.В. Ломоносов. В 1745 г. он впервые в России прочитал лекцию на русском языке, а не на латыни. М.В. Ломоносов разработал учение «о трёх штилях». Русская наука обязана ему такими терминами, как «законы движения», «земная ось», «преломление лучей», «удельный вес», «кислоты», «горизонт», «диаметр», «квадрат», «формула», «атмосфера», «пропорция», «минус», «микроскоп» и др. «Российская грамматика» М.В. Ломоносова стала первой русской научной грамматикой; «Словарь Академии Российской» – первым русским научным словарём. «Риторика» Ломоносова, его ораторские произведения воспитали многие поколения русских писателей и учёных.

Некоторые учёные удовлетворяются самим творческим процессом открытия. Другие же, открывая и формулируя новые идеи, доводят их до читающей публики, отстаивают их, убеждают, разъясняют, полемизируют с другими учёными и адресатами своего сообщения. Это процесс коммуникации, осуществление интеллектуально творческой взаимосвязи автора и реципиента, передача последнему научной информации, содержащей определённое отношение к миру, научную концепцию, устойчивые ценностные ориентации.

Творческий процесс завершается созданием научного текста, который затем воспринимается реципиентом. При этом научная мысль с помощью языка зашифровывается, кодируется. Зашифрованная мысль учёного складывается в определённую знаковую систему, составляющую текст произведения. При восприятии текста реципиентом происходит расшифровка знаковой системы и восприятие сообщения. В языкознании возникло такое направление исследований, как лингвистика текста, которая изучает закономерности и правила построения связных текстов и их смысловые категории. Анализ исследований многих учёных, которые подробно рассматривают текст (Н.С. Валгина, И.Р. Гальперин, Н.Д. Зарубина, Г.В. Колшанский, О.А. Крылова, А.А. Леонтьев, Л.М. Лосева, М.Р. Львов, О.И. Москальская, Е.А. Реферовская и др.), позволяет согласиться с тем, что текст является единицей не только языка, но и речи. Значения всех единиц языка реализуются в тексте, который создает условия для существования, проявления актуальности этих единиц, а все изучаемые грамматические категории становятся в нём коммуникативно значимыми. Помимо таких основных категорий, как информативность, связность, цельность, интертекстуальность, реальные тексты могут демонстрировать и проявлять категории, связанные с особенностями организации коммуникации в различных сферах деятельности [15]. Отдельное место в процессе коммуникации принадлежит, безусловно, научным текстам и специфике их восприятия.

Математический текст представляет собой сложную знаковую систему, семантически объединяющую символы естественного и математического языка. Следует отметить, что язык представляет собой не только набор определенных знаков, но

и обладает несомненной культурной ценностью. Язык и речь взаимосвязаны: в культуре речи воплощается знание единиц языковой системы. Поэтому особое значение в контексте подготовки будущих учителей начальных классов к реализации ценностного отношения в математическом образовании младших школьников приобретает вопрос совершенствования базового математического тезауруса, позволяющего сформировать необходимые УУД у своих учеников в последующей практике работы в школе.

Процесс развития способности пользоваться математическим языком у обучающихся в соответствии с его логическими нормами должен основываться на специально организованном и целенаправленном обучении минимуму логико-языковых знаний и умений, необходимых для успешного изучения математики. Минимум должен определяться составом логико-языковой учебной деятельности студентов и типичными логико-языковыми ошибками при изучении соответствующей дисциплины [36].

Большинство современных исследователей определяют математическую речь как вид межличностной коммуникации, представляющей собой совокупность средств для работы с информацией, направленных на сообщение, восприятие и обобщение информации, проявляющийся в умении точно и грамотно излагать свои мысли с использованием специальной терминологии (М.К. Аминова, Д.В. Дмитриченко, А.А. Махонина, Д.В. Шармин, О.В. Шельгина и др).

Сам процесс развития математической речи рассматривается как организованный и направленный, прежде всего, на обогащение словарного запаса обучающихся, усовершенствование морфологической, синтаксической и композиционной структуры их речи.

К основным качествам математической речи относятся точность, научность, уместность, правильность, логичность [44].

В математическом языке выделяют два компонента: язык данной математической теории (каждый раздел математики пользуется своим особым языком) и логический язык, состоящий из терминов и символов, обозначающих логические операции, используемые для конструирования предложений и для вывода одних предложений из других [10].

Рассмотрим несколько основных причин, приводящих к тому, что будущие учителя начальных классов плохо владеют математической речью и, соответственно, в своей дальнейшей профессиональной деятельности испытывают трудности.

С первых дней обучения в школе ребенка учат отвечать на вопросы полными предложениями. Но, начиная с 5 класса, уже не придается большого значения ответам учащихся, часто оценивается только правильность решения тех или иных математических задач. Учителя математики больше интересуют, понимает ли ученик суть и умеет ли решать задачи данного вида, а на полное объяснение не хватает времени. К 11 классу многие учащиеся теряют способность вообще выражать свои мысли точно и правильно, не говоря уже об использовании математической терминологии. И, приходя на первый курс университета, студенты уже не только затрудняются воспроизвести четкие формулировки основных определений и теорем, но и не помнят важнейшие признаки математических объектов. Сохранившиеся у них в памяти знания в виде теорем, формул, свойств обрывочные, разрозненные. Многие неотработанные и плохо закрепленные в школе знания и навыки быстро утрачиваются. Мало кто может грамотно математически рассуждать, логично объяснять решение задачи и выполнение построений.

Для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование математика является одним из самых сложных предметов для освоения. Поступая на данное направление подготовки, абитуриенты думают, что изучение математики сведется к «2+2», то есть к знаниям и умениям младших школьников. Но сталкиваясь с реальностью, они испытывают большие трудности в обучении, часто теряют интерес к дальнейшему изучению математики и, приходя работать в школу, не могут научить учащихся логически грамотно рассуждать и выражать мысли, используя математическую терминологию. Получается замкнутый круг.

