

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Педагогический институт им. В.Г. Белинского
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Н.П. Огарева
МЕЖОТРАСЛЕВОЙ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЦЕНТР

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНО-
ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**III Всероссийская
научно-практическая конференция**

Сборник статей

Февраль 2017 г.

г. Пенза

УДК 1+378
ББК 87.3+74.58

Под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора
Пензенского государственного университета
П.А. Гагаева

Оргкомитет

П.А. Гагаев – доктор педагогических наук, профессор Пензенского ГУ;
Белозерцев Е.П. – доктор педагогических наук, профессор ВГПУ;
Гагаева А.А. – доктор философских наук, профессор МГУ им. Н.П. Огарева.

Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГАУ. – Пенза: РИО ПГАУ, 2017. –92 с.

В сборнике представлены материалы по проблемам философии отечественного образования. История образования, иррациональное в воспитании, патриотизм и школа, проблемы вузовского образования, личность учителя и ученика в образовательном процессе, школа и ее окружение – эти и другие вопросы находят свое рассмотрение в публикуемых материалах. Общим для авторов статей сборника является опора на философско-педагогический инструментарий в осмыслении обсуждаемых проблем. Материалы обращены к преподавателям высших учебных заведений страны, педагогам средних школ, аспирантам и магистрантам.

In the collection materials on problems of philosophy of domestic education are provided. Education history, irrational in education, patriotism and school, problems of high school education, the identity of the teacher and the pupil in educational process, school and its surrounding – these and other questions find the reviewing in the published materials. The general for authors of articles of the collection is the support on philosophical and pedagogical tools in judgment of the discussed problems. Materials are converted to teachers of higher educational institutions of the country, teachers of high schools, graduate students and undergraduates.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПРОВ'ИДЕНИЕ И ОТКРОВЕНИЕ

А.А. Гагаев, П.А. Гагаев

*Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева
г.Саранск, Россия*

Пензенский государственный университет г.Пенза, Россия

В статье рассматриваются вопросы иррациональных оснований взаимодействия педагога и ученика.

Ключевые слова: пров'идение, откровение, интуиция, личность, любовь, опыт.

Иррационально-вселенская природа духовности человека вызвала к жизни в воспитании такую реалию, как пров'идение (интуицию) и откровение. Провидение и откровение как метод воздействия одного человека на другого, как метод, не вносящий отвратного в психику воспитуемого. Поразмышляем над этой почти не изученной в светской педагогике реалией.

Человеческая духовность (личность, в терминологии современной психологии) в своем бытии *непостижима*. Она «вещь в себе» (в кантовской стилистике). Она для себя и ни для кого. Более того, она и себе не принадлежит. Не она собою владеет – некое ее создало, и оно же – некое - ее ведет. Всякий, кто пристально всмотрелся в духовность человека (изучил ее) и кто без оглядки на ту или иную идеологию понимания человека смеет судить о нем, согласится с нашим утверждением.

Человек – загадка для самого себя и тайна вселенной. Ясно одно: его духовность связана со всем мирозданием. Мироздание причастно (как демиург) к возникновению рефлексии, рефлексии как индивидуальности, как некоего персонифицированного. Духовность чело-

века есть выражение вселенной, выражение ее в ее сокровенном, том, что ею передано нам, людям, передано с надеждой, что мы достойно воспользуемся ее даром.

Вселенная одарила нас своей духовностью, не дав ответа на вопрос, что есть она сама (каков ее строй, каково ее начало, предел и пр.). Она оставила нас разгадывать и ее и нас самих, одновременно внеся в наше сознание (нашу психику) переживание невозможности разгадать и ее, и нас самих. Почему так? Возможно, потому что человек не самая совершенная форма жизни во вселенной. Возможно, потому что сама реалья бесконечного разгадывания меняет светло человека, приуготовляет его к чему-то более и более высокому.

Непостижимость человека в педагогике ставит перед воспитателем проблему обращения к воспитуемому. К последнему надо обратиться, обратиться как *лицу* (как личности, как духовности, как персоне). В.В. Розанов некогда писал об этом [5, с.14]. Как обратиться к *лицу*, если оно непостижимо? Эта *метафизическая* проблема практически не видится современной школой (современным теоретиком школы). Не видится и потому не решается на практике.

Решение этой проблемы подсказано педагогикой религиозной и идеалистической психологией. Взаимодействие одного человека (как непостижимой духовности) с другим (как непостижимой духовностью) может произойти на основе *пров'идения (интуиции)* и *откровения*.

Пров'идение (интуиция)

В мире все и вся связано. В мире все едино. Все отзывается на изменения и интенции всего. Мир есть единая ткань, и каждая ниточка в ней сопряжена со всеми другими. Мир не просто единая ткань. Мир есть *живая* ткань (см. мысли об отзывчивости материи как ее родовой черте К.Э. Циолковского [3, с. 475-476]). В ней все ищет своего выражения, в ней все обращается к иному для себя и ждет ответа. Рефлексирующая субстанция (человек) в силу этого может в себе самой – себе самой как подвижной - ощутить движение внешнего (других реалий, других духовностей). Названное ощущение и последующее удержание его на рациональной основе и есть, по Н.О. Лосскому, интуиция [2, с. 321].

Интуиция выше (глубже) интеллекта. Ей внятно все, с чем онтологически связан ее демиург (духовность человека). Все объективным образом перетекает в интуицию – некое видение человеком происходящего вокруг него и в нем самом. Интуиция, по Н.О. Лосскому, есть

«созерцание других сущностей такими, какие они являются сами по себе» [там же].

Не думаем, что в интуиции мир открывается нам таким, *каков он есть*. Мир открывается нам в виде, доступном нам (на это указывает современное знание). Но и открывающееся нам много для нас, в особенности, если речь идет о такой познаваемой реалии, как духовность человека.

Интуиция, видимо, объясняется и общей природой нашего мозга. В нем есть *все*. Вселенная зачем-то именно так его устроила. Изначально в нем присутствует память обо всем (обо всем во вселенной; память о структуре мироздания, его гносеологии и пр.). И вот ее-то (память о вселенной) и актуализирует человек, готовя себя к познанию и всматриваясь в искомую реалию.

Интуиция возникает тогда, когда познающая духовность внутренне собирается, вытесняет из себя самой мешающее ей интегрироваться в общее бытие всего и вся (идея восходит к работам старших славянофилов; [1, с.260-261]) и погружается в последнее: начинает жить с ним общей жизнью. Общая жизнь познающего с познаваемым и открывает последнее первому. «Другие сущности» запечатлеваются в сознании (умозрении) познающего.

Интуиция предполагает и глубокое сосредоточение познающего на искомом для себя (на том, что осмысливается; на том, что постигается). Сосредоточение на некоем влечет за собою активацию последнего, его *персонификацию* и *ответание* познающему. Постигаемое испытывает на себе воздействие познающего, странным образом *собирается* (обособляется, грудится, сгущается; нам не удастся избежать метафор при передаче процессов интуитивного постижения мироздания). Собирается и персонифицируется, становится субстанцией или, по выражению Ницше, *отвечающей бездною*.

Провидение, или интуиция, как это следует из очерченного ранее, многое востребует от человека. Дается она человеку в силу единства всего и вся в мироздании, а вот обретается им она в ее глубине и силе трудами его. Познание себя, встреча с собою, работа над собою, раздвижение границ своей духовности – это и многое другое предвзывает возникновение у человека способности к провидческому воздействию на другую духовность.

Об интуиции, или о пров'идении человека, свидетельствует и опыт религиозных аскетов. По возрасту он (опыт) куда более древен, чем учения философов и психологов.

В России, к примеру, Оптина пустынь явила собою иллюстрацию провидческого (интуитивного) понимания духовности людей [4].

Старцы Оптиной при первой встрече *схватывали*, или провидели, происходящее в душе человеческой и врачевали нестроения обращающихся к ним людей.

Старец, преподобный Макарий, Амвросий, Варсонофий и другие, полагаем, через внутреннюю глубокую работу над самим собой (идея Святых Отцов Церкви о правильном мышлении) обретал способность проникать в другую для себя (духовную) жизнь. Старец становился чем-то вроде духовного камертона для пришедшего к нему на встречу человека. Звучащее в душе обратившегося к старцу в своей полноте и сложности отзывалось сразу же в сознании последнего. Старец буквально *провидел* своего собеседника (вводил его в свое духовное пространство, единил его с собою). Провидел и находил то решение для обратившегося к нему, каковое удивительным образом соотносилось с душою и (духовными) потребностями страдающего.

Как это удавалось старцам? Полагаем, с точки зрения научной, можно говорить об актуализации старцем некоей онтологической связи между ним и его собеседниками. Актуализации на основе вступления старца в духовное бытие последних и отвечания ими на это вступление. Как осуществляется названное вступление – об этом в другой части нашего размышления.

Интуиция, или пров'идение, и ничто другое, может помочь педагогу превозмочь непостижимость духовности его воспитанника.

Приготовив себя к (возможному) постижению своего ученика (максимально сняв в себе обособление от внешнего), учитель на интуитивно-провидческой основе всматривается в него. Всматривается как в самого себя, как в свое бытие, разно(поли)субстанциональное, но свое. Всматривается и подвигает другую для себя духовность прийти в движение и в этом *открыться*. Открывающуюся духовность учитель и удерживает в своей интуиции (провидении). Удерживает в мере возможной для человека, для педагога.

Откровение

Обращение к лицу воспитанника связывается и с такой реалией, как откровение. Откровение, в нашем прочтении, есть сторона интуитивно-провидческого взаимодействия одного человека с другим.

Феномен откровения в его рационально-психологическом осмыслении отчетливо представлен в трудах С.Л. Франка. Личность невозможно постичь, ибо она непостижима. Она другое, чем то, что описывается на основе рационального мышления. Это утверждает С.Л. Франк в своем «Непостижимом» [6].

Личность невозможно постичь, но к ней, по Франку, можно обратиться. Как? *Открыться* ей. Открыться свободно, по своей воле (не по предписанию, и даже не по долгу). Открыться как близкое ей. Как такое же непостижимое. Как такое же живое и становящееся, неуловимое и себе неизменно следующее. Как себе и чему-то безмерно высшему принадлежащее. Открыться с великим доверием. Открыться и смиренно ожидать ответного действия другой духовности. Через такое открытие, через «откровение», через «открывание себя, явление себя другому», утверждает Франк, и происходит единение людей [6, с. 352-353]. Они открываются друг другу в своем непостижимом. Своими мыслями, чувствами, интенциями и пр. они проникают в бытие друг друга и общаются. Общаются и в этом воздействуют друг на друга.

Открытие одной духовности другой, по Франку, есть феномен *метафизический*. Открытие происходит не на основе тех или иных приемов и прочего (в современной стилистике – технологий). Открытие одного другому рождается на основе *свободного* движения *одного непостижимого к другому*. Присутствие в воспитании этих двух реалей - непостижимых свободных духовностей - непременно условие возникновения феномена откровения.

Откровение со стороны онтологической есть опять-таки выражение глубокого единства человека со всем и вся (как и интуиция). Не к иному для себя обращается человек, а близкому для себя предлагает вступить в свое бытие.

Откровение со стороны онтологической опять-таки предполагает внутреннее приуготовление открывающегося к общению с другим. Дабы открыться (кому-то), надо себя *собрать*, избавиться *от отвратного* в себе, настроить *на некое* (суждения о правильном – целом - мышлении старших славянофилов).

Откровение есть шаг к интуиции, пров'идению человека. Через откровение одна духовность вступает в мир другой: ей приоткрывается мир другой духовности (ее интенции, мечты, боли, сомнения и пр.). В откровении и последующем отвечании ему познающая душа черпает необходимое ей для провидчески-интуитивного постижения происходящего в другой духовности.

Полагаем, откровенническим (откровенническо-метафизическим) было общение старцев Оптиной пустыни с обращавшимися к ним людям со всей России. Старец, многими и многими духовными усилиями подготавливал себя к встрече с ищущим врачевания человеком, открывался ему в своем великом приятии его (приятии со всеми его грехами, сомнениями, черными мыслями и прочим

отвратным и уязвимым) и вводил его в свое духовное бытие. И рождалась великая беседа-врачевание в Оптиной. Рождалась та реалья, каковой сберегалась вся наша Русь-Россия в XIX –м и последующих веках.

Факторы пров'идения и откровения

Пров'идение (интуитивное видение человека) и откровение – реалии, не возникающие по воле человека. Не возникающие только по воле человека. Они суть выражение метафизичности нашего бытия (бытия человек). Речь идет о том, что не каждый из людей может стать *старцем Оптиной* или стать *учителем*. Старцем Оптиной становится тот, кому *дано* быть таковым. Учителем становится тот, кому, по апостолу Павлу, *ниспослано* благовествовать (учительствовать; Рим. 10:15). Об этом и поразмышляем в данной части нашей работы.

Грандиозность личности

Первый фактор возникновения откровения и пров'идения – *грандиозность* личности старца, учителя, другого какого-то человека, берущего на себя ответственность воздействовать на духовность человека.

Грандиозность личности есть масштаб ее восприятия всего и вся, интеграции ее в происходящее в мироздании, среди людей, в себе самой. Грандиозная - и только таковая - личность способна объять всякого из людей, способна открыться собою всякому из людей как близкое ему, как принимающее его.

Большое со стороны онтологии, антропологии, аксиогносеологии и психологии открыто, комплиментарно иному. С ним оно связано своею онтологией. Разные и разные видения бытия, разные понимания человека, разные ценностные установки, разные стили постижения бытия и человека, разные психологии – все это открывается в большом. Большое в силу своего внутреннего строя не суживает, не угнетает того, кому открывается. Напротив, оно (большое) ему в себе самом (в большом и комплиментарном) дает возможность развернуть себя самое, не редуцируя (не губя, не обедняя) свои устремления и ожидания.

Грандиозна была (и остается) личность того, кого христианская душа называет Спасителем. Грандиозны личности Будды, Конфуция, апостолов, Василия Великого, Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Блаженного Августина, Мухаммеда, Франциска Ассизского, преподобного Сергия Радонежского, преподобного Нила Сорского, преподобного Паисия Величковского, святителя Тихона Задонского, святи-

теля Феофана Затворника, старцев Оптиной и других вестников человечества. Грандиозны личности Климента Александрийского, Я.А. Коменского, И. Песталоцци, К.Д.Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Я.Корчака, Е.П. Паролина. Грандиозны личности многих и многих безымянных русских и советских учителей, беззаветно открывавшихся в своей грандиозности мальчишкам и девчонкам Советской России в XX-м столетии (не скроем: нам очень хочется почтить и в этой работе память о наших учителях).

Грандиозность – реалья иррациональная. Иррациональная уже в том, что она не воспитывается, но дается от природы (от родителей, от чего-то невнятного людям, от Бога; гносеология может быть самой разной). Она может быть открыта (поддержана), и не более того.

Любовь

Любовь обуславливает возникновение пров'идения и откровения в общении и воспитании. Любовь, и прежде всего она, по апостолу Павлу, «назидает» (1 Кор. 8:1). Любовь не «надмевает» (выражение апостола), а воспитывает. Применительно к контексту нашей работы, любовь открывает одну духовность другой, открывает и позволяет «схватить» (провидеть) и «удержать» происходящее в душе воспитуемого. Удержать и обрести столь чаемый и для учителя, и для его ученика ориентир разрешения сомнений и исканий последнего.

Почему именно любовь, а не та же грандиозность личности? Потому что любовь, в отличие от грандиозности и других особенностей личности, есть *средина* (основа) сущего. Ею единится все живое. Мир существует не раздиранием себя самого (отталкиванием от себя) а единением себя с самим собою. Всякая его часть откликается (отзывается, в стилистике Циолковского) на призыв к себе других частей. В отчетливом виде эта мысль звучит в древнеиндийском эпосе «Махабхарата».

Явственно она утверждается в Новом Завете (в словах и поступках Спасителя, посланиях и деяниях апостолов; и прежде всего апостола языков Павла). В том или ином виде эта мысль явлена в суждениях Паскаля, Толстого, Достоевского, (упомянутого) Циолковского, Вернадского, Шардена и других вестников человечества.

Любовью как метафизической реалией единится все живое. Она приводит в движение пряжи живой ткани мира сего. И потому ею, и прежде всего ею, одна духовность открывается другой и постигает ее.

Что есть любовь со стороны рационально-психологической (в интересуемом нас аспекте)? Она есть *данность*. Она *есть*. Есть в каждом из людей. Не человек ее рождает в себе. Не он ее творец. Ей он

повинуется (если бессмысленно не противится ей). Ею он живет. В этом ее метафизика.

Любовь есть приятие другого. Неосознанное, осознанное, слабое, развитое, но приятие. Естество человек принимает друг друга, а не воевать с себе подобными. И в этом метафизика любви.

Любовь есть забвение себя в своем приятии другого. Забвение невольное, вольное, бескорыстное, жертвенное и беззаветное. И в этом метафизика любви.

Любовь (метафизическая симпатия) есть наше желание жить со всем и вся. Любовь нас толкает в иные миры, любовь подвигает человека обратиться к другому, понять его, восхититься им и одарить его своей симпатией и поддержкой. И в этом метафизика любви.

Любовь, подытожим, есть то, что открывает одну душу другой и способствует возможному постижению происходящего в последней.

Самопожертвование

Феномен откровения и провидения возникает в случае готовности одной духовности жертвовать собою ради блага другой. Провидение (интуитивное видение) и откровение предполагают (духовную) трату со стороны того, кто пытается постичь человека в его исканиях и сомнениях.

Объять другую духовность (удержать ее в своем видении, умозрении, переживании) трудно. Человек живет драмой удержания себя самого.

Уже это ему трудно. Духовная жизнь – бремя. Постигая другого (другую личность), человек берет в прямом смысле его переживания, его мысли, его сомнения, его интенции в свое бытие. Он его сердцем и его глазами начинает смотреть на мир.

Введение в себя другого взгляда на мир всегда есть напряжение, усилие. Свершающий это отдает себя удержанию этого усилия, духовно тратится.

Физика этого явления не внятна современной науке. Зримые черты его (явления) тем не менее легко фиксируются. Провидящий своего ученика учитель быстро *сгорает* (в сравнении с другими людьми). Учитель ни много ни мало проживает жизни своих учеников. Проживает и несет бремя их разочарований и сомнений.

Удел тех, кого люди относят к подлинным учителям, преждевременная смерть (включая и гибель от рук врагов человечества).

Провидение в известном смысле есть выражение родовой черты человека – жертвенности его бытия.

Опыт (внутренняя работа над собою и своим воздействием)

Провидение и откровение порою не даются и даже тем, кому они объективно свойственны (в потенции). Не даются в случае, если человек не работает сам над собою. Не трудится над своею духовностью.

Опыт работы над собою – условие актуализации способности человека на интуитивно-откровеннической основе постигать происходящее в психике другого представителя рода людей.

Опыт работы над собою включает в себя сосредоточение на себе самом, встречу с собою, поверение себя образом своими (образом себя самого), возвращение к себе как постигшему себя. Обо всех этих этапах работы над собою пишем в другой статье, к ней и отсылаем тех, кто почитает разумным формулируемое нами.

Итак, провидение и откровение есть основа педагогического взаимодействия. Основа метафизическая, но оттого не менее важная и нужная в решении задач поддержания юной духовности в ее восхождении к себе самой.

Список использованных источников.

1. Киреевский И.В. Избранные статьи. М.: Современник, 1984.-582 с.
2. Лосский Н.О. История русской философии. – М.: высшая школа, 1991.- 559 с.
3. Мир философии. Часть 1. - М.: Политическая литература, 1991.- 672 с.
4. Преподобные старцы Оптиной Пустыни. Печатается по изданию: Жития преподобных старцев Оптиной Пустыни. – Нью-Орк, 1992.- Калуга, Калужская типография стандартов, (год не указан). – 416 с.
5. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990.-621 с.
6. Франк С.Л. Непостижимое (Онтологическое введение в философию религии). – М.: Правда. – 608 с.

PEDAGOGICAL INTERACTION AS THE PROVIDENCE AND THE REVELATION

A.A. Gagayev, P.A. Gagaev

*Mordovian state university of N. P. Ogarev, Saransk, Russia
FSBEI HE "Penza state University", Penza, Russia*

In the article, the questions of irrational bases of interaction between a teacher and a student are considered.

Keywords: providence, revelation, intuition, personality, fondness, experience.

УДК 656.11

О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В РАМКАХ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

А.К. Афонасьев

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия*

В статье предложено проанализировать способность становления студента как патриота, при вступлении России в Болонскую систему образования.

Ключевые слова: патриотические ценности, компетентностный подход, Болонская декларация.

Касательно Болонской системы образования написано не мало научных работ, статей, отзывов, и это не случайно. Действительно, роль этой системы в рамках постсоветского образования очень противоречива. Возможно ли избежание искусственного переноса на российскую культурную почву зарубежных теорий и технологий, от чего предостерегал российских педагогов еще в XIX в. К. Д. Ушинский? Способен ли компетентностный подход, провозглашенный в результате интеграции России в болонский процесс, способствовать становлению студента как патриота, формированию чувства любви к родине?

Начнем с раскрытия сущности понятия компетентностного подхода. Основная суть компетентностного подхода заключается в оправданной прагматической реакции на конкретный социальный заказ - предполагает прежде всего разработку системы обеспечения качества подготовки специалистов, отвечающую потребностям мирового рынка труда.