Еще одной важной причиной плохого владения студентами математической речью сегодня является распространение тестовой формы контроля знаний не только по математике, но и по другим точным и гуманитарным дисциплинам. Любое тестирование по математике часто вообще исключает какие-либо логические

рассуждения. В этом случае обучающиеся часто просто пытаются угадать ответ, а не раздумывают над решением. К сожалению, в связи с переходом на дистанционное обучение тестирование стало основным видом контроля. Выполнение практических заданий также сводится к демонстрации правильного ответа. А как получен этот ответ, какие рассуждения проводит студент, остается неизвестным. Это «расслабляет» студентов. Не привыкшие учить лекции наизусть, студенты безответственно относятся к изучению математики в целом, стараются понять только алгоритм решения того или иного вида задач.

На современном этапе развития общества доминирует увлечение молодого поколения комиксами, видеороликами, стикерами, погружение в массовую интернет-культуру, повсеместное использование сленга. Все это приводит к развитию клипового мышления, обедняет речь в целом, не прививает культуру чувств и рассуждений, не расширяет кругозор, не способствует формированию культурного человека [37].

Пути преодоления указанных трудностей при развитии математической речи будущих учителей начальных классов мы видим в постоянной систематической работе.

Преподавателю математики в вузе при обучении студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование следует тщательно следить за текстами лекций (устных и печатных), грамотная речь самого преподавателя способствует развитию логики мышления его студентов.

На первых этапах изучения математики для приобретения и расширения математического лексикона без механического заучивания терминов, определений, формулировок теорем и свойств не обойтись. Необходимо на одном из первых занятий показать студентам, как работать с текстом лекции. Важны постоянные математические диктанты по определениям и основным свойствам изучаемой темы. Должен проводиться письменный контроль теоретического материала по определенным разделам, важным с точки зрения безукоризненного знания теории. Особо важен устный контроль. В своей практической работе следует использовать систематические устные теоретические отчеты по каждому выученному разделу. Баллы за эти отчеты обязательно должны быть отражены в критериях оценивания.

В программе по математике для студентов – будущих учителей начальных классов – особые трудности вызывает изучение первых разделов: «Элементы теории множеств», «Элементы комбинаторики», «Элементы математической логики». Терминология и логико-понятийный аппарат указанных разделов являются для них новыми. Хотя весь курс математики для начальной школы построен на кантовской теории множеств, согласно УМК «Школа России» учащиеся не знакомятся с соответствующей терминологией (множество, подмножество, элемент множества, принадлежность, включение, пересечение и объединение множеств, классификация, комбинаторные задачи, дерево логических возможностей, способ перебора и подбора, высказывания и т.д.). Поэтому у некоторых студентов возникает вопрос: «Зачем нужны все эти новые слова, если в школе дети их не учат и не знают, что это?». Однако, например, в учебниках Л.Г. Петерсон «Математика» учащиеся знакомятся со всеми основными терминами этих разделов, начиная с начальной школы (2 класс) и продолжая в основной школе (5–6 классы), решают задачи на применение данных терминов, им прививается культура употребления и использования этих дефиниций в практической деятельности. На наш взгляд, такая преемственность изучения благотворно влияет на развитие грамотной математической речи и интеллектуальное развитие личности в целом. Отметим, что освоение студентами терминологии указанных разделов необходимо для успешного овладения в дальнейшем всей методикой преподавания математики в начальной школе.

При изучении всех разделов математики (особенно «Элементы теории множеств», «Элементы комбинаторики», «Элементы логики»), кроме устных и письменных обязательных отчетов, следует использовать комплекс логико-ориентированных задач, что способствует формированию универсальных логико-языковых умений студентов и их профессиональных компетенций.

Необходимо отметить, что непрерывный контроль результатов развития математической речи, осуществляемый при изучении курса математики с будущими учителями начальных классов, имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным для высшей школы периодическим контролем.

Таким образом, обучение математике в силу специфики самого предмета предоставляет широкие возможности для формирования логически грамотной речи будущих учителей начальных классов, в частности, ее математической составляющей. Однако само по себе изучение математики не обеспечивает должного уровня логической грамотности обучающихся, поэтому требуется специальная работа в этом направлении.

С этой целью, на наш взгляд, в процессе обучения следует применять новые проектные технологии, призванные обеспечивать не только профессиональное становление студентов, но и их саморазвитие, способность к самосовершенствованию, которые являются значимыми аксиологическими новообразованиями личности.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов рассматривалась еще с середины прошлого столетия с точки зрения деятельностного (С.Л. Рубинштейн и др.), системного (В.В. Краевский и др.), личностно ориентированного (И.С. Якиманская и др.), компетентностного (Т.В. Коган и др.) подходов. В большей части исследований затрагивается общепедагогическая составляющая этого процесса, в незначительной мере рассматриваются профессионально-методические аспекты обучения. В последнее время в ряде диссертационных работ (И.Н. Разливинских [32], М.В. Шустова [47], Ю.В. Трофименко [39] и др.) освещаются проблемы формирования различных видов компетентности будущих учителей начальных классов, уделяется внимание отдельным аспектам психолого-педагогической подготовки студентов в процессе обучения в ВУЗе.

Во ФГОС ВО [41] прописан только набор компетенций, которыми должен овладеть выпускник, но не указано, какими методами и приемами возможно их системное формирование и контроль, в рамках каких предметных областей это можно делать наиболее эффективно. В связи с этим появилось несколько исследований, посвященных рассмотрению различных педагогических технологий успешного формирования профессионально значимых качеств студентов (М.А. Никитина, Е.Н. Красикова и др.)

Как подчеркивает Е.В. Шубина [45, с. 6], существуют различия в структуре базовых профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации, что связано с накоплением опыта самостоятельного разрешения педагогических ситуаций в ходе осуществления профессиональной деятельности. Поэтому развития профессиональных качеств будущих учителей начальных классов можно достигнуть путем непрерывного педагогического образования студентов с применением технологий проблемного обучения.

Как известно, кейс-метод (от англ. case method, case study – метод кейсов, кейс-стади, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) – это метод проведения детального анализа одной конкретной ситуации, который используется для достижения определенных целей (обучения, исследования) [31, с. 22]. Это определенное рода задания, имеющие проекцию не только на теоретические аспекты одного учебного предмета; они, как правило, метапредметны и направлены на формирование практических профессиональных качеств и высокой мотивации.

Использование проблемной ситуации практического содержания для усвоения базовых теоретических положений является специфической особенностью кейс-метода. Создание проблемных ситуаций на основе задач прикладного характера и обеспечение условий не только для их решения, но и для формирования обобщенного способа деятельности является главной задачей преподавателя при подготовке кейса и организации работы студентов с ним. На основе предметной преобразовательной деятельности и структурно-генетического анализа исходной ситуации формируются умения студентов осуществлять содержательные обобщения.

Необходимо указать, что структуру кейса целесообразно строить, учитывая закономерности процесса усвоения теоретического материала. Поэтому в реализации этого метода необходима поэтапность: подготовительный этап, создание проблемной ситуации, теоретический блок, блок практических заданий и блок самоконтроля и коррекции.



Подготовительный этап содержит задания, целью которых является актуализация базовых понятий и фактов. Необходимо включать в этот блок упражнения на подведение под понятие, на получение следствий, на использование эквивалентных определений понятия.

Во втором блоке проблемные ситуации, предлагаемые студентам, могут быть исторического или прикладного характера.

Использование раннее структурированной информации и свободный доступ к разным источникам при подготовке и в ходе самого занятия является характерной особенностью технологии создания кейсов. Удобнее всего теоретический материал концентрировать в виде блоков, структурно-логических схем. Доказательства математических фактов приводить в кейсе нет необходимости, однако ссылки на литературу помогают студентам обработать соответствующие доказательства самостоятельно.

Опыт показывает, что практический блок целесообразно формировать из следующих компонентов: серия вспомогательных заданий; задания, выполнение которых ведет к определенным самостоятельным теоретическим обобщениями; нерешенные математические проблемы рассматриваемой темы.

Формирование конструктивно-критической позиции студента, навыков рефлексии, корректировки самооценки обеспечивается в ходе работы студентов с заданиями блока самоконтроля и коррекции. Практика показывает, что в материалы данного блока целесообразно включать демонстрацию одного из способов решения проблемы с целью его критического анализа и организации дискуссии о других способах решения. Цель следующей серии заданий этого блока – определение уровня усвоения новых понятий темы. Кроме того, в блоке самоконтроля должны быть задания для самостоятельного выполнения.

Метод кейсов позволяет формировать не только профессионально значимые качества, но и коммуникативные умения студентов, продуктивные стереотипы их деятельности за счет создания практико-ориентированной, информационной и коммуникативной среды.

В результате наблюдается повышение уровня речевой составляющей общей математической культуры студентов путем привлечения их к активному участию в дискуссиях, к

аргументированному отстаиванию собственных взглядов. Формирование навыков групповой работы, оперативного самоопределения при распределении труда в группе происходит на всех этапах работы с кейсом: в ходе отбора, анализа, синтеза информации; при интерпретации и аргументации результатов групповой работы.

Приведем пример. На одном из практических занятий по математике студентам направления подготовки «Начальное образование» при изучении раздела «Величины» предлагается следующий кейс. Студенты разбиваются на группы. В ходе подготовительного этапа даются методические рекомендации.

Первый шаг – знакомство с ситуацией.

1. Прочтите рассказ.
2. Обсудите, о чем он, какой тип информации в нем представлен.

Второй шаг – выявление проблемы.

1. Проанализируйте ситуацию, описанную в рассказе; опишите проблему, с которой столкнулся главный герой.
2. Выделите реальные проблемы, запишите их.

Третий шаг – работа над решением.

1. Определите источники информации, которые помогут вам в решении проблем.
2. Обсудите найденные вами факты с другими участниками группы.

Четвертый шаг – интерпретация результата.

1. Изложите анализ учебной ситуации, докажите, что выделенные вами проблемы важны.
3. Изложите решения, аргументируйте их.
3. Прослушайте и проанализируйте решения участников других групп.

4. Перечислите преимущества и недостатки ваших решений.

Выдается кейс. Текст – рассказ А.П. Чехова «Репетитор», о котором уже говорилось во втором разделе данного исследования. [43, с. 118].

Задание 1. Прочитать рассказ. Выделить проблемы.

Задание 2. Выписать все незнакомые математические термины, актуализировать их значения.

Задание 3. Исследовать этимологию слова «аршин». Назвать единицы измерения длины, употребляемые в Древней Руси и в современном мире. Изучить историю появления и развития международной системы единиц измерения.

Задание 4. Подобрать пословицы и поговорки, в которых используются названия древнерусских единиц измерения.

Задание 5. Решить предложенную в тексте задачу двумя методами (алгебраическим и арифметическим).

Задание 6. Проанализировать поведение Егора Зиберова как учителя. Сформулировать основные причины создания подобной ситуации. Назвать необходимые профессиональные качества учителя, которыми не обладает репетитор из рассказа А.П. Чехова.

Задание 7. Разработать советы начинающим молодым учителям, как избежать подобных ситуаций в своей профессиональной деятельности.

В блок самоконтроля и рефлексии можно включить задания на закрепление древнерусских единиц измерения длины, а также на применение разных методов решения подобных арифметических задач. Приведем примеры.