Есть ли место патриотизму в этом «заказе»? Естественно, в условиях рыночной экономики избежать коммерциализации образования становится все сложнее и сложнее. Более того, когда студенты заканчивали ВУЗ и получали диплом специалиста, роль ценностных ориентиров определял не рынок труда, они были направлены на трудовую, рабочую деятельность и сомневаться у них не было возможности. Какие ценности теперь важны новоиспеченным бакалаврам, помимо их заказной функциональности? Необходимо обратиться к Болонской декларации, ведь теперь все прописано именно в этом документе.

В документах Болонского процесса и образовательной инициативы "Наша новая школа" одним из современных образовательных приоритетов обозначен феномен социальной компетентности интегральной характеристики современного человека, характеризующей его как социально успешного, органично вошедшего в социальное окружение и плодотворно участвующего в жизни общества. Однако, есть ли место патриотическим ценностям в социальной компетентности? Есть ли место патриотическим ценностям там, где нужно придерживаться ранее написанным программам для более 40 стран участниц?

Вне сомнений, в соответствии с государственной программой «*Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы*», её конечным результатом предполагается положительная динамика роста патриотизма в стране, возрастание социальной и трудовой активности граждан, особенно молодежи, их вклада в развитие основных сфер жизни и деятельности общества и государства, преодоление экстремистских проявлений отдельных групп граждан и других негативных явлений, возрождение духовности, социально-экономическая и политическая стабильность и укрепление национальной безопасности.

Однако, согласно Болонской декларации 19 июня 1999 г., **болонская система предусматривает**, автономность вузов, т.е. их независимость от государства как в финансовом плане, так и в плане образовательных решений. Остается только предполагать будет ли у потенциального спонсора учебного заведения «заказ» на патриотические ценности, или все-таки инвестор предпочтет подчиняемость и безнравственность ко всему в том числе и к родной земле, к родному народу.

С одной стороны, государство предпринимает меры по сохранению патриотических ценностях, с другой стороны в болонской системе уже есть свои определенно прописанные программы и задачи: - одинаковая для всех стран систему ученых степеней, которая состоит из двух уровней – бакалавра (3 года) и магистра (2 года). Первый уровень ориентирован на удовлетворение рынка труда, второй – на научные исследования; - зачетная система, согласно которой для успешного окончания курса необходимо накопить определенное количество учебных часов (т.н. кредитов). Кредиты можно получать порциями в разных вузах стран-участниц; - учеба на протяжении всей жизни, т.е. повышение квалификации или переквалификацию согласно спросу на рынке труда.

Таким образом, можно смело заметить, что, унифицируя систему ученых степеней, возникает необходимость в унификации учебно-методического материала, поскольку бакалавры одного научного направления должны быть взаимозаменяемы. Тем самым, придется либо урезать тот учебно-методический материал, который предназначался для пятилетнего специалиста, либо разрабатывать новый на основании устоявшегося для этой системы материала европейский стран-участниц.

И важным становится вопрос возможности написания материала в ключе формирования патриотических ценностей, если основа у данного материала будет европейская. Обращаясь к зачетной системе болонской декларации, хочется сразу процитировать слова Амета Володарского – директора экзаменационного центра Кембриджского университета в Российской Федерации, заместителя председателя Научного совета по изучению и охране культурного и природного наследия РАН, сказанные им в интервью с **Эльвиной Сеитовой, аспирантка исторического факультета ТНУ, опубликованным в журнале «ГК».**

«– В мировой экономике есть такие понятия – международное движение капитала, международное разделение труда. Каждая страна в принципе должна на чем-то специализироваться. Например, Россия – в международном разделении труда специализируется на углеводороде и оружии, Франция – на сельском хозяйстве, технологиях, Италия – на легкой промышленности, и так далее. Помимо этого, существует международное движение рабочей силы. Глобализация, унификация подразумевают необходимость признания иностранных дипломов. Это в принципе хорошо. Потому что, скажем, диплом Украины, благодаря Болонской декларации, должен признаваться, например, в Великобритании или во Франции. Но пока это нереально. Объясню почему. Запад (Англия, Франция, Германия) очень хорошо зарабатывает на образовании. Им невыгодно, чтобы дипломы восточноевропейских государств у них признавались. Ну, представьте себе, люди из Африканского, Азиатского регионов, например, могут приезжать учиться в Украину, Россию, а потом уезжать работать в ту же Англию. Для студентов – это намного выгоднее. Так как, по самым скромным подсчетам, год обучения в Англии стоит 20 тыс. фунтов. За эти деньги здесь можно получить очень хорошее пятилетнее образование. Поэтому европейские вузы крайне незаинтересованны в глобализации и унификации как таковой»

Но даже если предположить, что одни занятия будут посещать вместе граждане различных стран, то складывается вопрос у кого и

как формировать патриотические ценности. Остается полагаться на патриотические ценности, сформированные в среднем звене образования или в среднем специальном образовательном учреждении. Тем не менее, то, что хорошо сформировано, необходимо закреплять, а в рамках болонской системы, это отрицательно влияет на возможности формирования патриотических ценностей у студентов.

Что касается, учебы на протяжении всей жизни, в целом это должно способствовать расширению возможностей воспитания патриотизма, поскольку помимо увеличения учебного процесса, увеличивается и воспитательный. Однако, естественно, переквалификация не займет много академических часов, а формирование патриотических ценностей, безусловно, процесс сложный и системный.

Подводя итог, для формирования патриотических ценностей в болонской системе образования большую роль будет играть внеучебная деятельность, поскольку это деятельность связана прежде всего с личной инициативой студентов, что исключает высокий процент коммерциализации первой. Именно внеучебная деятельность позволит педагогам, не придерживаясь общеевропейских стандартов, развивать и поддерживать патриотические ценности студентов. Теперь кружки, секции, дополнительные занятия, студенческие фестивали будут в большей степени определять какими человеческими качествами студенты будут обладать завтра.

Список использованных источников.

1. Байденко, В.И. Болонский процесс курс лекций / В.И. Байденко. – Москва: Логос, 2004
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» [электронный ресурс]. URL : http://www.archives.ru/programs/patriot_2015.shtml

THE FORMATION POSSIBILITIES OF STUDENTS' PATRIOTIC VALUES IN THE BOLOGNA SYSTEM OF EDUCATION

A.K. Afonasyev

*FSBEI HE "Penza State University",
Penza, Russia*

The paper proposes to analyze students' abilities to be the patriot upon accession Russia to the Bologna system of Education.

Keywords: patriotic values, the competence approach, Bologna Declaration.

**ПРОБЛЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОКАЗАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

А.В. Балашова

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с изменением функций современного педагога, ориентированные на решение задач по оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, право ребенка-инвалида на образование, подготовка педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья (детьми-инвалидами) образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (детей-инвалидов) на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации [2].

Сегодня законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Гарантии права детей с ограниченными возможностями здоровья (детей-инвалидов) на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Федеральных законах от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и прочих правовых актах.

В целях реализации положений указанных законодательных актов органами государственной власти субъектов Российской Федерации предпринимаются исчерпывающие меры организационно-правового характера, обеспечивающие решение вопросов организации предоставления образования детям с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» предусматривается законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования [7].

В рамках исполнения поручением Президента Российской Федерации от 19 мая 2008 г. № Пр-988 важнейшей задачей приоритетного национального проекта «Образование» становится обеспечение конституционных прав детей-инвалидов на получение общедоступного качественного образования путем интеграции традиционно организованного учебного процесса и дистанционных образовательных технологий.

В рамках мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» реализуются мероприятия по развитию инклюзивного образования, предполагающие оснащение обычных образовательных организаций специальным оборудованием и приспособлениями для беспрепятственного доступа и обучения детей-инвалидов и детей, не имеющих нарушений развития [4].

Основные направления организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и сверстников, не имеющих нарушений развития, находят отражение и в рекомендациях Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06. В рекомендациях Минобрнауки России отмечается, что школы должны оказывать образовательные услуги всем детям, несмотря на их психофизиологические возможности и особенности, а для детей-инвалидов, по состоянию здоровья временно или постоянно не имеющих возможности посещать образовательные учреждения, должны быть созданы необходимые условия для получения образования по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому: «Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных... образо-

вательных учреждениях,... не являющихся коррекционными,... в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития» [2].

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» новому подходу в образовании также отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любом среднем образовательном учреждении будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени» [1]. В данном случае речь идет о поиске путей развития «новой школы», где дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью смогут реализовать свое право обучаться по месту жительства, наравне со своими сверстниками, в условиях, которые будут учитывать их особые образовательные потребности.

Также в настоящее время важнейшим документом, который определяет перспективу в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, обозначая требования к содержанию и организации образовательного процесса на начальном уровне образования, является Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, который вступил в силу с 1 сентября 2016 года. В основу стандарта положены дифференцированный и деятельностный подходы, гибкость индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, вариативность и адаптация программ обучения [5].

Итак, как видим, сегодня государственная политика в области образования ориентирована на решение задач по внедрению и реализации механизмов, обеспечивающих равные права в сфере образования всем обучающимся, в том числе имеющим ограниченные возможности здоровья.

Вместе с тем следует констатировать, что подобные преобразования, конечно, законодательно закрепляют право ребенка-инвалида на получение без дискриминации качественного образования, но одновременно с этим и приводят к необходимости решения ряда возникающих проблем.

Особо остро встает проблема профессиональной, методической, психологической готовности педагога к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в профессиональном стандарте педагога (воспитателя, учителя), утвержденном приказом Министерства труда и социальной за-

щиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н, одной из ключевых компетенций педагога, позволяющих ему успешно и профессионально реализовать обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, является его готовность и способность работать с данной категорией детей. В соответствии с профессиональным стандартом современный педагог должен уметь строить образовательный процесс, вовлекая в него всех детей, в том числе с особыми потребностями в образовании, «владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [6].

Согласно профессиональному стандарту, именно педагог является ключевой фигурой реформирования образования. Поэтому на современном этапе развития образования одним из главных условий организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья является необходимость обеспечения образовательного процесса профессионально подготовленными педагогами и специалистами, обладающими необходимыми педагогическими компетенциями сопровождения данной категории лиц: «Решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья и сопровождать процесс их обучения» [3].

Вместе с тем необходимость специальной подготовки педагогов к новой для них сфере деятельности обусловлена не только закрепленными в стандарте новыми требованиями к профессиональной компетентности педагога, но и практикой организации образовательного процесса. Исследования, проведенные отечественными (С.В. Алехина, 2011, 2013, В.З. Кантор, 2010, И.М. Яковлева, 2011) и зарубежными исследователями (L. Florian, H. Linklater, Cagran, M. Schmidt), доказали, что при организации образовательного процесса для детей с различными нарушениями в развитии у педагогов чаще всего возникают трудности, связанные с отсутствием у них необходимых знаний и умений в работе с данной категорией лиц, а также с неготовностью к принятию условий, изменяющих их профессионализм и требующих расширения сферы их профессиональной компетентности.

Исследование, проведенное Институтом проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета по подготовке педагогических кадров в рамках реализации заказа Государственной программы «Доступная

среда», также установило, что основной и ярко выраженной проблемой, которая волнует педагогов, является отсутствие у них специальных знаний. Педагоги испытывают основные области затруднений в знаниях по коррекционной педагогике, специальной и педагогической психологии, не владеют методами и приемами коррекционной поддержки, им крайне сложно понять, принять и выработать собственные педагогические стратегии, позволяющие обеспечивать эффективный образовательный процесс для всех его участников.

Этот результат свидетельствует об остроте потребности в обучении, повышении квалификации и профессиональной рефлексии педагогов относительно своих затруднений. По сути, сегодня это и является основным социальным заказом общества на осуществление деятельности по предоставлению образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья. Утвержденный Профессиональный стандарт педагога и внедрение Федерального государственного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья лишь усиливает эту потребность.

Список использованных источников.

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271)//Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru>

2. Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»// Система КонсультантПлюс: <http://www.consultant.ru>

3. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 12.12.2013 «Послание Президента РФ Владимира Путина Федеральному Собранию»// Система КонсультантПлюс: <http://www.consultant.ru>

4. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 - 2020 годы» (с изменениями и дополнениями)//Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru>

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»//Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru>

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями)//Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru>

7. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы»//Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru>

8. Ус О. А., Правилина А. А. Подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 111–114. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56561.htm>

PROBLEMS IN THE PROVISION OF EDUCATIONAL SERVICES TO CHILDREN WITH DISABILITIES

A.V. Balashova

*FSBEI HE "Penza state University"
Penza, Russia*

The article discusses the problems associated with the changing roles of the modern teacher, focused on the task of providing educational services to children with disabilities.

Key words: children with disabilities ,the right of disabled child to education, training teachers to provide educational services to children with disabilities.

УДК 378

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Е.В. Востроилова

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
г. Воронеж, Россия*

В статье намечены пути решения проблемы духовно-нравственного воспитания с учетом документов РФ в области образования, а также сотрудничества церкви и государства в воспитании подрастающего поколения. Показан вариант решения отмеченной проблемы в конкретном вузе.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственная личность, духовно-нравственные ценности.

Проблема духовно-нравственного воспитания в современном отечественном образовании остается актуальной. Подтверждение данного положения отражено в идеях научно-практических конференций таких, как: «XXIV Международные Рождественские образо-

вательные чтения. Традиция и новации: культура, общество, личность.» (Москва, январь 2016г.), Ежегодные Митрофановские церковно – исторические чтения «1917 – 2017 : Уроки столетия» (Воронеж, декабрь 2016г.), «Духовно – нравственное воспитание подрастающего поколения в контексте светской и православной педагогической культурной традиции» (Тверь, ноябрь 2016г.), международная научная конференция «Гуманизация образовательного пространства» (Саратов, октябрь 2016г.) и т.д.

Ориентиром в выборе пути решения проблемы духовно-нравственного воспитания служат стратегические документы Российской Федерации в области образования: Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020г. (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008г. № 1662-р); Стратегия национальной безопасности РФ до 2020г. (утв. Указом Президента РФ 12 мая 2009г. №537); Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020г. (распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011г. № 2227-р). Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ и т.д.

Известно, что духовно-нравственное воспитание – это целенаправленная специально организованная деятельность педагогов и воспитанников, сориентированная на преобразование личности воспитанника в условиях целостного педагогического процесса.

Духовно-нравственная личность – это человек совести, долга и веры, способный к самоотверженной любви и жертвенности, терпению и милосердию, кротости и незлобивости, преодолению жизненных испытаний, служению Богу, Отечеству и людям, проявляющий рассудительность, послушание, добрую волю, различающий добро и зло [2].

Духовно-нравственные ценности являются стержневой основой духовно-нравственного воспитания.

На современном этапе наметилась тенденция соработничества церкви и государства в воспитании подрастающего поколения, что является одним из путей решения проблемы духовно-нравственного воспитания.

В рамках отмеченного выше можно привести конкретный пример, как решается проблема духовно-нравственного воспитания в Воронежском государственном педагогическом университете.

Функционирует и постепенно преображается домовый храм имени Св. Нестора Летописца при поддержке настоятеля Храма Покрова Пресвятой Богородицы с. Отрадное Воронежской области протоиерея Геннадия Заридзе, который возглавляет Объединение право-

славных ученых, созданное в 2012 г. по благословию митрополита Воронежского и Лискинского Сергия при храме Покрова Пресвятой Богородицы с.Отрадное. В данное объединение входят многие преподаватели ВГПУ.

Целью создания Объединения православных ученых является привнесение православных ценностей в российскую науку и образование.

Воспитательная работа в ВГПУ осуществляется совместно всеми структурными подразделениями при поддержке администрации вуза. На Совете по воспитательной работе вуза разрабатываются стратегические и тактические перспективы. Студенты с удовольствием принимают участие в воспитательных мероприятиях: Урок памяти «Эстафета героев» и митинг, возложение на братской могиле; вокальный конкурс «Музыкальный февраль»; конкурс «Танцевальный марафон»; литературный конкурс «Новое слово»; День поэзии ВГПУ; фестиваль художественного творчества «Студенческая весна»; фотоконкурс «Новый взгляд»; тематическая программа «Узелки времени – узелки памяти»; факультетские встречи с ветеранами Великой Отечественной войны; акция «Свеча памяти»; Всероссийский конкурс «Территория смысла»; НПК «От любви к природе – культуре природопользования»; региональная НПК «Современные тенденции, перспективы и условия образования и развития детей с ОВЗ в рамках реализации ФГОС; международная НПК «Образование – XXI век» с тематикой «Государственно-общественное управление народным образованием»; акция – шествие «Бессмертный полк»; комплекс мероприятий ко Дню Победы и т.д. [1].

Таким образом, пути решения проблемы духовно-нравственного воспитания ориентируются на стратегические документы Российской Федерации в области образования. Научно-практические конференции позволяют высветить благодатный опыт отечественных и зарубежных ученых по решению обозначенной проблемы. Значимой является также наметившаяся тенденция сотрудничества церкви и государства в воспитании подрастающего поколения. На примере воспитательной работы в ВГПУ, включающей наряду с другим духовно-нравственное воспитание, показан один из вариантов решения заявленной проблемы.

Список использованных источников.

1. Востроилова Е.В. Святоотеческое наследие в контексте образования // Русский Афон как фактор духовного просвещения России: к тысячелетию русского присутствия на Святой Горе (1016-2016).Сборник мате-

риалов III Международной научно-практической Свято-Тихоновской конференции.- Псков, 2016.-216 с.

2. Игумен Киприан (Яценко) Василий Великий и духовно-нравственное становление личности//Педагогика.- 2011.-№1.- С.40-47.

WAYS OF SOLVING THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION

E.V. Vostroilova

*FSBEI HE "Voronezh State Pedagogical University"
Voronezh, Russia*

The article speaks about ways to solve the problem of moral education according to RF documents in the sphere of education, the cooperation of church and state in bringing the young generation up. There is a variant to solve this problem in a certain educational institution.

Key words: moral education, moral personality, moral values.

УДК 94(47).081+355.231

РОССИЙСКАЯ ВОЕННАЯ ШКОЛА В ЭПОХУ ВЕЛИКИХ РЕФОРМ: МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

А.Н. Гребенкин

*ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Среднерусский институт управления
г. Орел, Россия*

В статье дана характеристика изменений, которые претерпела система отечественного военного образования в эпоху Великих реформ Александра II. Основное внимание уделено трансформации образовательной парадигмы вследствие воздействия гуманистических педагогических концепций.

Ключевые слова: Российская империя, военная школа, военные гимназии, военные училища, Д.А. Милютин.

В первой половине XIX в. в России сложилась стройная система военно-учебных заведений. Основным ее звеном были кадетские корпуса, которые принимали детей в возрасте 9-11 лет и в течение семилетнего срока обучения давали им сумму знаний, необходимую будущим офицерам. Однако совмещение в рамках одного и того же учебного заведения и общей, и военно-профессиональной подготовки, помимо факторов сугубо воспитательного характера (ибо в стенах

корпуса одновременно обучались и дети, и 18-19-летние молодые люди), осложнялась еще и тем, что в учебном деле не были грамотно расставлены приоритеты. Будущий военный министр Д.А. Милютин еще в конце 1840-х гг. в своей записке «Некоторые мысли о методе преподавания в военно-учебных заведениях» писал, что выполнение этой задачи невозможно: «Желая удовлетворить требования защитников каждой отрасли человеческих знаний, неизбежно склонимся к тому, что обременим курс непомерным количеством разнородных знаний, несоответствующим времени, а чтоб, так сказать, насильственно вогнуть эту массу знаний в рамки времени – невольно впадем в энциклопедизм»¹. В результате молодые люди получали вместо знаний «огромную массу вычурных фраз и резких приговоров», которая мешала дальнейшему развитию офицеров, внушая им отвращение и презрение к науке либо приучая смотреть на все с мнимой высоты своих «универсальных» познаний.

К концу 1850-х гг. стало ясно, что так и не ликвидированные чрезмерная теоретичность курса и его перегруженность общеобразовательными предметами мешают специально-военной подготовке, особенно в части, касающейся практики. Поэтому в 1862 г. программа кадетских корпусов была несколько упрощена. Учебный курс стал включать в себя следующие дисциплины: Закон Божий, русский язык и словесность, французский или немецкий язык, математика, физика, начала неорганической химии, история, география, тактика, артиллерия, фортификация, военная топография, законоведение и рисование. Преподаваемые предметы должны были быть «по содержанию своему рассчитаны не на даровитые исключения, но доступны, по возможности, всей массе учащихся»². Естествознание и статистика в сокращенном виде были включены в курс географии, а история литературы – в курс теории словесности. Военная история стала разделом тактики.

В результате военно-учебной реформы 1863-1864 гг. единая система военного образования была разделена на две ступени – подготовительную и основную. Курс основных военно-учебных заведений (военных училищ) был освобожден от общеобразовательных предметов и приобрел специальный характер. Роль общеобразовательных заведений с минимальным элементом военной подготовки стали играть военные гимназии.

¹ Милютин Д.А. Некоторые мысли о методе преподавания в военно-учебных заведениях. 1846-1850 // НИОР РГБ. Ф. 169. К. 24. Е. 2. Л. 1 об. – 2.

² Приказ Главного начальника военно-учебных заведений. 1862. 26 августа. № 3012.