Пример 1. Некто купил три четверти аршина сукна и заплатил за них 3 алтына. Сколько надо заплатить за 100 аршин такого же сукна?

Пример 2. Собака усмотрела в 150 саженьях зайца, который пробегает в 2 минуты 500 саженьей, а собака в 5 минут 1300 саженьей. Спрашивается, в какое время собака догонит зайца?

Пример 3. Послан человек из Москвы в Вологду, и велено ему в хождении своем совершать каждый день по 40 верст. На следующий день вслед ему послан второй человек, и приказано ему делать в день по 45 верст. На какой день второй человек догонит первого?

Пример 4. У овец и кур вместе 36 голов и 100 ног. Сколько овец и сколько кур?

Пример 5. В зоопарке в одном вольере живут жирафы и страусы. Всего у страусов и жирафов было 30 глаз и 44 ноги. Сколько было в вольере страусов и сколько жирафов?

Включение подобных кейсов в занятия по математике с будущими учителями начальных классов позволяет смоделировать проблемные ситуации, которые могут возникнуть в реальной

практике преподавания. Усиление практической направленности, осуществление квазипрофессиональной и исследовательской деятельности формируют у студентов положительную мотивацию к преподаванию математики в начальных классах, поскольку требуют от обучающихся мобилизации знаний, умений, навыков в различных предметных областях, а также моделирования соответствующих личностных качеств. Важно также, что в кейс-методе интегрируются составляющие рефлексивной сферы (умение принимать решения, брать ответственность за них, выделять главное и второстепенное и т.д.). Проблема морально-психологического аспекта, содержащаяся в кейсе, побуждает к дискуссии, в которой высказываются разные точки зрения. Все это способствует формированию профессионального мировоззрения, позволяет приобрести навыки исследования, отбора необходимой информации из потока данных, организации поэтапной деятельности по решению проблемы, анализа, выбора оптимального из альтернативных решений.

Таким образом, при изучении математики с будущими учителями начальных классов применение методов обучения, активизирующих мыслительную и практическую деятельность каждого студента, не только формирует современный математический тезаурус, но и стимулирует развитие личностных качеств, обеспечивающих профессиональное становление будущих специалистов, их всестороннее развитие.

Мы видим, что аксиологические основания осуществления профессиональной подготовки учителей начальных классов во многом определяются ценностными ориентирами, которые признаются приоритетными в государственной образовательной политике и составляют основу педагогического образования. Особо среди них можно выделить следующие качественные изменения: способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий; способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности. В данной связи актуализируется значимость укрепления аксиологических основ подготовки будущих педагогов, поскольку связь ценностей с миром природы, культуры, общества

и личностью существенно влияет на построение всей системы педагогических ценностей, в том числе и математических.

Для критического осмысления, оценки изучаемых математических знаний и приобретаемых умений, формирования опыта собственной деятельности студентов следует использовать специальный комплекс методов, приемов, средств и форм обучения. Рассмотрим несколько практических приемов более подробно.

*Использование задач из художественной литературы, искусства* – первый эффективный прием. Приведем пример.

При изучении раздела «Целые неотрицательные числа» согласно программе рассматривается тема «Арифметические операции над числами в десятичной системе счисления». Рекомендуем рассмотреть на практическом занятии картину Н.П. Богданова-Бельского «Устный счет в народной школе С.А. Рачинского» (см. Рис. 1).



Рис. 1. Картина «Устный счет в народной школе С.А. Рачинского»

На картине мы видим бедно одетых детей 9–10 лет, которые пытаются решить в уме пример  $\frac{10^2+11^2+12^2+13^2+14^2}{365}$ , написанный на доске. Один ученик сообщает интеллигентному учителю ответ шепотом, чтобы другие учащиеся не потеряли интерес к

дальнейшим вычислениям. Интересным фактом является то, что автор картины – художник Н.П. Богданов-Бельский – был учеником народной школы С.А. Рачинского, а в образе интеллигентного учителя изображен сам великий педагог.

Рассматривая решение данного примера, студентов можно ориентировать на проведение устных вычислений методом последовательного выполнения всех арифметических действий. А можно обратить внимание на то, что С.А. Рачинский самостоятельно совершил арифметическое «открытие», которое потом широко использовал для составления таких вот «хитрых» задач. Оказывается, что  $3^2+4^2=5^2=25$ ,  $10^2+11^2+12^2=13^2+14^2=365$ ,  $21^2+22^2+23^2+24^2=25^2+26^2+27^2=2030$  и т.д.

Студенты получают возможность решить данную практическую проблему и осознать, что, учитывая полученную закономерность, вычисления будет гораздо легче произвести: 
$$\frac{10^2+11^2+12^2+13^2+14^2}{365} = \frac{365+365}{365} = 2.$$

Следующим эффективным приемом формирования ценностного отношения к математическим знаниям у будущих учителей начальных классов является *использование биографических сведений об известных людях, которые увлекались математикой*. Например, очень познавательны и интересны факты из жизни уже упоминавшегося нами С.А. Рачинского. Именно он разработал новаторскую, прогрессивную для XIX столетия, систему обучения детей. Сочетание теоретических и практических занятий стало основой этой системы. Школа была одноклассной, то есть дети трех лет обучения составляли единый класс, и учитель занимался с ними в пределах одного урока. Пока дети одного года обучения делали какое-нибудь письменное упражнение, дети второго года отвечали у доски, дети третьего года читали учебник и т.п. Так учитель попеременно уделял внимание каждой группе.