В 1856 г. Н.И. Пирогов в знаменитой статье «Вопросы жизни» провозгласил приоритет общего образования перед узкопрофессиональным. Это признавали и ведущие военные педагоги. Так, по мнению П.О. Бобровского, «чем полнее и совершеннее общее образование, тем, без сомнения, легче прививаются те прикладные знания, тот запас специальных сведений, с которыми каждый начнет свою общественную деятельность»¹. Д.А. Милютин, став военным министром, отказался от раннего внедрения элементов военной подготовки, и гуманитарная традиция мало-помалу начала воскресать. Военные гимназии были призваны дать молодым людям полноценное общее образование без ярко выраженной военной специализации. Главное внимание уделялось всестороннему развитию воспитанника. В учебный курс входили следующие предметы: Закон Божий, русский язык (с церковнославянским) и словесность, математика, французский и немецкий языки, история, география, естествознание, чистописание, рисование (с топографическим черчением), пение и гимнастика. Инструкции для преподавания этих предметов, составленные в 1865-66 гг., требовали, чтобы главное внимание было обращено не на сообщение воспитанникам определенной суммы знаний, а на развитие их умственных способностей и формирование навыков самостоятельной работы. Объем общеобразовательной подготовки был приравнен к объему курса реальных училищ. При этом главное внимание уделялось изучению языков и математики. Вместе с тем задачи гуманитарной подготовки привели к существенному изменению содержания курсов ряда дисциплин: в курс словесности были включены произведения русских писателей и поэтов конца XVIII – 1-й половины XIX в. (Карамзина, Жуковского, Крылова, Пушкина, Лермонтова, Гоголя) и современных писателей (например, Тургенева). Военные гимназии были признаны «едва ли не единственными заведениями, в которых дано надлежащее место изучению отечественного языка, отодвинутого на второй план в министерстве народного просвещения и в духовно-учебных заведениях»². Курс географии был дополнен этнографическими темами, значительно расширению подвергся курс истории.

Кардинальные изменения претерпела методика преподавания. На смену не изжитой в прежних корпусах схоластике пришел так называемый катехизисный метод. В трех младших классах воспитанники должны были усвоить преподносимые им основы наук в виде са-

¹ Генерал П.О. Бобровский и его сыновья-пажи // Пажеский Его Императорского Величества корпус. М.: Интербук-бизнес, 2004. С. 263.

² Переустройство учебного курса в военных гимназиях // Учитель. Журнал для наставников и родителей. 1870. № 21. С. 684.

мостоятельно формулируемых тезисов, три старших класса посвящались систематическому научному преподаванию дисциплин, основанному на расширении и углублении приобретенных ранее знаний. Большое внимание стало уделяться наглядному обучению. Принятые в корпусах учебные награды (мраморные доски, красные доски, шевроны и т.п.) были отменены. От подарков за успехи в науках (книг, учебных принадлежностей и т.п.) также было решено отказаться, чтобы способные воспитанники, получавшие их ежегодно, не становились излишне самонадеянными.

В 1869 г. Педагогический комитет Главного управления военно-учебных заведений пришел к выводу, что для успешного окончания юнкерами военно-училищного курса они должны предварительно проходить «нормальный гимназический курс реального характера, долженствующий стоять и по составу своему, и по характеру самого преподавания во всех частностях выше курса гимназического»¹. Чтобы избавить военные училища от необходимости вводить повторительные курсы некоторых общеобразовательных дисциплин и от вызванной этим нежелательной многопредметности, курс военных гимназий был расширен. Отдельными дисциплинами стали физика, космография и физиология, были введены новые предметы (физическая и математическая география), некоторые разделы математики были перенесены из училищного курса в гимназический, стала изучаться история Нового времени до Великой Французской революции. Систематическое изучение наук стало начинаться не в 4, а в 3 классе, а для облегчения усвоения элементарного курса был введен приготовительный класс. Для неуспешных учеников между 1 и 2 классами элементарного курса был введен особый повторительный класс. Главное внимание по-прежнему уделялось языкам, словесности и математике.

Срок обучения в военных училищах, которые должны были давать выпускникам военных гимназий специальные знания, необходимые для занятия командных должностей вплоть до командира полка, составлял 2 года. Согласно положению о военных училищах, принятом 20 июня 1867 г., учебный курс состоял из следующих предметов: 1) Закон Божий, 2) практические занятия по русскому и иностранным языкам, 3) история, 4) статистика, 5) математика, 6) физика, 7) химия, 8) тактика, 9) артиллерия, 10) фортификация, 11) военная топография, 12) военная администрация, 13) военное законоведение, 14) черчение (топографическое, артиллерийское и фортификационное) и 15) иппо-

¹ Лелина Е.И. «На благое просвещение народа»: Педагогические музеи в России второй половины XIX – начала XX в.: история становления и развития. СПб., 2012. С. 8.

логия (лишь для Николаевского кавалерийского училища). Таким образом, число общеобразовательных дисциплин (8) в пехотных училищах превышало число военных дисциплин (7), а в Николаевском кавалерийском училище соотношение было равным (8:8).

В первые годы существования военных училищ недостаточная подготовка абитуриентов существенно затрудняла усвоение этих дисциплин. По мнению преподавателей, причиной неуспеха юнкеров была и энциклопедичность курса: в программу входили военные, политические, естественные и математические науки, в младшем классе число преподаваемых предметов равнялось 12 (не считая черчения и практических занятий по тактике), в старшем – 9 (не считая практических занятий, переводов и черчения). Обширность курса неизбежно приводила к поверхностному усвоению изучаемых дисциплин, в том числе и специальных. Однако отказаться от невоенных дисциплин было невозможно: недостаточность и незавершенность общего образования, полученного большинством юнкеров до поступления в училище (ибо военные гимназии еще не сделали выпусков), не позволяли сосредоточить внимание исключительно на специально-военной подготовке. С другой стороны, исключительная насыщенность курса, втиснутого в 2 года, была явно не по силам юнкерам, особенно мало развитым, и порождала те же проблемы, что и в специальных классах кадетских корпусов – поверхностное усвоение знаний, ложную уверенность в собственной энциклопедической образованности, фразерство и неспособность сосредоточить умственные усилия на каком-либо одном предмете. С изъятием многопредметного курса пытались бороться уменьшением числа одновременно преподаваемых дисциплин (они были распределены между старшим и младшим классами; кроме того, было введено семестральное преподавание некоторых предметов). Однако нагрузка, особенно в специальных училищах (Михайловском артиллерийском, Николаевском инженерном) была очень велика¹.

В течение 1860-80-х гг. неоднократно предпринимались попытки сократить учебный курс военных училищ. С 1869 г. обязательным стало изучение только одного иностранного языка. В 1880 г. для уменьшения многопредметности была создана особая комиссия, однако результатом ее деятельности были лишь прекращение преподавания статистики и ликвидация самостоятельного статуса артилле-

¹ В Михайловском училище по распоряжению начальника, генерал-лейтенанта А.С. Платова, юнкерам разрешали готовиться к занятиям до часу ночи и даже выдавали им еженедельно по два фунта стеариновых свечей (РГВИА. Ф. 267. Оп. 1. Д. 2. Л. 173).

рийского и фортификационного черчения. Зато был прибавлен новый предмет – военная гигиена¹.

Учебный процесс в военных училищах был организован совершенно иначе, чем в специальных классах старых кадетских корпусов. В целях лучшего контроля за усвоением пройденного была введена лекционно-репетиционная система, при которой предмет делился на части. По окончании изучения каждой из частей устраивались частные экзамены (репетиции). Таким образом, юнкера усваивали дисциплину постепенно и делали это более основательно, чем при прежней урочно-экзаменационной системе, в которой фиксация промежуточных результатов обучения отсутствовала и курс зачастую осваивался поверхностно, в течение нескольких дней, предшествовавших экзамену.

Однако ни энциклопедичность курса, ни порожденная им теоретичность так и не были изжиты. Юнкера в основном слушали лекции, практических же занятий из-за нехватки средств проводилось очень мало. Не хватало необходимых пособий и приборов, не были оборудованы тир и стрельбища. П. Режепо в своей брошюре «Офицерский вопрос» в 1909 г. отмечал: «Постановка курсов все еще слишком теоретична. Приходится говорить юнкеру о таких вещах или предметах, которых он никогда не видел, а между тем показ которых вполне возможен... Курсы очень велики, в них много мелочей, порой излишней теории и нет того, что придется делать с первого шага молодому офицеру»².

Таким образом, в результате военно-учебной реформы, проведенной Д.А. Милютиным в 1863-64 г., подготовка офицеров была разделена на два этапа – общеобразовательный и специальный, что способствовало уничтожению преждевременной профессионализации обучения. Однако реформа не привела к сокращению обширных курсов военно-учебных заведений, которые были непосильны для обучающихся. Особенно страдали от многопредметности военные училища. Кроме того, не удалось установить тесную связь училищного курса с профессиональными обязанностями будущих офицеров: обучение носило преимущественно теоретический характер и не учитывало требований, которые предъявлялись к выпускникам военных училищ на службе.

¹ Милютин Д.А. Замечания мои на составленный особыми комиссиями проект изменений в курсах военных училищ и военных гимназий. 1880 // НИОР РГБ. Ф. 169. К. 24. Е. 15. Л. 2.

² Режепо П. Офицерский вопрос. СПб., 1909. С. 24-25.

RUSSIAN MILITARY SCHOOL IN THE EPOCH OF THE GREAT REFORMS: MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL PARADIGM

A.N. Grebenkin

FSBEI HE «Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration», Orel branch, Orel, Russia

The article gives the characteristic of changes in the system of Russian military education in the epoch of the Great reforms of Alexander II. Special attention is devoted to the transformation of educational paradigm under the influence of humanistic pedagogical conceptions.

Keywords: Russian Empire, military school, military schools, military training schools, D.A. Miljutin.

УДК 821.16

О СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ПРОЗЕ. (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ АРХИМАНДРИТА ТИХОНА (ШЕВКУНОВА) «НЕСВЯТЫЕ СВЯТЫЕ» И ДРУГИЕ РАССКАЗЫ».)

Т.А. Доронина

*МБОУ СОШ № 27
г. Пенза, Россия*

В статье рассматривается тематика и поэтика современной русской православной прозы.

Ключевые слова: Православие, литература, проза, тема, духовный мир.

Появившееся не так давно, но уже занимающее значительное место в русской литературе направление называют сейчас по-разному: православная проза, религиозная, иерейская (священническая), монастырская, духовная. Авторы – православные священники и верующие светские писатели – изображают духовный мир современного человека, его внутреннее развитие через поиск и обретение веры, через его отношения с Богом. Это не наставления, не проповеди, но приглашение к раздумьям: читателю предлагается оценить окружающую действительность и себя, сделать собственные выводы. Новые яркие сюжеты, неординарные характеры, злободневные проблемы, историзм, психологизм делают эти произведения интересными не

только человеку верующему, но и светскому, находящемуся в состоянии духовного поиска.

Книга архимандрита Тихона (Шевкунова) «Несвятые святые» и другие рассказы», вызвавшая в обществе огромный интерес, повествует о недавно живших людях, практически современниках наших, преодолевавших собственные слабости, объективные трудности безбожной советской действительности, сохранивших для нас Церковь. Достоверность, правдивость повествования, полное отсутствие фальши и лжи, добрый юмор подкупают с первых страниц и не отпускают до конца. Читатель попадает в мир непостижимый и ясный одновременно, не так давно совершенно закрытый, неведомый, но почему-то очень родной, близкий и дорогой сердцу.

Тема монастырской жизни и старчества, пожалуй, основная в книге. Автору удалось легко и непринужденно, но вместе с тем ярко и образно поведать о Псково-Печерской обители, «запечатлеть неумолимо уходящую в вечность жизнь монастыря и в первую очередь старцев», раскрыть читателю «поразительный, не сравнимый ни с чем мир... – с отцами Серафимами, Иоаннами, Нафанаилами, Феофанами, Александрами...»

Страницы, посвященные великим подвижникам, вызывают особый интерес: они наполнены огромной любовью и подлинным светом. Архимандрит Тихон передает саму жизнь: не рисует образ, а показывает живых, реальных людей, со своими привычками, нравами, особенностями характера.

Искренней благодарностью, теплотой проникнуты строки об отце Иоанне (Крестьянкине), прошедшем через многие испытания, сохранившем глубокую веру, о самом трудном этапе жизни – времени, проведенном в тюрьме, ссылках, – говорившем: «Почему-то не помню ничего плохого. Только помню: небо отверсто и Ангелы поют в небесах! Сейчас такой молитвы у меня нет...» Этот «добрый старичок», «вечно куда-то спешащий, даже суетливый», – «один из очень немногих людей на земле, для которых раздвигаются границы пространства и времени», перед которыми «человеческие души открыты со всеми их сокровенными тайнами, с самыми заветными стремлениями, с тщательно скрываемыми потаенными делами и мыслями». Со всех концов России съезжались к нему паломники, чтобы узнать «не о том, как поступить мудро, а как им поступить единственно правильно». Для каждого он находил слова успокоения, многих предупреждал об опасностях, молил поберегься, но «никогда не диктовал свою волю». В главе об этом удивительном человеке, как и во всем повествовании, звучит мотив материнского, родительского благосло-

вения на уход в монастырь. Девять лет отец Иоанн держал рассказчика в послушниках, «твердо стоял на условии – дожждаться согласия матери: «Говорил: если по-настоящему хочешь быть монахом, проси у Бога, и Он управит все в нужное время». Ни одно слово не было сказано старцем случайно, и в данном случае он, как никто другой, понимал, что никакое дело, даже самое хорошее, доброе, достойное, нельзя начинать без родительского благословения: не будет удачи, счастья.

Смешно и отрадно читать о казначее Псково-Печерского монастыря. Называя его «очень вредным», рассказывая о дотошности, въедливости «церковного скряги», автор иронизирует, конечно, не над отцом Нафанаилом, но над собой в молодости – неопытным послушником, который не сразу увидел в «худеньком, с острым пронзительным взглядом, преклонных лет старце», «одетом и зимой и летом в старую застиранную рясу с рваным подолом», человека необыкновенного – принципиального, строгого, справедливого, ответственного, постоянно заботившегося о благополучии монастыря, тщательно скрывавшего свои духовные дарования.

Одна за другой следуют главы, повествующие о людях, на которых держится мир: об архимандрите Серафиме, «немецком бароне, монахе-аскете»; о схиигумене Мелхиседеке, через явление ему Божией Матери познавшем главное предназначение, смысл жизни монаха; отце Антипе, добром, трогательном, со всеми приветливом, любившем служить молебны с акафистами; архимандрите Гаврииле, «безраздельном владыке и хозяине Псково-Печерского монастыря» в то время, о котором повествуется в книге, и Великом Наместнике отце Алипии, о котором автор узнал от очевидцев. Только одна обитель, а перед читателем – Россия монастырская...

Архимандрит Тихон запечатлел подвиг людей, вопреки всему шедших к Богу, поведал о своем поколении, показал монашество как светлый, полный отрадных открытий мир. Он не скрывает жизненной правды: не все послушники остаются в монастыре, не все могут справиться с соблазнами, трудностями. Но испытавшие духовную свободу и радость служения Богу никогда уже не откажутся от выбранного пути.

Тема странничества как духовного поиска человека сквозная в книге, она пронизывает все повествование. В главе «Приходской дом в Лосицах и его обитатели» рассказывается о людях, судьбы которых столь же интересны, сколь и необычны для советского времени.

С Ильей Даниловичем, могучим стариком, автор познакомился на приходе у отца Рафаила. Бывший фронтовик, крестьянин, потом

водитель, он всегда умел находить удовольствия в жизни и ни о чем особенно не задумывался, пока не лишился возможности ходить и говорить. Неведомая болезнь отступила лишь после крещения и пребывания в Псково-Печерском монастыре у отца Афиногена. Попав «в неведомый и странный для него мир», этот простой человек сразу же поверил старцу. «А кому же еще верить в этом мире, где только старик-монах смог его спасти? Больше Илья Данилович не возвращался домой. Он сделался странником: временами трудился в монастыре, временами ходил по России – от церкви к церкви. Паспорта у него уже не было. Так он постепенно состарился, но физически продолжал оставаться могучим и здоровым.»

Здесь же, в приходском домике, жил в ту пору инок Александр. Когда-то он учился в институте, занимался каратэ, но, «придя к вере, оставил все и отправился странником по России», два года жил в Псково-Печерском монастыре и снова ушел странствовать. Молчаливый, ведущий суровый образ жизни, свободное время проводивший за чтением творений древних святых отцов, он уже тогда сочинял талантливые песни. Сегодня это известный всем иеромонах Роман (Матюшин) – поэт, член союза писателей России.

Часто бывал у отца Рафаила, на Лосицком приходе, его близкий друг иеромонах Никита, непостижимым образом в тринадцать лет понявший, что «человек в этом мире не нужен никому, кроме самого себя и Господа Бога», ушедший из дома и вскоре оказавшийся на приходе отца Досифея в деревеньке Боровик. При старце он вырос умным и образованным юношей, хотя в школе больше не учился; перед армией пожил в Псково-Печерском монастыре, а после, приняв монашество, сменил отца Досифея в Боровике. Дьяконом же у него служил отец Виктор, бывший политический заключенный, отсидевший семь лет и вынесший «из тюрьмы непоколебимую веру в Бога, полное презрение к любым трудностям и веселый нрав». Разными дорогами приходят люди к истине.

Эта книга повествует о многом: о приходской жизни и судьбе русской деревни, об отношении православных людей к традициям своего народа, о связи поколений, о нравственном поиске и духовной эволюции человека, о месте чуда в нашем мире. Она знакомит читателя с христианской традицией, раскрывает для него мир православной веры и культуры, содержит фрагменты проповедей, исповеди, притчи. При этом автор не навязывает мораль, он просто делится тем, что ему дорого, а выводы читатель делает сам. Такие книги совершенно необходимы сегодня не только и не столько человеку верую-

щему, сколько светскому, находящемуся в состоянии духовного поиска.

Список использованных источников.

1. Архимандрит Тихон (Шевкунов) «Несвятые святые» и другие рассказы. – 6-е изд., испр. – М.: Изд-во Сретенского монастыря; «ОЛМА Медиа Групп», 2012.

ON THE CONTEMPORARY RUSSIAN ORTHODOX PROSE. (ON THE MATERIALS OF ARCHIMANDRITE'S BOOK TIKHON (SHEVKUNOV) « THE UNHOLY SAINTS» AND OTHER STORIES)

T.A. Doronina

*Secondary school № 27
Penza, Russia*

The article is devoted to the subject and poetics of contemporary Russian Orthodox prose.

Keywords: Orthodoxy, literature, prose, the subject, the spiritual world.

УДК 37

РУССКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ЦЕРКОВЬ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Т.Г. Дорофеева

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный аграрный университет»
г. Пенза, Россия*

В статье изложены основные положения Русской Православной Церкви по духовно-нравственному воспитанию граждан России.

Ключевые слова: воспитание, молодежь, образование, Русская Православная Церковь.

Сегодня, когда система образования в Российской Федерации еще не вышла из полосы реформ, остаются недостаточно решенными проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений. Этот вид воспитания воздействует на духовные потребности человека, направляет его на познание мира, себя, смысла и назначения своей жизни. Оно показывает человеку, что есть внешний мир, а есть и внутренний – желаний, интересов, переживаний, чувств и т. д. По-

становка этой проблемы связана с резким падением духовного здоровья российского общества. Причины духовно-нравственного кризиса лежат в утрате людьми понимания смысла своего существования, в утрате духовных ориентиров жизни.

В современной России государство, общество и Церковь уже не враждебны друг другу, а сосуществуют, взаимно дополняя друг друга. Духовным союзником в духовно-нравственном воспитании граждан в Российской Федерации как поликонфессиональной стране становится РПЦ, которая вместе с другими конфессиями сохраняет и развивает духовно-нравственные ценности российского народа. Нам представляется необходимым изучение религиозной культуры на всех этапах образования (не только в школах, но и в средних специальных и высших образовательных учреждениях) что будет способствовать повышению общего культурного и нравственного уровня личности, развивать чувство патриотизма.

РПЦ определяет образовательные организации как посредников, передающих новым поколениям нравственные ценности: любовь к ближним, к своему Отечеству, его истории и культуре. Христианская традиция уважает светское образование. Многие отцы Церкви учились в светских школах и академиях и считали преподаваемые там науки необходимыми для верующего человека. Святитель Василий Великий писал, что «внешние науки не бесполезны» [9] для христианина, который должен заимствовать из них все служащее нравственному совершенствованию и интеллектуальному росту.

В основах социальной концепции Русской Православной церкви отмечается, что РПЦ:

- уважает светскую школу и готова строить свои взаимоотношения с ней исходя из признания человеческой свободы;
- считает недопустимыми намеренное навязывание учащимся антирелигиозных и антихристианских идей и утверждение монополии материалистического взгляда на мир;
- призывает к устранению последствий атеистического контроля над системой государственного образования;
- подчеркивает опасность проникновения в светскую школу оккультных и неоязыческих влияний, деструктивных сект, под воздействием которых ребенок может быть потерян и для себя, и для семьи, и для общества;
- считает, что во многих учебных курсах истории недооценивается роль религии в формировании духовного самосознания народов;

- полагает полезным и необходимым проведение уроков христианского вероучения в светских школах по желанию детей или их родителей, а также в высших учебных заведениях;

- считает важным свое участие в духовно-нравственном и гражданско-патриотическом воспитании детей, учащейся молодежи в атмосфере разнузданной пропаганды бездуховности, цинизма, насилия и жестокости, гражданской пассивности.

РПЦ отмечает, чтобы достичь серьезных успехов в деле приобщения к традиционным духовно-нравственным ценностям Православия детей, подростков и молодежи, нужно на каждом приходе, в каждой епархии к любому из них относиться с великим вниманием и любовью.

РПЦ во все времена относилась к молодому поколению и его духовно-нравственному воспитанию с особой заботой и вниманием, так как молодежь – это наиболее уязвимая возрастная группа. Великие духовные опасности подстерегают наших юношей и девушек по мере их возрастания. Юная душа доверчива и незащищена, склонна поддаваться влияниям, впадать в крайности.

В 2000 г. создан Синодальный Отдел по делам молодежи РПЦ. Он располагается на территории Патриаршего Крутицкого Подворья г. Москвы. На Подворье действует целый ряд штабов и организаций, осуществляющих крупные молодежные духовно-просветительские проекты. Вместе они образуют Центр православного молодежного служения. Основными направлениями работы в деятельности Отдела являются:

- организация миссионерской работы среди молодежи;
- привлечение молодежи к социальному служению Церкви;
- обобщение и распространение опыта православного молодежного движения на приходском, благочинническом, епархиальном и общецерковном уровне;
- поддержка православного семейного воспитания;
- организация различных форм общения православных молодых людей;
- создание информационного пространства для православной молодежи;
- организация воспитательной работы, досуга и дополнительного образования для детей и молодежи в церковном приходе;
- подготовка педагогов к деятельности по традиционному духовно-нравственному воспитанию детей и юношества;
- подготовка священнослужителей и мирян к педагогической деятельности;

- оказание помощи общественным и государственным организациям в - проведении воспитательных программ, опирающихся на традиционное духовно-нравственное образование детей и молодежи.

Сегодня во всей Церкви созрело понимание того обстоятельства, что духовно-просветительскую работу с детьми и молодежью недопустимо осуществлять от случая к случаю. Важнейшая стратегическая задача, которая в настоящий момент стоит перед РПЦ, заключается в необходимости объединения всех молодежных инициатив в целостную многоуровневую программу воспитания детей и молодежи. Необходим качественный переход от частных инициатив к системному подходу, к выстраиванию многоуровневой системы воспитания и образования подрастающего поколения. Начало этому должно быть положено еще во время работы с будущей матерью, – такие программы по поддержке будущих матерей крайне актуальны в современной демографической ситуации.

Продолжением могут стать детские программы, от ясельного возраста до подросткового включительно, и завершать эту многоуровневую систему работы должны молодежные программы – от профильных студенческих до программ семейного типа.

Отделом выпущено значительное количество методических материалов по православному молодежному служению, раскрывающих Концепцию молодежного служения, рассказывающих о конкретных проектах Отдела, освещающих актуальные вопросы молодежной политики, вопросы миссии и евангелизации молодежи.

Список использованных источников.

1. Башкова, Л.Р. К вопросу о недостатках метода тестирования как способа оценки уровня знаний у обучающихся / Л.Р. Башкова // Проблемы управления качеством образования: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции -Пенза: РИО ПГСХА, 2014. –с. 22-23.

2. Башкова, Л.Р. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в рамках повышения уровня подготовки специалистов с высшим образованием / Л.Р. Башкова // Россия в мировом пространстве: фундаментальные и прикладные исследования: сборник статей Международной научно-практической конференции -Пенза: РИО ПГСХА, 2014. – с. 3-5.

3. Дорофеева, Т.Г. К вопросу о мирном взаимоотношении представителей различных мировоззренческих ориентаций / Т.Г. Дорофеева // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. №27. с.29-36.

4. Дорофеева, Т.Г. К вопросу об образовательных технологиях / Т.Г.дорофеева // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 7 частях. ООО «АР-Консалт». – 2013. – с. 105-106.

5. Дорофеева, Т.Г. Нравственные основания монотеистических религий: Монография. Пенза: РИО ПГСХА, 2015. 200 с.

6. Дорофеева, Т.Г. Светская школа и Русская Православная Церковь / Т.Г. Дорофеева // Философия отечественного образования: история и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. / МНИЦ ПГСХА. -Пенза: РИО ПГСХА, 2014. - с. 14-17.

7. Мавлюдов, И.Н., Самойлова И.В. Проблема доступности и понимания языка обучения для студентов высших учебных заведений / И.Н. Мавлюдов, И.В. Самойлова // Проблемы управления качеством образования: сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГСХА. -Пенза: РИО ПГСХА, 2015. – С. 52-55.

8. Мавлюдов, И.Н., Самойлова, И.В. Экологические основы профессионально-педагогической деятельности / И.Н. Мавлюдов, И.В. Самойлова // Экологические основы прогрессивных технологий: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. -Пенза: РИО ПГСХА, 2015. –С. 77-81.

9. Основы социальной концепции Русской православной Церкви. <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422>

10. Пугачев О.С. Теологическая этика как актуальный этап поиска смысла жизни // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2007. № 2. С. 64-76.

11. Пугачева Н.П. Гуманное отношение к животным в христианстве // Нива Господня. Вестник Пензенской Духовной Семинарии. 2015. № 1 (1). С. 31-34.

12. Самойлова, И.В., Мавлюдов И.Н. Педагогика в портретах / И.В. Самойлова, И.Н. Мавлюдов // К 65-летию ФГБОУ ВО Пензенская ГСХА: сборник научных трудов профессорско-преподавательского состава / МНИЦ ПГСХА. -Пенза: РИО ПГСХА, 2016. – С. 108-115.

13. Самойлова, И.В., Мавлюдов И.Н. Экологические взаимоотношения преподавателя и студентов / И.В. Самойлова, И.Н. Мавлюдов // Экологические основы прогрессивных технологий: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции -Пенза: РИО ПГСХА, 2015. – С. 100-104.

14. Сологуб, И.И., Сологуб Н.Н. К вопросу об инновациях в образовании / И.И. Сологуб, Н.Н. Сологуб // Вклад молодых ученых в инновационное развитие АПК России: сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых, посвященная 65-летию ФГБОУ ВО Пензенская ГСХА. -Пенза: РИО ПГСХА, 2016. - С. 238-241.

15. Сологуб, Н.Н. Меры борьбы советской власти с элементарной неграмотностью населения в 1917-1920 гг. / Н.Н. Сологуб // Образование, наука, практика: инновационный аспект. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.Ф. Блинохватава – РИО ПГСХА 2008. - С. 270-272.

THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION

T.G. Dorofeeva

*Penza state agricultural University
Penza, Russia*

The article describes the main provisions of the Russian Orthodox Church in spiritual and moral education of Russian citizens.

Keywords: education, youth, education, the Russian Orthodox Church.

УДК 376

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С НАРУШЕНИЯМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ И ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В ГЕРМАНИИ

С. С.Калашникова, Т.Ю. Желтенкова

*Педагогический институт им. В.Г. Белинского
Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия*

На основе изучения немецких и российских источников в статье прослеживается динамика изменения отношения общества и государства в Германии к людям с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии.

Ключевые слова: люди с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии; динамика отношения общества и государства к людям с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии; права людей с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии.

Во многих странах, в том числе и в Германии на протяжении значительного времени люди – как взрослые, так и дети с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии (далее НИФР) исключались из многих областей общественной жизни, испытывая на себе нетерпимое отношение со стороны общества и государства.

Изучая немецкие и отечественные источники, рассматривающие взаимодействие социума с людьми с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии в Германии в различные исторические периоды, мы попытались определить динамику и характер этих отношений начиная со средних веков.

Позицию, которую занимала общество по отношению к людям с НИФР в эпоху Средневековья, можно считать недоброжелательной. Жизнь человека с НИФР зависела главным образом от того, родился он в состоятельной семье или бедной, могла ли семья позволить себе содержать его и заботиться.

Известен средневековый сборник законов феодального права Остфалии «Саксонское зеркало», составленный и записанный рыцарем и судьей Эрихом фон Репковиму на основе мифических и религиозных идей в 1225 году и [11]. На основании этого сборника законов можно отметить, что важнейшую роль в формировании отношения общества и государства к людям с физическими и умственными немощами сыграла мифология. Инвалидность и болезнь с этой точки зрения рассматривались как наказание от Бога.

Крайне негативную картину представления о людях с НИФР в средние века описывает Ханс Майер, немецкий философ, посвятивший большую часть своей жизни изучению средневековой философии. В книге «История инклюзивного образования» Ханс Майер отмечает, что «...неизлечимую болезнь или ненормальность считали проделками дьявола, что можно было доказать по мнению средневекового общества лишь с помощью пыток, которые применялись к людям, подозреваемых в колдовстве. Людей с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии называли «одержимыми». Многие люди с различными психическими отклонениями были сожжены. Нельзя скрыть тот факт, что в средневековье «общественное сознание» отсутствовало» [5].

Не менее негативное отношение к людям с НИФР отмечают ряд авторов (Отто Шпек, Ханс Мюль, Хайнц Бах) и со стороны государства, в его нежелании «открыть доступ» для них к полноценному существованию. Людям, с физическими и психическими увечьями необходимо было доказать свою работоспособность. К примеру, мужчине с НИФР необходимо было забраться на лошадь без посторонней помощи, лишь тогда он мог надеяться на какую-либо простую работу. В результате такого отношения они были практически лишены возможности работать, поэтому многие вынуждены были демонстрировать свои увечья на ярмарках, в бродячих цирках, развлекая публику, получая за это хотя бы какое-то вознаграждение.

Однако, как следует из работы Карла Фридриха Шлегеля «...уже во времена раннего христианства в конце IV века важную роль в судьбах людей с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии сыграло внимание к ним именно церкви. Христианство несло в себе заповедь милосердия, поэтому ранние христиане рас-

сма тривали болезнь и инвалидность как данную Богом судьбу как для самого человека, так и для его семьи» [8].

С течением времени, в начале V века христианские церкви получили больше влияния на все аспекты жизни человека - христианина. Этот момент стал ключевым по отношению к болезни и инвалидности, что положительно повлияло на изменения в жизни людей с НИФР. С момента внедрения в сознание немцев идеи «помощи бедным», на территории Германии стали осуществляться первые социальные сборы средств для немощных [11].

В период нового времени (1500-1900 гг.) изменение умонастроений в обществе и отношения к людям с НИФР в Германии нашло отражение в медицине и политике.

Болезнь и инвалидность впервые стали рассматриваться как медицинская проблема. После рассмотрения болезни и инвалидности с медицинской точки зрения, отчуждение людей с НИФР обществом стало еще более значительным. Сформировалось представление о том, что инвалидность является чем-то медицинским, и, следовательно, крайне проблематичным, поскольку для помощи требовалось много средств.

И только в начале XX века мужчины и женщины с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии впервые перестали ждать помощи от государства и стали организовывать себя самостоятельно. Примером тому служит открытие в 1917 году организации «Самопомощи» среди людей с НИФР [11]. Данная организация высказывала недовольство по поводу широко употребляемого в то время термина «калека», ее члены считали, что термин указывает на отсутствие у человека какой-либо части тела, либо на отсутствие способности владеть ею, что вызывает негативные ассоциации у общества. Требовалось понятие, которое объединило бы людей с НИФР одним термином. В 1917 году организацией «Самопомощи» был предложен термин «инвалид» [11].

После первой мировой войны в Германии резко возросло число раненных в результате военных действий и несчастных случаев на производстве на крупных промышленных предприятиях. Общество приходило к пониманию, что только церковной и семейной системы помощи для ухода за такими людьми недостаточно.

Тот факт, что большое количество людей пострадало в результате войны и травм на производстве, способствовал изменению отношения общества к инвалидности в целом и инвалидам конкретно. Если раньше забота об инвалиде в семье была редкостью, то теперь это стало практически «нормой». То есть, наблюдая наличие большого

количества инвалидов в семьях соотечественников, немецкое общество постепенно стало менять своё отношение к людям с НИФР.

И взрослым, и детям с НИФР в начале XX века также уделялось внимание со стороны педагогики и медицины. В 1920 году в Германии возникла «Педагогика работы с калеками» (в конце 20 века переименованная в «Педагогика работы с инвалидами») [11]. В начале 20 века термин «Калека» твердо вошел в употребление. Главным сторонником термина являлся немецкий педагог и писатель Ханс Вюртц. Он отвергал все предложенные термины, такие как «поврежденный», «нуждающийся в помощи», поскольку, по мнению Ханса Вюртца, в данных терминах отсутствует некая «сила», присущая термину «Калека» (нем. Krüppel). «Термин «Калека» главным образом указывает не на внешнее состояние человека, а на состояние его души, его противоречия внутри себя» [10].

После появления «Педагогики работы с калеками» все больше подготовленных врачей работало с людьми с НИФР. Разрабатывались новые медицинские процедуры, более устойчивое положение получила медицинская психиатрия. Врачи проводили работу с людьми с психическими заболеваниями, расстройствами или социальными особенностями.

Государство стремилось к тому, чтобы люди с НИФР не чувствовали себя бесполезными членами общества. Для реализации этой цели были приняты новые законы, благодаря которым мужчины снова имели возможность работать. Таковым стал «Закон об утрате трудоспособности», в соответствии с которым работодателей обязали занять один процент рабочих мест людьми с НИФР.

Согласно изученным немецким источникам [11], [12], в начале XX века дети с НИФР получили возможность посещать специальные закрытые школы. Школы прикреплялись к приютам и были предназначены лишь для детей с НИФР.

Однако следует отметить характерную для данного времени противоречивость отношения общества, церкви, государства к людям с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии. Наряду с желанием помочь им, одновременно прослеживается стремление отгородиться от них. С одной стороны, - издаются законы, в которых работодателей обязуют выделить рабочие места для людей с НИФР, дети с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии получают право посещать школы. С другой, - процент выделенных рабочих мест для них равен всего лишь 1%, а все дети с НИФР могут учиться только в специальных закрытых школах.

В полной мере испытали на себе дискриминацию в социальной и экономической областях жизнедеятельности люди с НИФР в Германии во времена нацизма. Было создано несколько сотен программ «эвтаназии». Официальное наименование одной из самых масштабных программ эвтаназии немецких национал-социалистов имела название «Акция Тиргартенштрассе 4» по стерилизации, а в дальнейшем и физическому уничтожению душевнобольных, умственно отсталых и наследственно больных граждан. В дальнейшем в круг лиц, подвергавшихся уничтожению, были включены нетрудоспособные лица. Данная программа разрабатывалась нацистскими учеными еще в 1933 году, когда в медицинскую науку и практику Германии было введено понятие «генетическое заболевание». Уже нарушение слуха или зрения могли рассматриваться как наследственное заболевание и людей с НИФР принуждали к стерилизации. Главный лозунг программы: «Этот больной за время жизни обходится народу в 60 000 рейхсмарок. Гражданин – это и твои деньги!» [11]. Программа эвтаназии была строго засекречена, родственники получали документы, в которых говорилось о смерти вследствие какого-либо тяжелого заболевания. Таким образом, с появлением этой программы граждане Германии цинично и беспощадно стали делиться на «хороших» и «плохих».

В послевоенной Германии принудительная стерилизация людей с ограниченными возможностями была отменена, а в 1946 году за осуществление программы эвтаназии было осуждено большое количество врачей в ней участвовавших.

Всеобщая декларация прав человека (1948) является ответом на «пренебрежение и презрение к правам человека, которые привели к варварским актам» [12]. В ней отмечается, что все люди имеют равные права, которые должны быть защищены. Однако, люди с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии не были упомянуты во всеобщей декларации по правам человека. Впервые, о детях с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии и их правах было указано в детской конвенции ООН, которая вступила в силу в 1990 году.

После войны в ГДР большое число людей с НИФР получили возможность работать, а дети с НИФР вновь получали образование в специальных школах. Теперь они имели доступ к высшему образованию. Но это было практически невозможно из-за низкого уровня доходов этой группы населения.

В 60-е годы XX века следует отметить рост социальной активности родителей детей с НИФР, которые создали организацию само-

помощи «Акция заботы о ребенке» (сегодня она называется «Акция-человек») [4]. В начале 90-х годов активизировались и сами люди с НИФР, боявшиеся на протяжении столетий отстаивать свои права и выдвигать свои требования.

В период 90-х годов XX века со стороны немецкого государства был сделан следующий шаг навстречу детям с НИФР. Их стали интегрировать в обычные школы. С течением времени термин «интеграция» сменяется пришедшим из англо-американского пространства термином «инклюзия», который в дальнейшем стал международно-употребительным [9].

Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих его статус и влияющих на обеспечение его прав [1]. О развитии идеи инклюзии высказывает свое мнение Клаус Клемм: «Включение и принятие людей с НИФР в общество имеет место тогда, когда сами люди с НИФР осознали свою значимость в обществе, а общество пришло к пониманию, что именно взаимодействие всех людей есть залог процветающего государства» [4]. Теперь люди с НИФР выступали под девизом «Я сам знаю, чего я хочу», «В первую очередь я - человек». В 90-е годы были основаны учебные и научно-исследовательские институты независимой жизни людей с НИФР [9].

Пересмотр концепции «нормализации» людей с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии произошел одновременно с признанием в качестве нормальной, общепринятой ситуации множественности культур.

Подводя итог, отметим, что:

1. На протяжении времени динамика отношений к людям с нарушениями интеллектуального и физического развития со стороны общества и государства в Германии имела как положительный, так и отрицательный характер.

2. Со второй половины XX века и по настоящее время векторы развития взаимодействия с людьми, имеющими нарушения в интеллектуальном и физическом развитии в немецком государстве направлены в сторону все более лояльного и гуманного отношения.

3. Динамика изменения отношений прослеживается как через используемые в тот или иной период времени термины: «одержимый дьяволом», «калека», «неполноценный», «инвалид», «человек с ограниченными возможностями здоровья», так и через документы, касающиеся прав человека, которые в настоящее время не обходятся без

упоминания прав людей с НИФР, указывая не на их недостаток, а на то, что они особенные.

В современном мире, в том числе, в Германии, инвалидность теперь считается естественной частью жизни человека и общества, а концепция инклюзии (включения) подразумевает, что все люди разные и должны уметь сосуществовать в этом обществе.

Список использованных источников.

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование. История и современность.-М.: Первое сентября, 2013 – С. 33
2. Bach Heinz: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin, 7/1975
3. Hähner U. Fragmente zur geschichtlichen Entwicklung der Arbeit mit "geistig behinderten Menschen" seit 1945. Marburg, 1997 – S. 25-51
4. Klemm Klaus. Inklusion in Deutschland. Bertelsmann Stiftung Verlag. 2015– S.72
5. Meyer Hans, Solarova S: Geistigbehindertenpädagogik In.: Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 1983 – S. 84- 119.
6. Mühl Hans: Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen.
7. Schlegel, Karl Friedrich: Der Körperbehinderte in Mythologie und Kunst. Stuttgart 1983
8. Speck Otto: Geschichte. In: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd.4. Pädagogik der Geistigbehinderten. Hrsg.: H. Bach. Berlin: Marhold, 1979. – S. 57-72.
9. Werteln M. Bildung und Inklusion von Anfang an. München, 2012. – S.43
10. https://de.wikipedia.org/wiki/Hans_W%C3%BCrtz
11. <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/gegenwart/>
12. <http://www.sonderpaedagoge.de/>

DYNAMICS OF CHANGE OF THE ATTITUDE TOWARDS PEOPLE WITH VIOLATIONS IN INTELLECTUAL AND PHYSICAL DEVELOPMENT IN GERMANY

S. S. Kalashnikova, T. Yu. Zheltenkova

*Teacher training college of V. G. Belinsky
of the Penza state university, Penza, Russia*

On the basis of studying of the German and Russian sources in article dynamics of change of the attitude of society and state in Germany towards people with violations in intellectual and physical development is traced.

Keywords: people with violations in intellectual and physical development; dynamics of the relation of society and the state to people with vi-

violations in intellectual and physical development; the rights of people with violations in intellectual and physical development. ушениями в интеллектуальном и физическом развитии.

УДК 378

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

А.В. Костромин

*Пензенский Государственный Университет,
Институт Международного Сотрудничества, г. Пенза, Россия*

В статье описываются роль и возможности иностранного языка в качестве фактора социализации личности. Социализация личности тесно связана с проблемами культуры, образования, науки, литературы, искусства, человеческого общения. Поэтому в настоящее время при формировании языковой и коммуникативной компетенций важно также развивать и культурологическую компетенцию.

Ключевые слова: язык, социализация, личность, языковая личность, культурологическая компетенция.

Процесс познания иноязычной культуры становится особенно актуальным в рамках образовательной культурологической модели, которая предполагает реализацию механизмов культурного совершенствования человека. Особая роль в этом процессе принадлежит иностранному языку, при помощи которого только и становится возможным субъектно-центрированный диалог культур.

Образовательная реализация социализирующего потенциала ценностей иноязычной культуры не только помогает обучаемым осознать свою роль и функцию в качестве субъектов диалога культур, но и направленно способствует развитию навыков гуманитарного самоопределения в аксиологическом пространстве межкультурного взаимодействия.

Социализация относится к тем явлениям, посредством которых человек учится жить, осваивать материальную и духовную культуру и эффективно взаимодействовать с другими людьми (Г.М. Андреева, И.С. Кон, А.В. Мудрик). Социализация проявляется в статусе двустороннего единства стихийного и целенаправленного влияния на все стороны личностного становления человека как субъекта общественных отношений.