На занятиях учеников обучали различным ремеслам, необходимым крестьянам в жизни. На уроках арифметики не только учились складывать и вычитать, но и осваивали элементы алгебры и геометрии, причем в доступной и увлекательной для детей форме, часто в виде игры, попутно делая удивительные открытия. Сергей Александрович предлагал детям решать интересные задачи, которые обязательно надо было вычислить

устно, в уме. Он говорил: «В поле за карандашом и бумагой не побежишь, надо уметь считать в уме» [33]. Знакомясь с практикой работы известного педагога, студенты получают некий профессиональный ориентир.

При изучении курса математики студенты направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование встречаются имена таких известных ученых, как: Г. Кантор (при изучении раздела «Элементы теории множеств»), Д. Декарт (при изучении прямоугольной декартовой системы координат), Н. Тарталья, Г. Лейбниц (при изучении раздела «Элементы комбинаторики»), Евклид, Эратосфен (при изучении раздела «Целые неотрицательные числа»), Н. Лобачевский, Б. Риман (при изучении начальных сведений из геометрии) и т.д. Знакомство с биографиями ученых, с интересными предметными историческими фактами на лекциях и семинарских занятиях способствует активной творческой деятельности студентов, повышению их мотивации к изучению математики.

Заметим, что указанные приемы ведут к гуманитаризации и интеграции изучения математики. Гуманитарные и математические знания дают разные взгляды на одну и ту же реальность. Предметом математики является объективная часть этой реальности, которую можно описать средствами формальной логики, а в литературе, живописи и других видах искусства воспроизведен сам процесс формирования объективной реальности, то есть субъективная деятельность.

Главным приемом формирования у будущих учителей начальных классов ценностного отношения к математическим знаниям считаем *использование практико-ориентированных задач*, с помощью которых можно показать метапредметность и необходимость математического образования. Изучение каждой темы должно сопровождаться решением не только тех заданий, которые представлены в учебниках по математике для студентов педагогических специальностей, но и задач из школьных учебников. На наш взгляд, самыми эффективными с этой точки зрения являются учебники Л.Г. Петерсон. Представленный в них материал демонстрирует студентам практическую ценность тех знаний, которые они получают в образовательном учреждении высшего образования.

При изучении раздела «Элементы теории множеств» рекомендуем рассмотреть на занятиях или в качестве самостоятельной работы уроки 1–15 учебника «Математика» для 3 класса [24], при изучении раздела «Элементы комбинаторики» – уроки 32–34 учебника «Математика» для 2 класса [27], при изучении раздела «Расширение понятия целого неотрицательного числа» – уроки 19–31 из учебника «Математика» для 4 класса [26], при изучении раздела «Величины» – уроки 10–18 из учебника «Математика» для 3 класса [25].

В систему практико-ориентированных задач целесообразно включать также нестандартные и старинные задачи. Это могут быть задачи-шутки, задачи-головоломки, исторические задачи и т.п. Такие задания в достаточном объеме представлены в сборниках авторов: С.А. Рачинский «1001 задача для умственного счета» [34], Я.И. Перельман «Занимательная арифметика» [23].

Следует заметить, что все эти приемы будут действенны только при условии авторитетности педагога, так как интерес студентов к изучаемой дисциплине связан, в том числе, и с личностью преподавателя. Конечно, предполагается активность обеих сторон в связке «преподаватель – студент». Необходима также ориентация преподавателя в различных видах мотивации познавательной активности студентов. Наличие положительных мотивов – важнейшее условие эффективности процесса формирования математических знаний, умений и навыков. Для того, чтобы у студентов было желание учить математику, они должны ощущать потребность в этих знаниях и осознавать их значимость. Безусловно, в качестве мотива к познанию практически всегда выступает также фактор новизны.

Период обучения в педагогическом ВУЗе является одним из этапов социально-профессионального становления будущего специалиста, в процессе которого изменяется социальная позиция будущего учителя начальной школы, перестраивается его сознание и самосознание, изменяется иерархия мотивов и ценностей его личности, происходит освоение системы профессионально значимых знаний.

Таким образом, ценностно-смысловое отношение к математическим знаниям, умениям и навыкам у будущих учителей начальной школы формируется в процессе познавательной



деятельности, которая осуществляется в большинстве своем при активном участии преподавателя, на основании заданного содержания предмета. Потенциал математики, содержание, методы, приемы, формы и средства организации познавательной деятельности студентов, позиция педагога – все это влияет на формирование ценностных ориентиров у будущих учителей начальной школы.

Необходимо также уделить внимание рассмотрению особенностей работы учителя начальных классов по развитию у младших школьников основ экологической культуры.

Как известно, приоритетные направления современных образовательных программ нацелены на гуманистическое формирование личности ученика, умеющего ориентироваться в сложных жизненных ситуациях и строить гармоничные отношения с природой. Развитие основ экологической культуры включает принятие ценности природного мира, готовность следовать в своей деятельности нормам природоохранного, нерасточительного, здоровьесберегающего поведения. Поэтому воспитание у школьников устойчивого отношения к системе общепризнанных ценностей, умение гармонично сочетать общечеловеческие и личные ценности в процессе взаимодействия с природой становится необходимым условием образования и основой повседневной жизни. Данный вопрос рассматривался учеными в различных аспектах (С.В. Алексеев, С.П. Баранов, Л.И. Бурова, И.Т. Гайсин, Н.С. Дежникова, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Л.А. Коробейникова, В.Ф. Морозова, Т.А. Соловьева, И.Т. Суравегина, А.К. Шульженко и др.). Начало этого процесса, как утверждают ученые, следует осуществлять в системе начального образования в силу возрастных психолого-физиологических особенностей младших школьников.

Экологические знания, умения и навыки ресурсосберегающей и природоохранной деятельности, деятельности по восстановлению и улучшению состояния окружающей природы, а также ценностное отношение к познанию природы являются основополагающими для формирования экологической культуры личности.

Ценностное отношение к познанию природы у младших школьников воздействует на развитие всех сфер личности, имеет

исключительно большое значение для развития природных способностей ребенка, для формирования начальных мировоззренческих идей и взглядов.