В данном контексте язык выступает не только связующим звеном, но и образовательной предпосылкой успешности осуществления всех граней социализации. При этом следует подчеркнуть, что освоение ценностей культуры и освоение языка культуры есть целостный процесс, определяющий характер и основные тенденции компетентностного развития современного образования. Исходной позицией исследования проблемы приобщения к иноязычной культуре в процессе социализации личности является теоретико-методологическая опора на содержание понятий «культура и язык» и «человек – личность – индивид», рассмотрение которых в содержательно-смысловом контексте философских принципов познания, развития и системности приводит к обоснованию их интегративного (синергетивного) единства.

Иноязычная культура обладает весомым аксиологическим потенциалом реализации идей гуманитаризации образования. Сегодня элементарная языковая подготовка необходима выпускникам всех школ независимо от профиля среднего образования и будущего высшего, поскольку способствует развитию общего кругозора, расширяет и углубляет профессиональные знания, поднимает на более высокий гуманитарно-ценностный уровень мировоззрение студентов и тем самым становится существенным средством формирования конкурентоспособности личности, эффективно способствует ее социализации.

Иностранный язык и иноязычная культура как фактор социализации личности школьника и студента понимается нами как совокупность знаний, умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия между представителями различных культур, способствующая образовательной интеграции личности в творческом процессе освоения общекультурных смыслов и гуманитарных ценностей.

Педагогический потенциал иностранного языка (и иноязычной культуры как главного элемента содержания) как фактора социализации обуславливается актуализацией общечеловеческих и профессионально-жизненных ценностей на уровне индивидуального присвоения как личностного открытия, что способствует становлению интеллигентных качеств личности – важнейшей ментальной характеристики социальной зрелости личности и будущего специалиста-профессионала. Педагогическая уникальность этого процесса обуславливается фактом достигаемого единства гуманитарной и профессиональной составляющих в целостном обучении школьника (а в будущем студента, а затем и специалиста) с учетом его социально-психологических и возрастных особенности.

При таком подходе знакомство иноязычной культурой рассматривается как ведущая личностная и профессиональная характеристика обучающихся, представляющая собой совокупность языковых, лингво-культурологических знаний, навыков и умений, накапливаемых человеком в процессе иноязычной речевой деятельности в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией и, что является главным интересным моментом, с гуманитарно-ценностным отношением к культуре как страны изучаемого языка, так и к своей родной.

Социализирующие возможности изучения иностранного языка и иноязычной культуры становятся оптимизирующим фактором успешного включения будущего специалиста в многогранный функционал общественных связей и отношений в том случае, если в развивающемся пространстве образовательного взаимодействия реализуется принцип диалога культур на занятиях иностранного языка, актуализируются социализирующие возможности учебных предметов и дисциплин, создаются ситуации максимальной приближенности к естественным коммуникативным условиям иноязычного взаимодействия.

Язык в силу своей социальной природы подчиняется не одним лишь внутренним имманентным законам развития, но и неизбежно подвергается воздействию целого комплекса экстралингвистических факторов: демографических, политических, социокультурных и пр. Темпы и уровень развития языка (особенно это касается языка литературного) непосредственно связаны с характером его функционирования в конкретный период времени, его коммуникативным статусом и количеством носителей, объёмом выполняемых им функций, а также наличием или отсутствием внешних (политических, социальных, юридических) ограничений его употребления. Данное обстоятельство приобретает особую остроту и превращается в проблему при исследовании коммуникативного пространства на этнически неоднородных территориях с одновременным сосуществованием нескольких языков.

Следует особо подчеркнуть, что роль языка в процессе социализации личности чрезвычайно велика. Это и формирование способности свободно ориентироваться в потоке информации, отфильтровывать самое существенное через призму общечеловеческих ценностей, самостоятельно определять направление и границы поиска необходимой информации, свободно владеть средствами управления и передачи информации, используя для этого самые разные способы и приемы.

Язык не существует просто сам по себе: то, что носители языка и лингвисты называют языком, есть не только множество иерархически связанных и весьма по-разному организованных систем-уровней,

но и совокупность социальных, исторически ареальных, функциональных систем и прочих вариантов языка, и нет и не может быть такого инвариантного описания, представляющего их центральное ядро.

Современные социокультурные реалии актуализируют проблему социализации личности на основе действенного владения языком. Лингвистические аспекты образования становятся основой интеллектуального развития и саморазвития личности, её готовности к продуктивной деятельности в обществе, так как вооружают личность основным инструментом для получения знаний в любых сферах образования и функционирования общества в целом, обеспечивают возможность самопознания, самовыражения и самореализации в социуме.

Язык становится необходимой предпосылкой социальной памяти, совокупностью значений, составляющих ориентировочную основу не только речевой, но и других видов деятельности, среди которых особое место занимает познавательная.

Культурологическая компетенция личности в эпоху техногенной цивилизации – это не только осознание национально-культурного компонента языковых единиц разных уровней и приобщение к культуре народа – носителя языка, но и параллельное овладение информационной культурой (в том числе системой подачи и обработки знаний на новейших носителях информации), культурой жизнедеятельности (сохранение общественного статуса, использование достижений эргономики, психологии здоровья).

Таким образом, культурологический подход, являясь основой формирования языковой личности, с одной стороны, предполагает диалог с этно-национальными культурами и приобщение к общечеловеческой культуре, с другой – проявляет себя как нечто чрезвычайно гибкое, резонируя с внедрением в жизнь новшеств самого разного свойства, откликаясь на последние достижения научно-технического прогресса и преломляясь в профессиональной, информационной, экологической сфере.

Из всего вышеизложенного логически вытекает важный тезис – социализация личности тесно связана с проблемами культуры, образования, науки, литературы, искусства.

Социокультурный подход в сочетании с лингвокультурологическим позволяет рассматривать социализацию личности как самореализацию каждого в соответствии с социальными и личными потребностями в условиях многоязычного и поликультурного пространства, в основе которой – приобщение к высшим достижениям мировой и национальной культуры. В данной трактовке основными методологи-

ческими категориями служит, с одной стороны, человек, с другой – культура.

В связи с изложенным представляется логичным рассмотреть вопрос о языке как социализирующем факторе в процессе активного диалога культур. Необходимость культурной основы образования, воспитание навыков диалога с иными культурами в нынешних условиях приобретает особую актуальность.

У молодежи растет интерес к современным социокультурным процессам и личностному самоопределению. Это свидетельствует, что стремление подрастающего поколения к получению образования выходит за рамки только овладения профессиональными знаниями и навыками.

Поэтому в условиях современного информационного общества необходимо создать оптимальные условия для целостного развития личности обучающегося, оказать ему помощь в самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении широкого круга социального опыта, т.е. в самовоспитании.

XXI век предъявляет к образованию новые требования, касающиеся совершенствования его нормативно-правовой базы, укрепления государственной политики в этой области, оптимизации содержания общего образования, широкого внедрения инновационных технологий, демократизации образовательной политики государства в целом.

В силу своей универсальности язык играет особую, главную роль в процессе социализации индивида. Говоря о языке как факторе социализации, в первую очередь, следует иметь в виду родной язык индивида, который, реализуя одновременно функции общения и обобщения, позволяет человеку присваивать общественный опыт, и только после этого (и одновременно с этим) служит средством формирования и выражения его собственной мысли.

Иностранный язык не может в той же степени, что и родной, служить средством познания окружающего мира и «присвоения» общественного опыта. Однако те достаточно широкие возможности, которыми обладает иностранный язык для овладения механизмами, нормами, стратегиями и тактиками социального взаимодействия- следует использовать, то есть использовать его социализирующий потенциал. Иностранный язык, хотя и на ином уровне реализации, также выполняет две важнейшие функции в жизни человека - познания и общения.

Основной целью педагогической деятельности является: создание необходимых организационно - педагогических условий для вос-

питания социально - компетентной личности, способной к самореализации и активной адаптации на рынке труда, использовать возможности иностранного языка как инструмента познания, приобщения и адаптации к новому социальному опыту.

Для достижения этой цели необходимо решение следующих задач:

1. создать комфортную среду, способствующую максимальному проявлению индивидуальных особенностей каждого учащегося;
2. формировать общественную направленность, социальные мотивы поведения и деятельности подростков;
3. организовать самопознание, саморазвитие, самосовершенствование способностей и возможностей учащихся для дальнейшего проявления этих качеств в различных видах деятельности;
4. использовать способы и приемы, направленные на становление активной позиции ученика;
5. вводить в педагогическую практику специальную систему упражнений;
6. создавать положительную мотивацию у обучающихся на саморазвитие и самовыражение;
7. воспитывать активную творческую личность, умеющую видеть, ставить и решать нестандартные творческие задачи;
8. развивать умения обучающихся усваивать знания, умения и навыки, добытые в ходе активного поиска и самостоятельного творческого решения.

Исходя из поставленной цели и приоритетных задач, на основе имеющегося опыта работы предполагаю, что при создании необходимых условий в ходе обучения детей иностранному языку можно добиться развития личностных качеств учащихся, формирования определённого уровня социальных умений и к моменту получения основного общего образования у моих выпускников будут сформированы такие умения, как:

- толерантность по отношению к иной культуре;
- способность к иноязычному общению;
- умение аргументировать свои мысли в контексте диалога культур;
- извлекать новую актуальную информацию при помощи иностранного языка;
- уместно использовать адекватные ситуации, словесные и несловесные средства общения;

Указанные социальные знания и умения вполне соответствуют задачам школьного возраста и могут составить содержание социаль-

ной компетенции на иностранном языке, усиливая общий социализирующий потенциал школы в условиях глобализации современного поликультурного мира.

FOREIGN LANGUAGE AS A SOCIALIZING PERSONALITY FACTOR

A.V. Kostromin

*Penza State University,
Institute of the International Cooperation, Penza, Russia*

The article describes the role and the possibilities of language as one socialization of the personality factor. Modern sociocultural realities actualize the problem on the basis of effective language proficiency. The socialization of the personality is closely connected with the problems of culture, education, science, literature and art.

Keywords: language, socialization, personality, language personality, cultural competence.

УДК 37.013

ЖУРНАЛ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ» КАК ЯРКИЙ ПРИМЕР РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В РОССИИ В XIX ВЕКЕ

И.Н. Нестерова

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
г. Воронеж, Россия*

Авторы статьи обращаются к вопросам истории создания популярного научного издания «Филологические записки», рассматривая его как яркий пример становления научно-педагогической журналистики в Воронежском крае.

Ключевые слова: проблемы образования, общественно-педагогическое движение, педагогическая журналистика.

По сложности, значимости и богатству событий XIX век занимает особое, исключительное место в истории России. Это была эпоха жестоких мировоззренческих противоречий и глубокого духовного разлада. С начала 60-х гг. на широкое обсуждение были вынесены коренные вопросы образования.

К этому периоду истории относят возникновение общественно-педагогического движения и такого феномена как педагогическая

журналистика. Педагогическая журналистика имела огромное значение для формирования отечественной педагогической мысли и передовой практики обучения и воспитания в стране. Педагогическая, литературно-публицистическая журналистика поддерживала общественный энтузиазм и проповедовала новые мысли, идеи о воспитании и обучении [1].

На страницах педагогических изданий разворачивалась яркая полемика между известными педагогами, общественными деятелями, учеными по поводу целей и задач отечественной школы, форм и методов обучения, роли общественной и государственной инициативы в деле образования и др.

Именно становление и развитие педагогической журналистики, научно-педагогической литературы способствовало тому, что многие педагогические вопросы были вынесены на общественное обсуждение, что, в свою очередь, дало мощный толчок развитию отечественной педагогической науки.

Одним из ярких примеров такой научно-педагогической литературы стал журнал «Филологические записки». Это был русский частный научный журнал, «посвященный исследованиям и разработке разных вопросов по языку и литературе вообще – и сравнительному языкознанию, по русскому языку и литературе в особенности – и по славянским наречиям»; издавался он в Воронеже с 1860 по 1917, восстановлен в 1993 г. Именно это издание и заложило основу научно-педагогической журналистики в Воронежской крае. По большому счету можно утверждать, что наука началась в Воронеже именно с филологии, именно с этого журнала.

Журнал «Филологические записки» был основан в 1860 году Хованским Алексеем Андреевичем, учителем русского языка и русской словесности воронежского Михайловского кадетского корпуса (в 1859 году А.А. Хованский добился разрешения Главного управления по делам печати на издание научно-педагогического журнала) [2]. Алексей Андреевич издавал журнал на свои собственные средства, а редакция журнала находилась в его доме. «Филологические записки» выпускался шесть раз в год.

Впоследствии, когда «Филологические записки» получили уже заслуженное признание, общественность России оценила создание такого журнала в провинции как своеобразный подвиг его издателя и редактора.

В России на тот момент существовал лишь один подобный журнал с таким широким научно-педагогическим содержанием - журнал

Министерства народного просвещения, который располагал всеми ресурсами и имел блистательный успех в то время.

Но Алексей Андреевич не побоялся конкуренции, и скромное издание Хованского удостоилось внимания не только учителей, но и самых выдающихся сил науки. «Ручательством за достоинство и состоятельность какого бы то ни было периодического издания служит не место, где издается оно, и не имя издателя или редактора», – писал Алексей Хованский в первом номере своего журнала.

Первыми сотрудниками журнала стали сослуживцы А. А. Хованского – П. В. Малыхин, М. Ф. Де-Пуле, К. Г. Говоров, Н. Ф. Бунаков. Именно благодаря их участию на страницах журнала были подняты вопросы, касающиеся организации образовательного процесса, методики преподавания русского языка.

В разные годы с журналом сотрудничали известные российский учёные и педагоги: Н.Я. Аристов, А.Н. Афанасьев, И.А. Бодуэн-де-Куртенэ, Ф.И. Буслаев, А.Н. Веселовский, М.Х. А.А. Потебня, А.И. Соболевский, И.И. Срезневский, А.Н. Чудинов, и многие другие. Благодаря этому в скором времени журнал приобрел популярность за границей, его выписывали университеты Берлина, Вены, Парижа, Праги, Загреба, Лейпцига, Иены, Страсбурга и даже Америки. Большой интерес к журналу был в славянских странах. В этом научном издании систематически помещались материалы по вопросам языка и литературы украинского, болгарского, сербского, чешского и других славянских народов. В 1866 году в журнале появился раздел «Славянский вестник». В нём публиковались исследования по актуальным проблемам славистики.

Стоит особо отметить тот факт, что Главным Управлением по делам печати в 1898 году было разрешено издавать «Филологические записки» без предварительной цензуры. Это объяснялось, прежде всего, колоссальной популярностью журнала среди ученых, как внутри страны, так и за ее пределами.

Журнал вызывал интерес у педагогов, общественных деятелей, ученых с мировыми именами. Отсутствие цензуры сохранялось и в революционные годы. Однако, в связи с событиями, произошедшими в стране в 1917 году, журнал временно прервал свое существование.

Второе рождение этого популярного издания произошло в 1993 году. Журнал был восстановлен филологическим факультетом Воронежского государственного университета. На данный момент издание представляет собой вестник литературоведения и лингвистики.

Нами было проанализировано содержание этого научно-педагогического издания (речь идет о номерах, изданных до 1917г.).

Журнал имел следующие разделы: исследования по актуальным проблемам славистики, критика и библиография, перепечатки из различных филологических журналов, заметки учителей по учебно-методическим вопросам (на страницах этого раздела педагоги делились своим опытом, здесь были представлены новые передовые идеи по вопросам организации учебного процесса и методики преподавания русского языка). Исходя из анализа этих разделов, можно утверждать, что содержание журнала было весьма разнообразным. В качестве примера приведем лишь первые два выпуска за 1872 год. В них были представлены довольно интересные исследования и заметки, например, такие как: «О преподавании отечественного языка»: очерк общей истории языкознания в связи с историей обучения родному языку – автор А. Н. Чудинов; «Филологические наблюдения, заметки и выводы» - статья П. Ликудского; «Заметки о языке вообще и о Русском в особенности» В. И. Новаковского; довольно интересное исследование «О романтической поэзии» из разбора некоторых сочинений Жуковского под редакцией К. В. Говорова. Были представлены труды М. А. Максимовича по русской филологии и словесности, библиография замечательнейших сочинений по языкознанию и словесности, Библиографическое обозрение, в котором содержались известия о новых открытиях и явлениях из области филологии и литературы. В выпусках за 1878 год были представлены сборники классических иностранных произведений в переводах русских писателей, а также автобиографии зарубежных писателей.

Журнал, действительно, был весьма популярным, поражал своим разнообразием, сделал кулуарную науку доступной для всех, начиная от столичных академиков и заканчивая провинциальными учителями. С полной уверенностью можно утверждать, что журнал «Филологические записки» можно рассматривать не только как яркий пример развития научной мысли в Воронежском крае, но и как становление научно-педагогической журналистики России второй половины XIX века.

Список использованных источников.

1. Нестерова И.Н. Проблемы начального образования в педагогической и культурно-просветительской деятельности Н.Ф. Бунакова в контексте общественно-педагогического движения 60-90-х гг. XIX века: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / И.Н. Нестерова ; [Место защиты: Липецкий гос. пед. ун-т]. - Воронеж, 2002. - 208 с.

2. Пыльнев Ю.В. История школы и народного просвещения Воронежского края (конец XIX - начало XX): монография/ Ю.В. Пыльнев. – Калининград: Аксиос, 2012.- 728 с.

‘PHILOLOGICAL NOTES’ MAGAZINE AS A VIVID EXAMPLE OF EDUCATIONAL JOURNALISM DEVELOPMENT IN RUSSIA OF XIX CENTURY.

I.N. Nesterova

*Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russia*

The authors approach issues of origin of popular scientific publication called “Philological notes” considering it as a vivid example of educational journalism establishment in Voronezh territory.

Key words: problems of education, public and pedagogical movement, pedagogical journalism.

УДК 372.4

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Е.Т. Полетаева

*ФГБОУ ВПО «ПГУПИ им. В.Г. Белинского»
г. Пенза, Россия*

В статье даётся характеристика межличностного взаимодействия как одного из факторов социализации обучающихся в начальной школе, рассматриваются особенности организации межличностного общения во внеурочное время в условиях группы продленного дня.

Ключевые слова: социализация, межличностное взаимодействие, межличностное общение, внеурочная деятельность, группа продленного дня.

В условиях введения ФГОС особенно актуальной является проблема социализации младших школьников. В этом возрасте меняются ведущий вид деятельности и социальная группа, в которую входит ребенок, сущность позиции, которую он занимает в глазах окружающих и самого себя, приобретая новый социальный статус. Младший школьник начинает осознавать себя не изолированным, а находящимся в системе человеческих отношений. В связи с этим современная школа во всех составляющих должна ориентироваться на формирование у обучающихся навыка надлежащего межличностного взаимодействия, так как это способствует не только формированию у ребёнка коммуникативных умений, но также создаёт благоприятную осно-

ву для включения ребёнка в группу сверстников и взаимного положительного влияния её членов друг на друга, облегчает дальнейшую коммуникацию с представителями других возрастных групп или членами другого коллектива.

Межличностное взаимодействие в широком смысле – это случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. В узком смысле это система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных.

Межличностное общение является вербальным видом межличностного взаимодействия и характеризуется неофициальностью, спонтанностью, неорганизованностью, нерегулируемостью, нерегламентируемостью и выполняет три основные задачи: межличностное восприятие и понимание человека, формирование межличностных отношений, оказание психологического воздействия.

В социальной психологии выделяется три основных вида межличностного общения: императив (авторитарная форма воздействия на своего партнера с целью контроля его действий и поведения посредством указаний и требований), манипуляцию (воздействие на собеседника для достижения скрытых намерений) и диалог (общение с учетом мнения собеседника и восприятия его как равного себе).

Структура межличностного общения представляет собой трёхуровневую систему. Внешний уровень межличностного общения направлен на удовлетворение естественных потребностей личности в общении. Второй уровень образует общение, которое обеспечивает выполнение совместной деятельности любого рода. Третий уровень – это общение, направленное на совершенствование отношений, в том числе и межличностных (повышение статуса, достижения определенной социальной роли и т.п.).

Всех членов сформировавшейся в процессе межличностного общения малой группы по степени активности подразделяют на статусные группы: лидеры в общении, активные, пассивные, изолированные в общении. Среди важнейших функций межличностного общения можно выделить следующие:

1. Информационно-коммуникативную, что подразумевает наличие обмена данными между партнерами;

2. Регулятивно-коммуникативную, обусловленную процессом выработки определенных правил и норм поведения в процессе общения;

3. Аффективно-коммуникативную, так как межличностное общение может способствовать психологической разрядке.

Организации межличностного общения уделяется немало внимания и учителями, и методистами, однако в большей степени это посвящено урочной деятельности, в то время как современный школьник в силу различных обстоятельств проводит в стенах школы гораздо больше времени, которое организовано в рамках группы продленного дня (далее – ГПД).

ГПД в школе является необходимой формой организации внеурочного времени учащихся начальных классов. Во многом условия социализации в рамках ГПД сходны с условиями организации обычной учебной деятельности. Между тем взаимодействие детей друг с другом и условия этого взаимодействия имеют свою специфику.