Однако, несмотря на усиление экологической направленности содержания образования, эти знания, умения и навыки не становятся лично значимыми. Причину этого мы видим в недостаточном внимании к целенаправленному формированию ценностного отношения к познанию природы, в том числе в начальных классах. На данный момент можем констатировать: в системе начального образования не разработана четкая модель и педагогические условия эффективного формирования ценностного отношения к познанию природы у младших школьников, а также технология их реализации. У младших школьников фиксируется низкий уровень сформированного ценностного отношения к природе, преобладает потребительское отношение к ней.

Проведенное нами изучение подготовки учителей начальных классов в школах Луганской Народной Республики дает основание констатировать, что существует сугубо профессиональная и психологическая проблема экологической компетентности педагогов. Для большинства работающих учителей важность экологического воспитания понимается и принимается, но остается за пределами их профессионального самосознания. В устоявшихся стереотипах педагогического сознания экологии не придается требуемого значения в педагогической деятельности. Значительную часть учителей отличает недостаточная глубина знаний экологии, природопользования, что затрудняет работу с учащимися по формированию у них представлений о рациональном природопользовании.

На наш взгляд, работа учителя по формированию экологической культуры младших школьников должна строиться на создании творческой образовательной эколого-ориентированной среды как универсального пространства для формирования основных компонентов экологической культуры. В структурно-функциональном отношении такую среду можно представить как совокупность компонентов природосообразного социально-предметного окружения, включающего общность учащихся и

педагогов, мир природы, экологизированное предметное окружение, социальное окружение.

Согласно экологическому словарю [48], экологизация – понятие, раскрывающее процесс проникновения экологического подхода (экологического мышления), экологических принципов (экологического мировоззрения, ценностей) в различные виды и сферы жизнедеятельности людей.

Безусловно, процесс наполнения всех предметов экологическим содержанием приводит к увеличению объема учебного материала. Однако, если под содержанием экологического образования понимать педагогически адаптированный социальный опыт знаний, способов действий и ценностных отношений людей, а также отрефлексированный личный опыт обучающихся в области взаимоотношений «живое – окружающая среда», то данный процесс наполняется другим смыслом. Такие занятия максимально приближаются к реальной жизни, в которой ежедневно находятся учащиеся.

Приоритетными методами формирования экологической культуры у младших школьников считаем исследовательские, а также реализацию принципа междисциплинарности. Например, наблюдение за сезонными изменениями в жизни растительного и животного мира. Так, если на уроках математики рассматривается количественная оценка состояния природных объектов, то предметы гуманитарно-эстетического цикла (русский язык, литературное чтение, изобразительное искусство, музыка) позволяют обогатить запас сенсорных впечатлений младших школьников, способствуют полноценному общению с природой, грамотному поведению в ней. На уроках технологии происходит расширение знаний учащихся о практическом значении природных материалов в жизни человека, о роли труда, экономного использования природных ресурсов.

И.Д. Зверев, исследующий экологическое воспитание школьников, пишет, что через восприятие живой природы экологическая культура формируется быстрее [13]. В процессе обучения младших школьников открываются новые возможности познания окружающей действительности с помощью чувств человека, наблюдения проявлений в природе красок, форм, звуков, ароматов.

Во внеурочное время учитель может организовывать природоведческие экскурсии, когда младшие школьники могут наблюдать за состоянием природы и иметь возможность помочь ей. В ходе таких экскурсий у учащихся формируется деятельностное понимание природы.

Экологические убеждения выступают составной частью мировоззрения личности, характеризуют духовный облик человека, его направленность на миропонимание. Профессиональная готовность молодых педагогов к работе в школе по экологическому образованию и воспитанию учащихся определяется такими факторами, как: мотивация, владение информацией о природе, деятельностная готовность к экологическому образованию и воспитанию младших школьников. Такая готовность предполагает владение познавательно-развлекательными формами экологического воспитания младших школьников. Например, экологические игры, экологические праздники.

Ясно, что экологизация учебных предметов, в ее современном понимании, не может идти только по сценарию механического добавления к ним нового знания. Необходимо учитывать следующее:

- исходить из интересов учебных предметов;
- опираться на специфику структуры содержания каждого учебного предмета;
- сохранять системность предметного содержания;
- соответствовать дидактической системе критериев отбора содержания, то есть отображать современную картину мира.

Таким образом, профессиональная подготовка учителя начальных классов должна обеспечивать готовность и способность выпускников к успешной (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах. При этом аксиологический подход выступает методологическим регулятивом построения содержания и технологий высшего педагогического образования в аспекте формирования общекультурных, профессиональных и предметно-специализированных компетенций.

## Список литературы

**1. Алехин, И. А.** Воспитание нравственных качеств у студентов вуза средствами отечественной литературы / И. А. Алехин, С. А. Ларионов // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2. – С. 140–141.

**2. Асмолов, А. Г.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

**3. Балакирева, Э. В.** Профессиологический подход к педагогическому образованию / Э. В. Балакирева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 285 с.

**4. Баруздин, С. А.** Повести и рассказы / С. А. Баруздин. – М.: Детская литература, 1975. – 623 с.

**5. Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: «Искусство», 1979. – 420 с.

**6. Белинский, В. Г.** Взгляд на русскую литературу 1847 года / В. Г. Белинский. – М.: Художественная литература, 1976–1982. – (Собрание сочинений : в 9 т. / В.Г. Белинский ; редкол. и вступ. статья: Н. К. Гей [и др.] ; Т. 8: Статьи, рецензии и заметки : сентябрь 1845 – март 1848 / [ред. Н. К. Гей ; статья и примеч. В. И. Кулешова]. – 1982. – 783 с.