По отношению к основному процессу обучения работа с детьми в ГПД стоит на втором месте и предполагает, главным образом, организацию времени и пространства для выполнения домашнего задания, досуга, а также посещения различных дополнительных образовательных и творческих объединений. В ГПД больше, чем в урочное время, сказывается влияние на каждого ребёнка группы сверстников, поскольку при перераспределении учебной нагрузки и отдыха на общение, не касающееся учебной деятельности, выпадает большее количество времени. В зависимости от состава группы, ГПД может представлять собой различные случаи организации межличностного общения, так как может состоять только из коллектива одноклассников (класс-группа), нескольких классов одной параллели или учеников нескольких классов разных параллелей и возрастов (смешанная группа). В зависимости от состава группы и многих других факторов формируются определенные условия общения, и в каждом случае организация включения ребёнка в коллектив имеет свои трудности.

Воспитатель ГПД или педагог-воспитатель является руководящим и организующим звеном. Его задача состоит в том, чтобы организовать это общение и регулировать его процесс таким образом, чтобы он благоприятно сказывался на воспитании учащихся, формировании их личности и её гармоничном развитии. Воспитатель является своего рода инструментом, корректирующим и направляющим естественно возникающий процесс межличностного взаимодействия.

В настоящее время большая часть учащихся начальной школы, как правило, достаточно открыта для общения и легко идёт на кон-

такт. Эта характеристика имеет как плюсы, так и минусы. Общительный ребенок легко выступает инициатором общения, заводит друзей, производит положительное впечатление на своих сверстников. В то же время общительные дети имеют не меньше проблем в процессе общения, чем их скромные или малообщительные одноклассники. Можно выделить следующие причины возникновения трудностей в общении у младших школьников:

- неумение вести себя, незнание, что и как сказать;
- непонимание, неприятие или даже раздражение по отношению к партнёру;
- общая неудовлетворённость общением.

Контроль и коррекция естественного процесса общения между учащимися начальной школы должны происходить в любом виде деятельности – и в учебной, и в досуговой.

Традиционными средствами являются замечание, поощрение, похвала и т.п. Однако в случае с замечанием недостаточно просто указать на ошибку. Ребенок должен знать правильный образец положительного взаимодействия, о котором следует рассказать и продемонстрировать. Хорошим средством закрепления будет «переигрывание» детьми неудачной ситуации общения с учетом замечаний воспитателя.

В качестве средства предупреждения проблем первой категории полезны будут «уроки доброты» - беседы на нравственные темы, сопровождаемые разыгрыванием небольших ролевых ситуаций с учетом правил поведения и «добрых слов», с которыми они познакомились. Целесообразно проводить такие беседы после совместного прочтения или прослушивания какого-либо литературного произведения, просмотра фильма или мультфильма. Заинтересовавшись и находясь под впечатлением, дети не только лучше усваивают информацию, так как имеют наглядный пример, но более открыты для обсуждения в первую очередь друг с другом.

Также в качестве средства коррекции можно использовать введение небольшого перечня правил (не более пяти) для каждого вида деятельности, в который дети включаются во время пребывания в ГПД: учебная деятельность, игры и занятия в классе, прогулка, обед или чаепитие и т.д. Правила составляются совместно с детьми, они же контролируют их исполнение.

Направить на формирования навыка грамотного общения можно и игровую деятельность, так как игра является основным средством организации досуга в начальной школе, особенно в первом классе. Игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект сня-

тия конкретных жизненных затруднений в практике ребенка, с другой – выявить недостатки опыта. В то же время игра – «поле самовыражения», в котором ребенок проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражает и самоутверждает себя.

Таким образом, благоприятные межличностные отношения между школьниками оказывают положительное влияние на их психическое состояние, успеваемость, уровень познавательной деятельности, физической активности и сплоченность классного коллектива. В случае потери навыков межличностного взаимодействия притупляется восприятие другой личности в эмоциональном и ценностном отношении, что оказывает колоссальное негативное влияние на процесс социализации ребенка. Поэтому выявление и предупреждение проблем в процессе межличностного взаимодействия, а также его организация являются важной задачей для воспитателя ГПД.

ORGANIZATION OF PERSONAL INTERACTION BETWEEN PRIMARY SCHOOL PUPILS IN AFTER-SCHOOL GROUP

E.T. Poletayeva

*FSBEI HPE «PSU PI named after V.G.Belinsky»
Penza, Russia*

The article describes characteristics of personal interaction as a factor of pupils socialization and offers methods of effective personal communication organization under the conditions of after-school group.

Keywords: socialization, personal interaction, personal communication, extracurricular activity, after-school group.

УДК 394.6

ПРАЗДНОВАНИЕ МАСЛЕНИЦЫ КАК СПОСОБ ВОЗРОЖДЕНИЯ ДРЕВНЕРУССКИХ ПРАЗДНИКОВ НА КУБАНИ

И.Н. Ронь, О.А. Муравицкая

*ФГОУ ВО «Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма», г. Краснодар, Россия*

В статье раскрываются традиции и обычаи празднования Масленицы на Кубани.

Ключевые слова: праздник, ритуал, Масленица, обычай, традиции, казачество.

Существенные изменения, происходящие в современном обществе, поставили перед обществом вопросы: «Кто мы, откуда идем?». Чтобы ответить на эти вопросы необходимо изучить народную культуру не только общества в целом, но того региона, в котором в настоящее время проживает человек.

Для всех народов характерно противопоставление праздников будням. Праздник мыслился людьми одушевленным, поэтому его встречали и провожали, он приходил и уходил, способствуя сохранению единства поколений, обеспечивая тем самым преемственность в жизни общества. Утверждая накопленный многими поколениями опыт, праздник приобщает общество к традиции.

Праздник семантически связан со свободным, праздным временем, временем отдыха; с народными обычаями, ритуалами, обрядами; с радостью, весельем, играми, пиршеством, потреблением и растратами.

Праздник сильно ритуализирован, но никогда не сводится к обряду или к ритуалу, оставляя место новому, непредусмотренному, свободе проявления и сознательному выбору. Таким праздником является Масленица.

В народном быту Масленица слывет честною, а по разгульности и раздолью широкою, потому что во время Масленицы русский народ предается широкому разгулу [3,с.80].

Праздник Масленица занимает особое место среди всех праздников кубанцев. Масленица объединяла всех жителей Кубани не зависимо от национальности и вероисповедания. Масленица до сих пор остается одним из самых любимых праздников русского народа, удалому размаху которого открывается такой простор в живучих обрядах и обычаях стародавней старины [4,с.240]. На Масленицу во всех селениях и городах царил веселье, пелись песни, слышался звон колоколец, молодежь соревновалась в своих забавах и играх.

По сказаниям церковных историков, в эти дни безумствовали, то есть надевали на себя личины (маски), костюмы (мужчины - женские костюмы, женщины - мужские), иногда мужчины наряжались в довольно странные костюмы (пугалами), чтобы казаться страшнее. Такая костюмировка на Масленицу служила поводом для веселого разгула, неистовству и разврату. Таково начало народного маскарада - карнавала [3,с.79].

Масленица – это древнерусский народный праздник, берущий свое начало в языческой культуре. Праздник, целью которого является веселая встреча весны после долгой и холодной зимы. Празднуют Масленицу на последней неделе перед Великим Постом, который

длится семь недель и заканчивается пасхой [4,с.155]. Так как день Пасхи каждый год меняется и определяется первым воскресеньем после весеннего полнолуния, то и соответственно начало масленой недели меняется из года в год.

Сама природа на Масленицу принимается ликовать, как бы предчувствуя приближение Весны Красной и скорую гибель Мораны - зимы, внесшей в её светлое царство оцепенение, смерти [5,с.239].

Во мраке веков этот праздник и возник в виде тризны по умершей зиме-стуже и радостных игрищ в ознаменование воскресенья света-тепла весеннего.

Убегало наводившее страх на все живое и жаждущее жизни чудовище Морано. и бегство его было равносильно смерти вплоть до новой зимы. Появлялась, словно возрождалась к новой жизни, светлое божество весеннего плодородия земли- веселая красавица Лада, которая превращалась в Масленицу [5,с.241].

Жители Кубани никогда не забывали праздник Масленицы. В каждой станице этот праздник праздновался по-своему, но с соблюдением основных обычаев: праздновали его неделю и обязательно пекли блинов. Каждый день недели имел свое назначение: понедельник - встреча масленицы, вторник - заигрыш, среда-лакомка - тещи приглашали зятёв на блины, четверг - происходили самые людные санные катания, пятница - тещины вечерки - зятя звали тещу на угощение, а субботе отводилась золовкины посиделки. Завершающим днем Масленицы считалось воскресенье, оно ещё называлось прощенным днем [1].

Кубань - южный регион России и в период празднования Масленицы на Кубани не бывает снега. Поэтому на Масленицу вместо катания на санях казаки устраивали скачки на лошадях и состязания, показывая свою удаль перед казачками. Своих коней казаки украшали цветами, лентами, колокольчиками, укрывали коней красочными попонами. Особую удаль казаки показывали в последний день Масленицы - воскресенье: владение саблей, верховой ездой, вольтижировкой. Девушки - казачки показывали своё умение выпекать блины, показывали свое рукоделие, пели песни и танцевали.

В последние годы на празднике Масленицы устраивались театрализованные представления, апофеозом которого являлось сожжение чучела Масленицы. Такие театрализованные представления назывались в XVIII и XIX веках масленичными комедиями. Сюжетом для них служила сама Масленица с изобильными угощениями перед предстоящим постом, с её прощаниями и обещанием вернуться на следующий год.

Заканчивалась Масленица обычаем просить друг у друга прощения [2, с.210].

Традиция празднования Масленицы на Кубани формирует личность, развивает эстетический вкус, активизирует интерес к изучению истории своего народа и края, формирует мироощущение у подрастающего поколения.

Список использованных источников.

1. Грачева И., кандидат филологических наук «Масленица традиции и обычаи: как на Руси праздновали Масленицу» [Электронный ресурс] National explorer; Режим доступа http://www.nexplorer.ru/news__12321.htm
2. Громыко М.М. Мир русской деревни [Текст]/М.М.Громыко.- М., 1991. – 269 с.
3. Забылин М.М. Праздники, обычаи и обряды на Руси [Текст]/М.М. Забылин.- М.: Директ-Медиа, 2012.- 336с.
4. Левкина Т.В. Широкая Масленица: Обычаи, православные традиции, рецепты; ДАРЪ, 2010. С.288
5. Коринфский А.А. Народная Русь [Текст]/ А.А.Коринфский.-М.: Директ-Медиа, 2013. -1011с.

MASLENITSA PARTY AS A WAY OF REVIVAL ANCIENT RUSSIAN HOLIDAYS IN KUBAN

I.N. Ron, O.A. Muravitskaya

*Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism
Krasnodar, Russia*

The article reveals the traditions and customs of the celebration of Maslenitsa in the Kuban.

Keywords: celebration, ritual, Maslenitsa, custom, tradition, Cossacks.

УДК 321.6/8

ПРЕДПОСЫЛКИ ТРЕТЬЕГО ПУТИ РОССИИ В ВОЗЗРЕНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДШЕСТВЕННИКОВ И.А.ИЛЬИНА

Ч.Н. Салимгареева

*ГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления
при Президенте Республики Башкортостан», Уфа, Россия*

В статье рассмотрены идеи особого пути развития России в трудах отечественных философов, общественных деятелей и представителей культуры, предшествовавшие теории о Третьем пути России

Ивана Александровича Ильина. Дан анализ роли православия в деле возрождения государства в посткоммунистический период.

Ключевые слова: политическая философия, православие, славянофилы, национальная идея, посткоммунистическая Россия.

На политическую философию И. А. Ильина заметное влияние оказали традиции отечественной культуры и философской мысли, а так же события в истории России, современником которых стал философ.

Обстоятельства, наложившие отпечаток на мировоззрение, идейные и научные идеалы мыслителя, явились предметом данного исследования. Проблемы государства, права и личности были вынужденно переосмыслены Иваном Александровичем ввиду поворотных событий в судьбе России. Революция 1917 года была воспринята им негативно, и в своих статьях он называл ее лишь временным беспорядком на пути к справедливому обществу.

Ильин был сторонником монархического строя в России, настаивал на его сохранении, и стал убежденным противником большевистского режима в стране.

Однако поздний период творчества Ильина стал временем отказа от героического подвига и исторической активности взамен надежды на постепенное восхождение народа к вере, духовности и любви. Духовная, политическая и социально-экономическая ситуация в России в начале двадцатого века в итоге и определили вектор и задачи исследований ученого.

Религиозно-нравственная атмосфера семьи Ильина, его ближайшее окружение оказали исключительное влияние на формирование его ценностей и смысла теоретических исследований. Важнейшее значение для Ильина имели наставления его прадеда: «Тут главное в том, - чтобы не зависеть от своего имущества, не присягать ему. Имущество должно служить нам и повиноваться... Оно призвано служить нашему сердцу и выражать нашу любовь... Дело в том, чтобы, не отменяя имущество, победить и стать свободным. Эта свобода не может прийти от других людей; ее нужно взять самому, освободить свою душу» [6]. Способность видеть в простом и обыденном красоту и величие Ильин унаследовал от прадеда.

Достаточно рано он обращается к вопросам религиозного и метафизического осмысления действительности. Со временем в его статьях усиливается влияние православия, традиций русской духовной философии.

Ильин руководствовался такими трудами как «Добролюбие» православных авторов, «Религиозный идеал св. Афанасия Великого» и «Мистическое описание аскетизма в творениях Макария Египетского» И. В. Попова и т.д. Немалое внимание философ уделял трудам Феофана Затворника, упоминал его и в работах, и в переписке с И. Шмелевым. Советовал в одном из своих писем почитать «Путь ко спасению», где пишется о необходимости церковных таинств, сердечном понимании христианского учения, о силе молитвы и о ложных увлечениях: «Вот Феофана Затворника – Путь к Спасению – чудно» [10, с. 269].

Главная тема религиозно-философских исследований Достоевского, – взаимоотношения человека с Богом, всего мира с Богом, губительные последствия отказа человека от веры, глубоко импонировала Ильину. Однако, немалым выпадом против устоявшихся в интеллигентской среде аксиом, стала дискуссия Ильина с Достоевским по поводу предназначения русских. Причиной послужила известная теза Достоевского о всемирной отзывчивости Пушкина, его перевоплощении в чужую национальность, а также о миссии русских внести примирение в европейские противоречия. Ильин писал о другом свойстве Пушкина, связанном с «накопленными сокровищами духа своего собственного народа» [7, с. 46].

Он, по мнению Ильина, принял на себя соблазны времени и показал, как следует их преодолевать: в «Безверии», «Демоне», «Евгении Онегине» он обличает творческое бесплодие духовной опустошенности, пессимизма; его духовный путь – «от разочарованного безверия – к вере и молитве; от революционного бунтарства – к свободной лояльности и мудрой государственности» [7, с. 51, 52].

О миссии русских Ильин писал: «И что за плачевная участь была бы у того народа, главное призвание которого состояло бы не в самостоятельном созерцании и самобытном творчестве, а в вечном перевоплощении в чужую национальность, в целении чужой тоски, в примирении чужих противоречий, в созидании чужого единения!? <...> кто хочет стать «братом» других народов, должен сам сначала стать и быть <...> крепить и воспитывать инстинкт своего национального самосохранения»; в то же время Пушкин вобрал в себе «русскую многонациональную стихию» [7, с. 46, 54].

Стало быть, национальная идея Ильина, – воля к самосохранению русской идентичности, утверждалась не только через поражение старой России, но и через творчество Пушкина.

Не вступая в прямую полемику с Достоевским и Соловьевым, Ильин высказывался против «христианского интернационализма», с

точки зрения которого русские – это «какой-то особый «вселенский» народ, который призван не к созданию своей собственной творчески-особливой, содержательно-самобытной культуры, а к претворению и ассимиляции всех чужих, иноземных культур». По мнению Ильина, христианское сознание может быть найдено с помощью погружения в свое «духовно-национальное лоно», где «живет духовность, внятная всем векам и народам» [8].

Духовность и искренняя религиозность стали определяющими качествами при выборе друзей и круга близких знакомых Ильина. Среди друзей, которыми окружил себя И. А. Ильин, были: музыкант Н. К. Метнер, художник М. В. Нестеров, писатель И. С. Шмелёв. В творчестве Шмелева он видел тьму богоутраты и скорбь о мире, и именно через эту скорбь – просветление, путь к Богу и к свету. Ильин в своих письмах замечал: «Христианство не благословляет на «муку» и не зовет к «жалости» (вопреки Толстому).

Оно благословляет на страдание и зовет к свету и радости. Оно уводит от муки и учит победе. И страх в нем исчезает. Христос не «мучился» на Кресте, а страдал и скорбел; и путь Его был светоносный и победный. В этом смысл Христова Воскресения, победившего тьму, муку и страх» [10, с. 227].

В произведениях Шмелева Ильин видел символический смысл, среди героев Шмелева он особо выделял «простецов сердца», «выстрадающих себе прозрение и мудрость», качества в шмелевском понимании человека – не сентиментальность, а прорыв из «злосчастья к Господу» [4].

Отдельно следует сказать о духовном и интеллектуальном влиянии Павла Ивановича Новгородцева на Ильина. Становление будущего ученого, философа, педагога и общественного деятеля проходило именно под его непосредственным руководством. Связь между учителем и его учеником проявилась впоследствии и в судьбах и логике развития их учений. Они проходят путь от защиты, объяснения категорий естественного права к религиозным началам в духе русского православия.

Основными теоретическими источниками политической философии ученого, помимо научных взглядов Новгородцева и представителей западноевропейской философии, были идеи и традиции русских мыслителей 19 века – К. Аксакова, И. Киреевского, А. Хомякова и др. Они, будучи приверженцами теории славянофилов, утверждали, что господствующий в России общественно-политический строй представляет собой самый справедливый для России способ правления. Их общественный идеал исходил из цельности и органичности развития

общества и государства в России, философия их примиряла науку, философию и религию. На Западе же общество и государство разделены, их основание рационализировано и механизировано. Если на Западе развивалась сила разума, то в России - стремление к глубинам души, что отразилось на характере образования и просвещения.

Аксаков, к примеру, писал: «На Западе души убивают, занимаясь совершенствованием государственных форм и полицейским благоустройством. Совесть там заменена законом, а внутренние побуждения заменены регламентом» [9].

В основании же русского государства лежат свобода, совесть и мир. В то же время К. Аксаков рассуждал: «Русский народ есть народ негосударственный, то есть не стремящийся к государственной власти, не желающий для себя политических прав, не имеющий в себе даже зародыша народного властолюбия. Русский народ, не имеющий в себе политического элемента, отделил государство от себя и государствовать не хочет. Не желая государствовать, народ предоставляет правительству неограниченную власть государственную. Взамен того русский народ предоставляет себе нравственную свободу, свободу жизни и духа...» [1, с. 154].

В этом Ильин с ним солидарен, считая, что русский народ не способен к республике, только лишь к монархии, предполагающей абсолютную власть правителя.

В духовном аспекте И. А. Ильин продолжает традиции А. Хомякова и И. Киреевского. Для них главный недостаток запада – его рационализм и формализм во всех сферах жизни. Они настаивают на особом пути развития России, среди источников которого, по мнению Хомякова, - огромность русской свободы, миролюбивый характер русского народа, специфика русской сельской общины и соборность. Ильин рассуждает аналогично: «Не случайно русская сердечность и простота обхождения всегда сжималась и страдала от черствости, чопорности и искусственной натянутости Запада.

Не случайно и то, что русская созерцательность и искренность никогда не ценились европейским рассудком и американской деловитостью. С каким трудом европеец улавливает особенности нашего правосознания - его неформальность, его свободу от мертвого законничества, его живую тягу к живой справедливости и в то же время его наивную недисциплинированность в бытовых основах и его тягу к анархии... Все прекрасное, что было создано русским народом, исходило из его национального духовного акта и представлялось чуждым Западу» [5].

Итак, в основе своей политической философии И.А. Ильин заложил одновременно духовные и социальные принципы. Исходя из логики философии Третьего пути, авторов, повлиявших на Ильина, можно условно разделить по векторам: национально-патриотический, религиозный и политический. Национально-патриотический вектор, представленный такими мыслителями как А. Хомяков, И. Киреевский, К. Аксаков, писателями А. Пушкиным и Ф. Достоевским, наложил на творчество Ильина неизгладимый след, стал основой его политической философии. Здесь он почерпнул и в дальнейшем обосновал идеи самобытности России, ее культурного и национального многообразия, особого пути развития государства, основанный на историческом и религиозном опыте.

Тема религии, обращения к Богу, возврат к основам православия является красной нитью в учении Ильина. Своими религиозными наставниками Ильин называет Феофана Затворника, Св. Серафима Саровского, И. Попова, В. Соловьева. Так же к представителям религиозного вектора можно отнести Н. Метнера, М. Нестерова, И. Шмелёва – искренне верующих соратников Ильина.

Политический вектор составили авторы, повлиявшие на взгляды И.Ильина на взаимоотношения свободы, правосознания, демократии в рамках концепции Третьего пути России. Среди них его учитель П. Новгородцев, немецкие философы И. Г. Фихте, И. Кант, Г. Гегель, О. Конт, Э. Гуссерль, русские мыслители первой половины 19 века – А. Герцен, М. Сперанский и др.

Итогом такого влияния стала либерально-консервативная направленность учения Ильина, сочетание русского православного духа с достижениями западной науки и культуры.