**7. Биба, А. Г.** Условия реализации системно-деятельностного подхода к обучению русскому языку в начальной школе / А. Г. Биба, Л. С. Князева // Наука и школа. – 2020. – №6. – С. 203–211.

**8. Будагов, Р. А.** Эстетика языка / Р. А. Будагов // Русская речь. – Москва, 1975. – №4. – С. 63–72; №5. – С. 84–93.

**9. Гугина, Е. М.** Формирование ценностного отношения студентов университета к математическому образованию : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Гугина Елена Михайловна. – Магнитогорск, 2011. – 24 с.

**10. Далингер, В. А.** Развитие математической речи учащихся при обучении математике [Электронный ресурс] / В. А. Далингер // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – №6. – С. 83–85. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=34682>, свободный (дата

обращения: 04.02.2023).

**11. Дорфман, Л. Я.** Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования / Л. Я. Дорфман. – М. : Смысл, 1997. – 424 с.

**12. Есин, А. Б.** Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие / А. Б. Есин. – М. : Флинта, Наука. – 2000. – 248 с.

**13. Зверев, И. Д.** Экология школьного обучения: Новый аспект образования / И. Д. Зверев. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

**14. Зимняя, И. А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

**15. Иргашева, Т. Г.** Лингвистика текста как интегрирующая филологическая дисциплина / Т. Г. Иргашева // Наука и школа: научный журнал / ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Москва, 2011. – №3 – С. 56–60.

**16. Канакина, В. П.** Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в двух частях / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М. : Просвещение, 2019. – 161 с; Ч. 2. – М. : Просвещение, 2019. – 160 с.

**17. Лихачев, Д. С.** Русская культура / Д. С. Лихачев. – М. : Искусство, 2000. – 473 с.

**18. Лотман, Ю. М.** Беседы о русской культуре / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2008. – 412 с.

**19. Любезнова, Ю. В.** Влияние художественной литературы на духовно-нравственное воспитание обучающихся / Ю. В. Любезнова // Проблемы педагогики. – 2017. – №1(24). – С. 9–11.

**20. Михайлова, О. О.** Формы выражения авторской адресации в рассказах В. Ю. Драгунского для детей : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Михайлова Ольга Олеговна. – Москва, 2013. – 200 с.

**21. Никитина, М. А.** Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Никитина М. А. – Барнаул, 2014. – 25 с.

**22. Носкова, З. А.** Десять вечеров со словарем В.И. Даля : пособие для внеклассной работы по русскому языку / З. А. Носкова, И. И. Постникова. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 122 с.

**23. Перельман, Я. И.** Занимательная арифметика: загадки и дикувинки в мире чисел / Я. И. Перельман. – М. : Астрель: АСТ, 2008. – 255 с.

**24. Петерсон, Л. Г.** Математика. 3 класс. Часть 1 / Л. Г. Петерсон. – М.: Ювента, 2014. – 112 с.

**25. Петерсон, Л. Г.** Математика. 3 класс. Часть 3 / Л. Г. Петерсон. – М. : Ювента, 2012. – 80 с.

**26. Петерсон, Л. Г.** Математика «Учусь учиться». 2 класс. Часть 3 / Л. Г. Петерсон. – М. : Ювента, 2013. – 112 с.

**27. Петерсон, Л. Г.** Математика. 4 класс. Часть 1 / Л. Г. Петерсон. – М.: Ювента, 2015. – 96 с.

**28. Петров, М. К.** Язык, знак, культура / М. К. Петров. – М. : Наука, 1991. – 328 с.

**29. Пичко, Н. С.** Искусство как ценностно-ориентирующий фактор / Н. С. Пичко // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С. 178–183.

**30. Погосян, Д. А.** Интерпретация художественного текста в лингводидактике / Д. А. Погосян // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – № 5 (74). – С. 59–61.

**31. Попова, С. Ю.** Кейс-стади: принципы создания и использования / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. – Тверь : Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.

**32. Разливинских, И. Н.** Формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Ирина Николаевна Разливинских. – Челябинск, 2011. – 23 с.

**33. Рачинская, Н. А.** История одной картины. Н. П. Богданов-Бельский «Устный счет в народной школе С.А. Рачинского» [Электронный ресурс] / Н. А. Рачинская. – 2017.– Режим доступа : <https://obiskusstve.com/1183495077493213747/istoriya-odnoj-kartiny-n-p-bogda-nov-belskij-ustnyj-schet-v-narodnoj-shkole-s-a-rachinskogo/>, свободный (дата обращения: 11.07.2022).

**34. Рачинский, С. А.** 1001 задача для умственного счета [Электронный ресурс] / С.А. Рачинский. – Режим доступа: [https://bookscafe.net/read/rachinskiy\\_serгей-1001\\_zadacha\\_dlya\\_umstvennogo\\_scheta-192151.html#p3](https://bookscafe.net/read/rachinskiy_serгей-1001_zadacha_dlya_umstvennogo_scheta-192151.html#p3), свободный (дата обращения: 07.02.2023).

**35. Родного края корни и листва...** : учебное пособие / [Г. В. Звездова, О. В. Ланская, и др.] – Липецк : ЛГПУ, 2008. – 232 с.

**36. Сергеева, И. Е.** Формирование логической грамотности математической речи студентов педвуза при изучении вводного курса математики : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Сергеева Ирина Евгеньевна. – М., 2011. – 22 с.

**37. Сетько, Е. А.** Развитие математической речи студентов / Е. А. Сетько // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе : сборник трудов по материалам III Междунар. научн.-практ. конф., 21 апреля 2016 г. – [Б. М.], 2016. – С. 27–42.

**38. Солганик, Г. Я.** Стилистика современного русского языка и культура речи : учебное пособие для студентов и преподавателей факультетов и отделений журналистики / Г. Я. Солганик, Т. С. Дроняева. – М.: АCADEMIA, 2002. – 251 с.

**39. Трофименко, Ю. В.** Проектирование и реализация педагогической технологии формирования профессиональных компетенций будущего учителя начальной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Юлия Владимировна Трофименко. – Елец, 2009. – 26 с.

**40. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uchitel.club/fgos>, свободный (дата обращения: 14.02.23).

**41. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3++) по направлениям подготовки** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94>, свободный (дата обращения: 14.02.23).

**42. Чугаева, И. Г.** Аксиологический подход в художественном образовании / И. Г. Чугаева // Философия и



наука : материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, 22 апреля 2014 г., г. Екатеринбург / Урал.гос. пед. ун-т ; под ред. Л. А. Беляевой. – Екатеринбург, 2014. – С. 147–154.

**43. Чехов, А. П.** Репетитор / А. П. Чехов. – Собрание в 30 томах. Том 2. – М. : Наука, 1983. – С. 118–121.

**44. Шармин, Д. В.** Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебры и началам анализа : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Шармин Дмитрий Валентинович. – М., 2015. – 24 с.

**45. Шубина, Е. В.** Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 19.00.03 / Шубина Елена Владимировна. – Ярославль, 2014. – 26 с.

**46. Шуравлев, А. М.** Реализация аксиологического потенциала художественных концептов при исследовании сквозных мотивов русской литературы / А. М. Шуравлев // Наука и школа. – 2012. – № 2 – С. 79–82.

**47. Шустова, М. В.** Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Шустова Марина Владимировна. – Новокузнецк, 2010. – 23 с.

**48. Экологический словарь** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ecoindustry.ru/dictionary.html?t=%DD%EA%EE%EB%EE%E3%E8%E7%E0%F6%E8%FF>, свободный (дата обращения: 20.02.23).

**49. Юган, Н. Л.** Литературное краеведение / Н. Л. Юган. – Луганск : Альма-матер, 2005. – 125 с.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Аксиология образования на сегодняшний день является одной из сложных и недостаточно разработанных проблем в отечественной науке. Осмысление ценностного компонента образования как механизма трансляции/ретрансляции знаний новым поколениям, формирования духовно-нравственных ценностей, смыслов и отношений – одна из ключевых задач не только актуального философского дискурса, но и психолого-педагогического.

Многие современные исследователи (В.И. Андреев, Н.А. Асташова, И.Ф. Исаев, В.А. Нечаев, В.А. Сластенин и др.) говорят об актуальности использования в качестве методологической основы профессиональной подготовки будущих педагогов аксиологического подхода, который придает этому процессу ценностную направленность. Так, обосновывая философско-методологические принципы педагогики, В.И. Андреев наряду с другими авторами в качестве определяющих выделяет ряд метапринципов: аксиологический, предполагающий изучение педагогических явлений и процессов с позиции ценностей; культурологический, способствующий вовлечению будущего учителя «в силовое поле культурных общечеловеческих ценностей»; гуманистический метапринцип, отрицающий знаниецентристский подход к образованию и провозглашающий гуманизацию и гуманитаризацию образования, что направлено на создание условий для реализации сущностных сил каждого участника педагогического взаимодействия.

Идеи аксиологии, аксиологического подхода в образовании разрабатывались на протяжении многих десятилетий в исследованиях представителей различных философских и научно-педагогических школ. В основу педагогической аксиологии, как науки о ценностях образования, положена педагогическая интерпретация важнейших функций, которые осуществляют ценности в жизни человека и общества, являясь основой человеческой культуры, в том числе и культуры педагогической, задавая ее основополагающие социальные и личностные ориентиры, формируя духовно-нравственный стержень личности педагога и воспитанника, определяя принципы их поведения, направляя интересы и потребности.

Кроме того, ценности образования являются реальной преобразующей силой, возвышающей достоинство человека, делающей его субъектом более высоких уровней деятельности. Знание, которое рассматривается вне аксиологического контекста, превращается в абстрактную информацию, утрачивает свою воспитательную функцию, что зачастую приводит к утрате нравственно-духовных ориентиров в картине мира. Ценностные основания образования и профессиональной подготовки позволяют рассматривать ценность и как критерий совершенства, что обеспечивает необходимыми средствами оценочно-рефлексивную сторону любой деятельности личности, тем самым позволяя субъекту полноценно осуществить свой жизненный выбор, что и является, в конечном итоге, основой воспитания.

Материалы научных исследований авторского коллектива, представленные в монографии, позволяют обоснованно констатировать, что аксиосфера современного учителя – это сложное духовное образование, включающее ценностные ориентации, жизненные смыслы и отношения, обеспечивающие построение образовательного пространства на основе педагогических ценностей. Развитая аксиосфера помогает учителю осуществлять целеполагание и проектирование профессиональной деятельности, определять приоритеты и критерии педагогического труда.

В этом контексте профессиональная подготовка будущих педагогов, основанная на аксиологическом подходе, позволит решить комплекс задач, связанных с формированием у студентов системы образовательных и профессиональных ценностей, в частности осознание социальной и личностной значимости, гуманистической миссии профессии педагога; формирование собственного отношения к профессиональным ценностям и мотивов дальнейшего самосовершенствования; формирование новых ценностных смыслов, становление индивидуального ценностного опыта на основе механизмов педагогической рефлексии.

Научное издание

**Аксиологические основы  
профессиональной подготовки будущих  
учителей начальных классов: теория и  
практика**

*Коллективная монография*

Под редакцией  
коллектива авторов

Главный редактор – Якименко Л. Н.  
Корректор – Припула О. Ю.

**Подписано в печать 07.04.2023. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times Nev Roman.  
Печать ризографическая. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 16,04.  
Тираж 100 экз. Заказ № 32.**

**Издатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
«Книга»  
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20  
e-mail: knitaizd@mail.ru**