С течением времени взгляды Ильина претерпевали определенные изменения, эволюционировали от классического либерализма к органичному сочетанию богатств русской культуры с достижениями западной науки, от принципов свободы и верховенства права к политическим традициям каждого отдельного государства с его реальными возможностями и обращением к религиозным обоснованиям политики и смысла жизни.

В то же время, сущностью философии Третьего пути И.А. Ильина стала проблема человека и личности, гражданина и субъекта политики.

Учение о Третьем пути России явилось неким сплавом идей предшественников Ильина, объединившим непримиримых оппозиционеров, а потому безнадежно противоречивым по своей сути. Новизна идей Ильина так же спорна, отчасти его теория схожа с про-

фашистской теорией Третьего исхода развития государства Муссолини, отчасти – повторяет положения коммунизма и социализма, идеологии, против которой активно выступал ученый.

Список использованных источников.

1. Аксаков К. С. Записка «О внутреннем состоянии России», представленная Государю Императору Александру II. Очерки русской философии. Антология. Москва, 1996. 314 с. С. 154-166;

2. Ильин А. Ю. Мироззренческие и методологические основы политической философии И. А. Ильина. Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ), 2007. С. 80 - 90;

3. Ильин И. А. О грядущей России. Избранные статьи. под ред. Н.П.Полторацкого. Изд. Св.-Троицкого Монастыря и Корпорации Телекс Джорданвилл, Н.-Й. США, 1991. //М.: Воениздат, 1993. 368 с.;

4. Ильин И. А. О тьме и просветлении. Книга художественной критики. Бунин. Ремизов. Шмелев / Послесл., примеч. В.Э. Молодякова. М.: Скифы, 1991. 216 с., С. 167, 192, 195;

5. Ильин И. А. Что сулит миру расчленение России: избранные статьи: [сборник статей] / составление В. Дробышева; заключительная статья В. Левченко. М.: Пересвет, 1992. 64 с.;

6. Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. М.: Даръ, 2003. 200 с.;

7. Ильин И. А. Пророческое призвание Пушкина // Ильин И.А. Одинокий художник. С. 40 – 69;

8. Ильин И. А. Путь духовного обновления. Сост., авт. предисл., отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 1216 с.;

9. Лосский Н.О. История русской философии. Пер. с англ. М.: Советский писатель, 1991. 480 с.;

10. Переписка двух Иванов: В 3 т. Т. II (1935 – 1946) / Сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы. М.: Русская книга, 2000. 576 с.;

11. Солнцева Н.М. И.А. Ильин – филолог. // Вестник Омского университета. 2012. № 3(65). С. 213 - 219.

BACKGROUND OF THE THIRD WAY OF RUSSIA IN THE BELIEFS OF THE PREDECESSORS OF I. A. ILYIN

Ch.N. Salimgareeva

SBEI HE «Bashkir Academy of state service and management under the President of Republic of Bashkortostan», Ufa, Russia

The article discusses the idea of a special path of Russia's development in the works of Russian philosophers, public figures and representatives of culture, preceding the theory of Ilyin about the Third way of Rus-

sia. Also the role of Orthodoxy in the revival of the state in the post-Communist period were analyzed.

Key words: political philosophy, orthodoxy, the Slavophiles, the national idea, post-Communist Russia.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СССР

И.В. Самойлова, И.Н. Мавлюдов

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный аграрный университет»
г. Пенза, Россия*

В статье анализируются особенности образования в СССР. Отмечается, что школы и вузы являлись частью единого народно-хозяйственного комплекса. Раскрываются принципы и задачи среднего и высшего образования в СССР.

Ключевые слова: СССР, образование, контроль, администрация, школа, высшее учебное заведение, стандарты образования.

В СССР школы и вузы являлись частью единого народно-хозяйственного комплекса. Они действовали в соответствии с теми организационными правилами, с какими работало любое госпредприятие или госучреждение: выполняли утвержденные вышестоящим министерством планы приема студентов и выпуска специалистов, проводили обучение в соответствии с государственными учебными планами. Государственными планами определялись «практически все дисциплины, изучение которых было обязательным, включая объем выделяемых для каждого предмета аудиторных часов». Неукоснительное соблюдение учебных планов контролировало Министерство высшего и среднего специального образования, а в вузах, не имевших университетского статуса, курирование дополнительно осуществляли собственные министерства и ведомства. В 1987 г. 896 вузов Советского Союза были подчинены 74 союзным и республиканским министерствам и ведомствам.

Система высшего и среднего образования в СССР строилась согласно следующим принципам:

1. Имелись общие стандарты образовательных программ, исполнение которых контролировалось Центром (соответствующими подразделениями союзных министерств, и в первую очередь – подразделениями Министерства высшего и среднего специального обра-

зования СССР). Учебные планы, включая распределение времени по программам, утверждались Центром;

2. Существовали головные образовательные структуры, которые в координации с Министерством разрабатывали эти программы и эталонно их применяли. Для университетского образования такой структурой был Московский государственный университет и отчасти – Ленинградский и Новосибирский государственные университеты;

3. Основная литература была собрана в Центре, в небольшом количестве библиотек. По межбиблиотечному абонементу литературу можно было заказать из регионов, однако ряд трудностей делали предпочтительным пребывание в центре и непосредственную работу в этих библиотеках;

4. Переподготовка преподавателей была сосредоточена в подразделениях головных образовательных структур;

5. Ученые советы по защите диссертаций функционировали при головных структурах (как минимум зависели от них) и, в свою очередь, контролировались Центром (ВАК);

6. Финансирование образовательных учреждений осуществлялось Центром.

Следствием такой структуры образования стала жесткая иерархия высших образовательных учреждений, на вершине которой располагался Московский государственный университет, далее находилось несколько других крупных университетских центров, и, наконец, в основании располагались остальные образовательные учреждения. Специализированные высшие учебные заведения образовывали аналогичную иерархию.

Исследования показывают, что и в середине 1990-х гг. социальный и административный контроль в школах и вузах существенно не уменьшился, а в некоторых случаях даже возрос. Так, треть разрабатываемых в вузах России фундаментальных научных тем, которые по определению должны находиться в свободном ведении ученых, контролировалась администрацией.

Правда, сегодня на смену идеологическому контролю пришел экономический: администрации вузов и подразделений стремятся не упускать из-под своего контроля (в условиях безденежья) любые финансовые средства.

Администрирования хватало российской школе и раньше. По мнению видных педагогов, в том числе П.Ф. Каптерева, русская школа до революции 1917 г. постоянно находилась под сильным контролем государства и церкви. В результате она переставала быть самой собой и забывала об ученике. Каптерев и его единомышленники счи-

тали, что педагогический процесс осуществляется согласно своим внутренним законам и собственным целям. В сфере образования необходимо избавиться от чрезмерного контроля, от детализации спускаемых сверху программ. Необходимы свобода в выборе форм воспитания и обучения, в способах внутренней организации школьной жизни. Контроль за работой школы может касаться только ее результатов. Лишь тогда педагогический процесс будет развиваться в соответствии с главной целью, каковой является совершенствование личности.

Основной плюс советской системы – высокий уровень базового образования, в результате чего СССР достиг высокого уровня грамотности по сравнению со странами, имевшими такую же величину ВВП на душу населения. Плановый контроль из центра, стандартизация подготовки школьных учителей, программ и учебников обеспечили равенство людей в доступе к среднему образованию, практически полную грамотность, владение основами счета, хорошие математические навыки.

Список использованных источников.

1. Башкова, Л.Р. К вопросу о недостатках метода тестирования как способа оценки уровня знаний у обучающихся / Л.Р.Башкова // Проблемы управления качеством образования: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции -Пенза: РИО ПГСХА, 2014. –С. 22-23.

2. Башкова, Л.Р. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в рамках повышения уровня подготовки специалистов с высшим образованием / Л.Р. Башкова // Россия в мировом пространстве: фундаментальные и прикладные исследования: сборник статей Международной научно-практической конференции. -Пенза: РИО ПГСХА, 2014. – С. 3-5.

3. Дорофеева, Т.Г. К вопросу о мирном взаимоотношении представителей различных мировоззренческих ориентаций / Т.Г.дорофеева // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. №27. С.29-36.

4. Дорофеева, Т.Г. К вопросу об образовательных технологиях /Т.Г. дорофеева // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 7 частях. ООО «АР-Консалт». 2013. С. 105-106.

5. Дорофеева, Т.Г. Нравственные основания монотеистических религий: Монография. Пенза: РИО ПГСХА, 2015. -200 с.

6. Дорофеева, Т.Г. Светская школа и Русская Православная Церковь. / Т.Г. Дорофеева // Философия отечественного образования: история и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. –Пенза, 2014. -С. 14-17.

7. Мавлюдов, И.Н. Проблема доступности и понимания языка обучения для студентов высших учебных заведений / И.Н. Мавлюдов, И.В. Самойлова // Проблемы управления качеством образования: сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции. –Пенза: РИО ПГСХА, 2015. -С. 52-55.

8. Мавлюдов, И.Н. Экологические основы профессионально-педагогической деятельности / И.Н. Мавлюдов, И.В. Самойлова // Экологические основы прогрессивных технологий: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. –Пенза, 2015. -С. 77-81.

9. Пугачев, О.С. Нормативная этика: судьба в постмодернистскую эпоху / О.С. Пугачев // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2011. № 23. С. 49-55.

10. Самойлова, И.В. Педагогика в портретах. / И.В. Самойлова, И.Н. Мавлюдов // К 65-летию ФГБОУ ВО Пензенская ГСХА: сборник научных трудов профессорско-преподавательского состава. ВО Пензенская ГСХА, - Пенза, 2016. С. 108-115.

11. Самойлова, И.В. Экологические взаимоотношения преподавателя и студентов. / И.В. Самойлова, И.Н. Мавлюдов // Экологические основы прогрессивных технологий: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. –Пенза, 2015. С. 100-104.

12. Сологуб, И.И. К вопросу об инновациях в образовании / И.И. Сологуб, Н.Н. Сологуб // Вклад молодых ученых в инновационное развитие АПК России: сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых, посвященная 65-летию ФГБОУ ВО Пензенская ГСХА. –Пенза, 2016. С. 238-241.

13. Сологуб, Н.Н. Меры борьбы советской власти с элементарной неграмотностью населения в 1917-1920 гг. / Н.Н. Сологуб // Образование, наука, практика: инновационный аспект: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.Ф. Блинохватава. –Пенза, 2008. С. 270-272.

FEATURES OF EDUCATION IN THE USSR

I.V. Samoiloa, I.N. Mavlyudov

*Penza state agrarian University
Penza, Russia*

The article analyzes the peculiarities of education in the USSR. It is noted that schools and universities were part of a single national economic complex. The principles and objectives of secondary and higher education in the USSR.

Keywords: Union, education, control, administration, school, institution of higher education, education standards.

УДК 37.04

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ИХ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

Е.О. Семикова

МБОУ «Гимназия №44»,
г.Пенза, Россия

В статье рассмотрены и предложены варианты проектирования и реализации индивидуальных траекторий обучения младших школьников на основе учета их когнитивных стилей.

Ключевые слова: младший школьник, когнитивные способности, индивидуальные траектории обучения, образовательный продукт.

«Надо сделать так, чтобы самый слабый ребёнок видел плоды своего труда и чувствовал гордость»

В.А.Сухомлинский.

На протяжении того времени, которое занимает обучение в начальных классах, у ребенка складывается новая для него деятельность - учебная. Именно тот факт, что он становится учеником, человеком учащимся, накладывает совершенно новый отпечаток на его психологию и поведение. В ходе учебной деятельности, младший школьник сталкивается с различными проблемами, для решения которых необходим постоянный поиск информации. Инструментом познания окружающего мира являются когнитивные способности человека: способность приобретать, хранить и преобразовывать информацию.

Одной из целей современного образования является развитие всестороннего потенциала ребенка, важнейшей составляющей которого является владение эффективными познавательными стратегиями. Правильный выбор познавательных стратегий определяет успешность решения развивающих, познавательных и учебных задач. Каждый человек воспринимает мир по-своему, учится по-своему и, соответственно, по-разному реагирует на аспекты обучения.

Это связано с тем, что каждый тип людей имеет свои индивидуально - психологические характеристики, следовательно, нельзя ожидать их полного соответствия и схожести между собой во всех проявлениях. Л. С. Выготский пишет: «...уже внутри общего процесса развития ясно различаются две основные линии, качественно своеобразные, линия биологического формирования элементарных процессов и линия социально-культурного образования высших психиче-

ских функций, из сплетения которых и возникает реальная история детского поведения».

В последние десятилетия многие учителя, психологи с тревогой отмечают непрерывное снижение уровня интеллектуального развития учащихся, что негативно сказывается не только на качестве усвоения предметного содержания, но и на формировании у школьников обобщённых когнитивных схем, необходимых для успешной адаптации к условиям жизни в современном обществе. Причина кроется, в том числе, и в примитивности стандартных схем обучения.

Именно поэтому очень важно, при обучении младшего школьника учитывать его особенности, его когнитивные стили. Основная идея состоит в управлении познавательной деятельностью учащихся, с помощью специально сконструированной системы заданий, индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих многократную логическую переработку информации, которая строится на основе данных мониторинга когнитивного развития учащихся и сформированности общеучебных, межпредметных и предметных умений.

Разработка таких траекторий обучения на основе когнитивных стилей исходит из того, что основной причиной познавательных проблем у учащихся начальных классов является непонимание ими учебной информации. В свою очередь, «причиной непонимания являются индивидуальные когнитивные дефициты» (незнание определений, понятий, их признаков, связей между ними, недостаточная сформированность логических операций, неумение перекодировать информацию и т. д.). Поэтому основной задачей является создание условий для понимания каждым учеником воспринимаемой информации.

Перед учителем возникает вопрос, как одновременно обучать всех по-разному? И одним из таких подходов в обучении является индивидуальная образовательная траектория ученика. Именно это даёт возможность раскрыть познавательные возможности каждого ребенка.

Индивидуальная образовательная траектория младшего школьника на уроке реализуется посредством ситуации выбора, учитель проектирует этап урока так, чтобы ученики имели возможность отдать своё предпочтение одному из вариантов решения учебной задачи, проявляя свою активность, самостоятельность, индивидуальный стиль познания.

Проанализировав литературу по данному вопросу можно выделить следующие этапы для проектирования индивидуальных траекторий обучения:

1) *Диагностический*. На первом этапе учителю необходимо провести диагностику уровня познавательных возможностей учеников и определить образовательные запросы школьников в том или ином предмете. Учащиеся на данном этапе могут оценить свои возможности, определить предпочтения в том или ином предмете.

2) *Разъяснительный*. Учителю необходимо создать ситуацию выбора, ребенок в этот момент определяется с образовательной траекторией.

3) *Моделирование*. Учащийся, с помощью педагога, ставит цели, составляет план работы, проводит отбор средств и способов достижения результата, определяет продукт ИОТ и продумывает рефлексию своей деятельности.

4) *Реализация ИОТ*. Учащийся работает по выбранной форме, учитель помогает при возникновении проблем.

5) *Рефлексия*. Проводится анализ успехов и неудач в выбранной ИОТ.

Результатом движения ученика по индивидуальной образовательной траектории должен стать образовательный продукт.

К способам фиксации образовательных продуктов индивидуальной траектории младших школьников можно отнести следующие:

- составление шарад, ребусов, кроссвордов;
- составление памятки, алгоритма, схемы, таблицы;
- выдвижение гипотез, их доказательство;
- разработка рекомендаций;
- защита проектов;
- проведение опыта, эксперимента, наблюдения, исследования
- составление теста, задания;
- изготовление книжки, брошюры;
- составление мини – словаря; и др.

На всех этапах составления и реализации индивидуальной образовательной траектории самое главное для ученика объективно оценить свои возможности, способности, перспективы, интересы, усилия, которые он предполагает приложить для изучения того или иного материала либо, чтобы добиться запланированного результата.

Создавая образовательный продукт, школьник овладевает основами творческой, когнитивной и организационной деятельности. Поэтому учитель не только предоставляет ученикам свободу выбора, но и учит их действовать осмысленно в ситуации выбора, вооружает необходимым деятельностным инструментарием. Чем большую степень включения ученика в конструирование собственного образования

обеспечивает учитель, тем полнее оказывается индивидуальная творческая самореализация ученика.

В заключении хочется отметить, что решающее значение для успешной реализации индивидуальных образовательных траекторий принадлежит учителю. От того, как он сможет организовать учебную деятельность, которая позволит вооружить каждого ребенка действенным инструментом познания, зависит очень многое.

DESIGNING INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF TEACHING YOUNGER PUPILS ON THE BASIS OF UCET THEIR COGNITIVE STYLES

E. O. Semikova

*Municipal Budgetary Educational Institution "Gymnasium №44",
Penza, Russia*

The article reviewed and proposed options for the design and implementation of individual trajectories of training of younger schoolboys on the basis of their cognitive styles.

Key words: Junior high school student, cognitive ability, individual learning paths, educational product.

УДК [378.015.31:316.77]:004

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.В. Струнина

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Россия*

В настоящее время актуальной задачей образования является реализация компетентностного подхода. На основе анализа литературы автором были обозначены педагогические условия формирования межкультурной компетенции студентов вузов.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, информационно-компьютерные технологии, педагогические условия.

В настоящее время вопросы, связанные с культурой, являются очень актуальными. При всем многообразии существующих видов и форм общения, главным условием успешной коммуникации между

народами является «взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации» [1, с. 23] .

Для того, чтобы избежать конфликта культур, необходимо владеть межкультурной компетенцией. Обучение английскому языку в вузе предоставляет богатые возможности для формирования данной компетенции. При этом использование средств информационно-компьютерных технологий существенно повышает эффективность формирования межкультурной компетенции, что было подтверждено в исследовании, проводившемся на базе Пензенского государственного университета.

После экспериментальной проверки эффективности средств, применяемых в процессе обучения английскому языку, мы пришли к выводу, что реализация модели формирования межкультурной компетенции студентов технических специальностей будет наиболее эффективной, если учтена совокупность обозначенных нами педагогических условий. Анализ теоретических и практических работ по проблеме исследования, выявленные особенности формирования межкультурной компетенции и образовательные возможности средств ИКТ в процессе обучения английскому языку позволили нам выделить совокупность педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели формирования межкультурной компетенции студентов технических специальностей средствами ИКТ:

1. Постановка целей и задач обучения английскому языку в соответствии с поэтапной динамикой формирования межкультурной компетенции студентов;
2. Использование электронного учебника в качестве основного средства ИКТ, направленного на формирование межкультурной компетенции;
3. Субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса.

Рассмотрим содержание каждого педагогического условия.

1. С целью определения необходимого объема знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения английскому языку, нами были проанализированы ОПОП ВО по специальностям, участвовавшим в эксперименте. Анализ показал, что на занятиях английским языком студенты должны получить теоретические знания в области иностранного языка и культуры общения на нем, а также в области теории и практики межкультурного общения; приобрести страноведческие знания о странах изучаемого языка. На основе приобретенных знаний должны сформироваться умения вести

диалог, выражать коммуникативные намерения и монологически высказываться в ситуациях речевого общения. Также должны быть сформированы навыки культуры коммуникации на английском языке.

Необходимо отметить, что эти знания, умения и навыки формируются в разном объеме в зависимости от этапа формирования межкультурной компетенции (нами выделены элементарный, формирующий и творческий этапы).

Соответственно, на каждом этапе изменяются задачи обучения иностранному языку. На элементарном этапе формирования межкультурной компетенции задачи преподавателя иностранного языка – формирование позитивного отношения к межкультурному общению, знакомство с нормами этикета, культурой и географией стран изучаемого языка.

На формирующем этапе в задачи преподавателя входит дальнейшее расширение страноведческих знаний студентов (в том числе фоновая и коннотативная лексика); формирование и развитие умений адекватной интерпретации коммуникативного поведения собеседника; овладение навыками поведения в стандартных ситуациях межкультурного общения. И наконец, на творческом этапе перед преподавателем стоят задачи углубления знаний обучаемых в плане вербальных и невербальных средств общения в ходе межкультурной коммуникации; развития умений обучаемых анализировать информацию культуроведческого характера; обучения студентов навыкам поведения в нестандартных ситуациях общения с представителями других культур.

2. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты влечет повышение требований, предъявляемых к педагогическим кадрам, в плане модернизации образования [2]. Чтобы соответствовать новым требованиям, педагоги должны владеть ИКТ на достаточном уровне.

Одним из программных средств ИКТ является электронный учебник. В нашем исследовании под электронным учебником мы понимаем средство обучения, представляющее собой компьютерную программу, наполненную учебным материалом и интерактивными тестами [3].

Рассмотрим преимущества использования электронного учебника для эффективного формирования МКК в ходе обучения иностранному языку в вузе. В традиционных бумажных учебниках объем страноведческой и культуроведческой информации невелик, информация в текстах зачастую уже устаревшая. Для повышения интереса к обучению можно использовать такое преимущество электронного

учебника, как возможность получать самую актуальную информацию.

Электронный учебник содержит гиперссылки на сетевые энциклопедии, сайты библиотек, ведущих компаний теле- и радиовещания, крупнейших музеев и т.д. Свежую информацию легко добавить в электронный учебник, в отличие от печатного издания.

Другим преимуществом электронных изданий является их гипермедийная структура, благодаря которой обучаемый выбирает индивидуальную траекторию обучения, перемещаясь от текста к звуковому файлу, к видео и т.д.; в случае возникновения затруднений всегда есть возможность вернуться в соответствующий раздел и повторить материал.

Важным преимуществом электронного учебника, позволяющим раскрыть творческие способности и развить самостоятельность обучаемых, является наличие творческих заданий, предполагающих работу с ресурсами сети Интернет. Среди них можно выделить хотлист, мультимедиа скрэпбук, трежа хант, сабджект сэмпла и вебквест [4].

3. Несмотря на то, что формирование МКК базируется на применении средств ИКТ, очень важными остаются субъект-субъектные взаимоотношения в образовательном процессе. Субъект-субъектное взаимодействие основывается на том, что, обучаясь, студенты проявляют инициативу, а также занимаются саморефлексией в отношении данного преподавателем задания.

Важно отметить, что включение электронного учебника в образовательный процесс существенно меняет роль педагога. В традиционной модели обучения (субъект-объектной) педагог сам преподносил обучаемым готовые знания. Но субъект-субъектное взаимодействие предполагает активное участие обучаемых в процессе обучения.

Безусловно, личность преподавателя напрямую влияет на процесс формирования межкультурной компетенции студентов.

Педагог обладает собственным межкультурным опытом, организуя процесс обучения так, чтобы оно было интересным для студентов и усиливало мотивацию к самостоятельному использованию иностранного языка для расширения опыта межкультурной коммуникации.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что выделенные педагогические условия способствуют эффективному формированию межкультурной компетенции студентов технических специальностей в ходе обучения иностранному языку в вузе.

Список использованных источников.

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 [Электронный ресурс] // URL: http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016_2020_god.pdf (дата обращения: 07.02.2017).
3. Педагогический терминологический словарь // Единое окно доступа к информационным ресурсам [Электронный ресурс] // URL: <http://www.nlr.ru/cat/edict/PDict/> (дата обращения – 05.02.2017).
4. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES

N.V. Strunina

*FSBEI HE "Penza State University",
Penza, Russia*

Currently, the urgent task of education is to implement the competence approach. Based on the analysis of literature, the pedagogical conditions of University students' intercultural competence formation were identified by the author.

Keywords: intercultural competence, information and computer technologies, pedagogical conditions.

УДК 37

«ДУХОВНАЯ ГИГИЕНА» КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

А.А. Хорошева

*МБОУ «Гимназия им. А.В. Кольцова»
г. Воронеж, Россия*

В статье обосновывается значимость проблемы «духовной гигиены» для современного этапа развития образования в мире, рас-

смаатриваются исторически сложившиеся в России подходы к осмыслению этого феномена, анализируется становление духовного опыта младшего школьника в контексте идей «духовной гигиены».

Ключевые слова: духовная гигиена, духовный опыт, младший школьник, становление духовного опыта младшеклассника.

В основе современного гуманитарного кризиса, как отмечают исследователи в области философии образования, — «глубина проникновения техногенных тенденций в духовное существование человека» [2; 37], что ведёт к «утрате человеческой духовности, определённости смысловых установок» [2; 38]. В то же время отмечается, что «размытость ценностно-смысловой идентификации взрослеющего человека не позволяет ему выработать устойчивость к деструктивным тенденциям» [2; 37].

В этой связи отметим, что выдвинутая русской религиозной философией идея «духовной гигиены» (Н.А. Бердяев.), получает сегодня дальнейшее развитие в философских исследованиях, посвящённых проблеме «экологии духа», рассматриваемой в глобальном контексте выживания человеческой цивилизации, где речь идёт о «ценностном отношении к жизни», о необходимости найти «нравственные основания жизни, задающие ориентиры смыслозначимости человеческой деятельности как таковой» [6; 165].

Возникновение проблемы «духовной гигиены» обусловлено христианским пониманием «духа», «духовности» как явлений противоречивых по своей сущности: «Не всякому духу верьте, но испытывайте духов, от Бога ли они» (1 Иоанна, 4.1).

Отсюда и возникшие в святоотеческой литературе идеи об «умном делании» (Г. Палама), или о «мысленном делании», т.е. «блюде-нии помыслов и хранении ума» (Н. Сорский), представляющие особые формы духовного опыта (исихазм).

В философских исследованиях советского периода «дух» трактуется как «разум», «ум», «интеллект», «мудрость» (Э.В. Ильенков, А.Ф. Лосев), т.е. как способность «умело думать», обеспечивающая «гигиену духовного здоровья», без которой легко захлебнуться и утонуть в том потоке информации, который «несет с собой вовсе не только доброкачественную духовную пищу» [3]. И главная роль в приобретении человеком этой способности принадлежит, по мысли исследователей, школьному образованию.

Вместе с тем, согласно позиции современных последователей психо-анализа (В. П. Андронов, В.Н. Колесников, И.А. Трофимова), в результате подмены «понятия духовного понятием интеллектуаль-

ным» человеческая психика уходит из области высших ценностей в область ценностей утилитарных, что ведёт к технократизму мышления и подавлению чувства эмпатии ко всему живому во время созерцания жестоких сцен [5; 171].

А, как известно, «когда мы подавляем в себе ангела он превращается в дьявола» (В. Франкл).

Особую актуальность эти идеи приобретают сегодня в связи с возникшей в ряде европейских стран практикой препарирования животных в учебных целях на глазах детей (без ограничения возраста). Учитывая, что созерцание есть уже духовный опыт (Н.А. Бердяев), трудно не согласиться с позицией православных педагогов, что «не каждый духовный опыт является спасительным и необходимым для человека...» [9; 29].

Эмоциональная компонента «духовной гигиены», с точки зрения последователей психоанализа, заключается в умении человека отличать «чистые эмоции» (Любовь, Радость, Доброта) от «грязных» (Страх, Ревность, Гнев, Злоба, Зависть, Жадность) с последующим культивированием в себе первых и отвращением ко вторым.

Эстетическая составляющая «духовной гигиены», по-видимому, связана с приобретением эстетического вкуса, представляющего «способность человека оценивать прекрасное в жизни, искусстве, поведении людей» [8; 150].

Актуальность этой проблеме придают возникшие в недрах европейских ценностей новые образовательные тенденции, эстетизирующие безобразное и низменное, как это происходит в шведской телепередаче для детей, (аналог нашей «Спокойной ночи, малыши!»), главными героями которой являются ... Какашка и Струя Мочи.

Особое значение для нашего исследования имеют идеи Н.А. Бердяева, связанные с проблемой «духовной гигиены». В понятие «духовной гигиены» мыслитель включает следующие составляющие: во-первых, это видение зла, признание его существования, т.к. «неведение и неведение зла» делают человека безоружным «перед лицом зла» и уязвимым для ненависти, зависти, мести, эгоизма, корыстолюбия, ревности, подозрительности, скупости, тщеславия, жадности; во-вторых, это осознание причин возникновения зла (гордость и эгоизм); в-третьих, это различение добра и зла, недопущение их смешения; в-четвёртых, это недопущение борьбы со злом силой самого зла; и, наконец, в-пятых, это обращение к духовному опыту как главному критерию истины в вопросах духовной гигиены [1].

Проблема духовной гигиены приобретает особую актуальность в младшем школьном возрасте, когда растёт, оформляется и вызревает

ет личность ребёнка (Л.С. Выготский). Идеологи личностно ориентированного образования рассматривают становление личности как приобретение личностного опыта (В.В. Сериков), смыслообразующим компонентом которого выступает духовный опыт, представляющий собой «совокупность личностно-смысловых образований, включающих ценностные ориентации и интенции на абсолютные ценности, культурные потребности, знания и представления о культурных и духовных ценностях и стремление к нравственным поступкам» [7; 15]. Обоснованная философами (М.В. Михайлова, Л.А. Мясникова) неизбежность становления духовного опыта взыскует обращения к «духовной гигиене».

Низкий уровень интеллекта у ребёнка, пришедшего в школу, выражается в синкретизме мышления, т.е. нерасчленённости восприятия разных свойств и признаков вещей (Ж. Пиаже), что в аксиологическом контексте проявляется в том, что ребёнок ещё «не знает изначально понятий "нравственно", "благородно", "красиво", "священно"» [4; 94].

А как утверждали древние: «*Nomina si nescis, perit et cognitio rerum*» («Если не знаешь имён, пропадает и знание вещей»). Как показывают наблюдения, первоклассники не видят различий между ложью и фантазией, любопытством и любознательностью, знанием и мудростью и т.д.

В итоге происходит то, что Н.А. Бердяев называет «невидением и неведением зла»: дети воспринимают лишь то зло, которое воплощается в форме физического действия, не видя его проявлений в слове, в бездействии и равнодушии.

Яркой иллюстрацией к этому утверждению является рассказ В. Осеевой «Плохо», где мальчики безучастно наблюдали, как, яростно лая, собака собиралась напасть на маленького котёнка. А когда выбежавшая из дома женщина осудила друзей, они удивились: «А что стыдно? Мы ничего не делали!». «Вот это и плохо!» - гневно ответила женщина.

Низкий уровень интеллектуального развития не позволяет ребёнку за видимостью вещей видеть их сущность (Д. Б. Эльконин), что усугубляется смещением в сознании малыша мира реального и сказочного. Так, например, первоклассник не понимает, что волк, охотящийся за зайчиком, только в сказке является злым, а в реальной жизни — хищник, естественным образом регулирующий популяцию растительноядных.

Кроме того, смещение добра и зла в детском сознании не позволяет младшему школьнику выработать своё отношение к ситуациям,

когда с одной стороны — учитель, проповедующий любовь ко всему живому, а с другой — папа, вернувшийся с охоты и с гордостью демонстрирующий добычу; или когда с одной стороны — жалость к бездомной дворняжке, а с другой — страх от неё заразиться и т.д.

Таким образом, «духовная гигиена» выступает как мощнейший фактор становления духовного опыта младшего школьника.

Список использованных источников.

1. Бердяев Н.А.. Философия свободного духа. (Электронный ресурс) [<http://knigosite.org/library/read/53785>]
2. Власова Т.И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике. // Педагогика. 2006. № 10.
3. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолodu. (Электронный ресурс) http://www.bookol.ru/nauka_obrazovanie/filosofiya/185171/fulltext.htm
4. Каган М.С. Философская теория ценности. — Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1997— с.205.
5. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. — М.: Издательство «Институт психологии», 1996.—224 с.
6. Лейбин В. Экология духа: от самоуничтожения к самоспасению. // Общественные науки и современность. 1992. №5.
7. Русакова Т.Г. Культурно-динамическая система содействия становлению духовного опыта ребёнка : Автореф. дисс. ... док. пед. наук / Т. Г. Русакова.- Оренбург, 2005.
8. Сериков В.В. Общая педагогика: Избр. лекции.— Волгоград: Перемена, 2004. — 278 с.
9. Шестун Е. Православная педагогика. / Е. Шестун. — Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998, - 576 с.

«SPIRITUAL HYGIENE» AS A FACTOR OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT SPIRITUAL EXPERIENCE FORMATION

A.A. Khorosheva

*MBGEI “Gymnasium named after A.V. Koltsov”
Voronezh, Russia*

The paper establishes the importance of the issue “spiritual hygiene” at the modern stage of education in the world, the historically formed approaches to understanding this phenomenon are viewed, the formation of the younger school student in the context of the idea of “spiritual hygiene” is analyzed.

Keywords: spiritual hygiene, spiritual experience, younger school student, the younger school student formation.

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СЕМИНАРИСТОВ

Л. В. Шварева

Православная религиозная организация – учреждение высшего профессионального религиозного образования «Пензенская Духовная Семинария», г. Пенза, Россия

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональных компетенций семинаристов в процессе осуществления педагогической практики. Особое внимание уделено диагностике уровня академической и личностной готовности студентов к педагогической деятельности. Делается вывод о необходимости мониторинга уровней готовности семинаристов к педагогической практике как показателя сформированности компетенций для пастырского служения.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональная компетенция, академическая готовность, личностная готовность.

Образовательный процесс в духовных семинариях включает в себя обязательный набор практик, осуществление которых позволяет выпускнику сформировать необходимые компетенции для дальнейшей пастырской службы. К основным видам относится учебная и производственная практики.

Учебная практика включает в себя миссионерскую и педагогическую практику и является видом учебной деятельности, направленным на закрепление на практике полученных теоретических знаний.

Производственная практика включает богослужебную и научно-исследовательскую практики. Она является видом учебной деятельности, в процессе которой обучающиеся самостоятельно выполняют определённые учебной программой задачи.

В соответствии с требованиями к организации практик, содержащимися в ФГОС высшего образования семинария самостоятельно разрабатывает и утверждает документы, регламентирующие организацию практического обучения с учётом специфики организации.

Предметом данной статьи является анализ готовности семинаристов к осуществлению педагогической практики, в процессе которой обучающиеся организуют и проводят учебно-воспитательные мероприятия в образовательных учреждениях общего, дополнительного,

профессионального образования, православных образовательных организациях.

Цели и объёмы практики соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам по направлению подготовки «Теология» (далее – ФГОС). Практика обучающихся является составной частью Основной образовательной программы и разрабатывается в соответствии со следующей нормативной базой:

- Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»,

- Приказ Министерства образования Российской Федерации от 25.03.2003 № 1154 «Об утверждении Положения о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования»,

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»,

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 «Теология» (уровень бакалавриата).

Следует признать, что для выхода на педагогическую практику студент должен проявить не только академическую готовность, но, прежде всего, быть способным к реализации учебно-воспитательных задач в личностном плане. А это значит, что к моменту вхождения в педагогическую практику семинаристы должны прийти к понятию педагогической деятельности как саморазвивающейся системы, в которой сам семинарист-педагог функционирует в режиме саморазвития.

Иначе говоря, не став субъектом собственной учебно-профессиональной деятельности, не сформировав свою активную исследовательскую позицию, семинарист-практикант не сможет сформировать её у школьника. Поэтому на первый план выступает необходимость становления и поддержания мотивации самоизменения.

Для обеспечения последовательного формирования профессиональных педагогических компетенций будущих пастырей руководители педагогической практики должны стремиться к созданию развивающей среды, направленной на приобретение семинаристами опыта профессионального общения и взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Для диагностики академической и личностной готовности семинаристов к осуществлению педагогической практики разработаны шкалы урочной и внеурочной формы организации занятий (таблица).

Таблица - Описание составляющих шкалы готовности студентов к педагогической деятельности

	Общая шкала	Шкала урочной формы организации занятий	Шкала внеурочной формы организации занятий
А. Академическая составляющая	1. Имею достаточный уровень академических знаний для курсовой аттестации (тестирование, зачет, экзамен).	1. Владею академическими знаниями, чтобы организовать учебный процесс на репродуктивном уровне.	1. Не вижу возможности переноса общего способа действия из урочной во внеурочную сферу, а потому способен создать лишь набор развлекательных мероприятий.
	2. Владею средствами и методами освоения; осознаю практическое значение теоретических знаний для методики преподавания.	2. Вижу необходимость ухода от репродуктивного способа организации учебного процесса.	2. Осознаю необходимость переноса общего способа действия, но не могу его осуществить.
	3. Испытываю потребность в самостоятельном поиске и приобретении знаний; могу научить других способам самостоятельного овладения знаниями.	3. Владею академическими знаниями и могу организовать учебный процесс на продуктивном уровне в соответствии с условиями восстановления учебной самостоятельности учащегося.	3. Вижу необходимость переноса общего способа действия и могу реализовать проектный режим организации внеурочной деятельности.
Б. Личностная составляющая	1. Я готов к преодолению незнания совместно с другими.	1. Заинтересован в высоких оценках собственной педагогической компетенции (конкурсы педагогического мастерства).	1. Заинтересован в высоком уровне мероприятий, как показателе вклада педагога в это мероприятие.
	2. Вижу пути решения задач самостоятельного преодоления незнания, но не могу реализовать их.	2. Заинтересован в такой организации обучения, в которой созданы комфортные условия для развития ученика.	2. Вижу целесообразность участия ребенка в мероприятиях и могу простроить траекторию развития личности учащегося.
	3. Могу предложить пути решения задач самостоятельного преодоления незнания и реализовать их.	3. Осознаю ценность сотрудничества с учениками, как условия личностного роста (и педагога, и ученика); могу его организовать на уроке.	3. Могу выстроить внеурочную деятельность в проектом режиме с учетом возрастных норм.

Продолжение таблицы

В. Профессио-нально-педагогическая позиция	1. Считаю уровень подготовки студента семинарией достаточным для преподавания в школе.	1. Принимаю классно-урочную систему как основную форму, позволяющую реализовать процесс обучения.	1. Готов к организаторской деятельности и постановке мероприятий.
	2. Вижу необходимость и испытываю потребность к преобразованию современной школы.	2. Готов к изменениям существующих организационных и содержательных форм процесса обучения.	2. Осознаю необходимость изменений в организации и содержании внеклассной работы.
	3. Имею собственный замысел преобразования, в соответствии с которым могу и хочу преобразовать сложившуюся действительность.	3. Могу и хочу измениться сам в работе со школьниками.	3. Могу и хочу изменить самого себя в условиях реализации замысла ребёнка в социальной сфере.

Семинаристам предлагается оценить себя по трёхуровневой системе до выхода на педагогическую практику и после осуществления профессиональной педагогической пробы.

Таким образом, подготовка семинаристов к осуществлению педагогической практики должна строиться на двух основаниях: формировании академической и личностной готовности будущих пастырей к профессиональной деятельности.

Для этого следует определить и обосновать то, каким образом, то есть через какой вид деятельности и какие ситуации, необходимо провести семинариста, чтобы в итоге он, имея к тому интерес, мог оказывать содействие учащимся в построении ими индивидуальных образовательных программ.

Необходимо, чтобы семинарист был способен к совместному со школьниками разного возраста поиску способов решения проблем в учебно-предметной и социальной сферах школьного образования.

Список использованных источников.

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 февраля 2014 г. № 124 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 Теология (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] <https://rg.ru/2014/05/07/minobrnauki-dok.html> (Дата обращения 07.02.2017 г.).

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс] <http://sinncom.ru/content/reforma> (Дата обращения 07.02.2017 г.).

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A CONDITION OF PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION OF SEMINARISTS

L. V. Shvareva

Orthodox religious organization – institution of higher professional religious education «Penza Theological Seminary», Penza, Russia

Problems of professional competences formation of seminarists in the process of pedagogical practice implementation are considered in the article. Special attention has been paid to the diagnostics of level of students academic and personal readiness to the pedagogical activity. The conclusion about necessity of monitoring of levels of seminarists readiness to the pedagogical practice as an index of competences formation for pastor service has been made.

Keywords: pedagogical practice, professional competence, academic readiness, personal readiness.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПРОВ'ИДЕНИЕ И ОТКРОВЕНИЕ А.А. Гагаев, П.А. Гагаев	3
О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В РАМКАХ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ А.К. Афонасьев	12
ПРОБЛЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОКАЗАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ А.В. Балашова	16
ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ Е.В. Востроилова	21
РОССИЙСКАЯ ВОЕННАЯ ШКОЛА В ЭПОХУ ВЕЛИКИХ РЕФОРМ: МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ А.Н. Гребенкин	24
О СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ПРОЗЕ. (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ АРХИМАНДРИТА ТИХОНА (ШЕВКУНОВА) «НЕСВЯТЫЕ СВЯТЫЕ» И ДРУГИЕ РАССКАЗЫ) Т.А. Доронина	30
РУССКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ЦЕРКОВЬ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ Т.Г. Дорофеева	34
ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С НАРУШЕНИЯМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ И ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В ГЕРМАНИИ С. С.Калашникова, Т.Ю. Желтенкова	39
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ А.В. Костромин	46
ЖУРНАЛ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ» КАК ЯРКИЙ ПРИМЕР РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В РОССИИ В XIX ВЕКЕ И.Н. Нестерова	52
ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ Е.Т. Полетаева	56
ПРАЗДНОВАНИЕ МАСЛЕНИЦЫ КАК СПОСОБ ВОЗРОЖДЕНИЯ ДРЕВНЕРУССКИХ ПРАЗДНИКОВ НА КУБАНИ И.Н. Ронь, О.А. Муравицкая	60
ПРЕДПОСЫЛКИ ТРЕТЬЕГО ПУТИ РОССИИ В ВОЗЗРЕНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДШЕСТВЕННИКОВ И.А.ИЛЬИНА Ч.Н. Салимгареева	63
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СССР И.В. Самойлова, И.Н. Мавлюдов	70
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ УЧЕТВ ИХ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ Е.О. Семикова	74
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Н.В. Струнина	77
«ДУХОВНАЯ ГИГИЕНА» КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА А.А. Хорошева	81
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СЕМИНАРИСТОВ Л. В. Шварева	86

Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность

III Всероссийская научно-практическая конференция

Сборник статей

**Сборник будет размещен в РИНЦ
(договор №1166-10/2013К от 08.10.13)**

Под общей редакцией *П.А. Гагаева*

Ответственный за выпуск специалист по учебно-методической работе
МНИЦ *Е.А. Галиуллина*

Компьютерная верстка *А.А. Галиуллина*

Статьи публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 24.03.17

Бумага Гознак Print

Тираж 105 экз.

Формат 60×84 1/16

Уч.-изд. лист. 4,87

Заказ № 34

РИО ПГАУ

440014, г. Пенза, ул. Ботаническая, 30