УДК 371.011.31-051 + 37.013.31 **И. О. Елеференко**

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДАХ ПОСЛЕВОЕННОГО ПЕРИОДА

Излагаются результаты исследования научно-педагогических трудов, отражающих этапы послевоенного развития отечественной школы, трансформацию идеальных и реальных представлений об учителе и его взаимоотношений с учащимися.

Ключевые слова: школа, педагогическое мастерство, идеальный и реальный образ учителя.

Концептуальная рефлексия идеального и реального образа учителя, начатая нами с анализа истоков профессиональной подготовки педагогов в России (с XVIII в.), привела к важнейшему периоду послевоенного развития системы образования с 1945 г. по 1980-е гг. Он характеризуется наличием «единой системы образования – эффективной, устойчивой, с высоким уровнем подготовки специалистов, доказавшей преимущества своих основополагающих принципов: доступности, качества и фундаментальности», – отмечает В. А. Садовничий [14, *5*]. Это был результат совместных усилий государства, правящей коммунистической партии, университетского и академического сообществ и многочисленного учительского корпуса. Достижения системы довоенного образования стали одним из факторов Великой победы и последовавшем за ней рывке научно-технического прогресса 1950-х гг. В семьях стремились дать детям лучшее образование, чем у родителей, для скорейшего построения счастливого будущего.

Исследуя проблемы влияния личности педагога на учащихся советской школы, И. В. Поротова в своем диссертационном исследовании пришла к выводу, что подобное понимание задач, стоящих перед учителем, стало на достаточно длительный период наиболее распространенным в советской педагогике. И это привело к редукции, сведению личности учителя к роли функционера, поэтому усилия целого ряда исследователей были направлены на поиск, подбор и описание разнообразных свойств и профессиональных качеств, необходимых учителю вообще [13]. Рефлексия идеального и реального учителя выстраивалась в анализе его профессиональных качеств как основы педагогического мастерства. Заметим, что концептуальная рефлексия образа учителя вначале стала предметом исследования психологов, оказавших непосредственное влияние на педагогику, благодаря чему совершенствовалась ее методика, теория и практика. Поэтому мы остановимся на их конкретных выводах. Н. Д. Левитов в самом начале рассматриваемого нами периода относил к основным профессиональным качествам

ЕЛЕФЕРЕНКО Игорь Олегович – кандидат педагогических наук, заместитель председателя Комитета общественных связей города Москвы (E-mail: eleferenko@gmail.com).

© Елеференко И. О., 2010

учителя направленность, под которой имел в виду «общественную репутацию, любовь к своему делу, любовь к детям и принципиальность» [10, *148*].

В это время в педагогической теории и, особенно, практике стало широко использоваться в целом эмпирическое понятие «педагогическое мастерство», которое надолго укоренилось в качестве ключевого. Поиск многих исследователей пошел в направлении выявления его сущности и содержания. Согласно Д. Ф. Самуйленкову, анализировавшему феномен образа учителя в 1960-х гг., основными составляющими педагогического мастерства являются: морально-политический облик, культура поведения, личные психологические и педагогические черты учителя. При более конкретной характеристике педагогического мастерства выделены такие качества, как любовь к детям и к своей профессии, непременное знание их возрастных и индивидуальных особенностей, наконец, педагогический оптимизм. Д. Ф. Самуйленков справедливо полагал, что «характер учителя оказывает определенное влияние на учащихся». А вот дальнейшее высказывание «жизнь и деятельность учителя служит для них примером, они во всем стараются ему подражать» [16, *32*] вызывает критику. Вряд ли можно так абсолютизировать влияние учителя, тем более согласиться с утверждением, что учащиеся «во всем стараются подражать» учителю.

Ф. Н. Гоноболин в 1970-е гг. в очерках по психологии советского учителя писал, что решающим фактором успеха педагогической работы является личность учителя в целом, во всем многообразии ее психических черт. При этом выделял профессионально значимые психические свойства передового советского учителя, главное из которых – идейный облик, политическая направленность. Кроме того, к основным качествам относятся волевые качества, интересы учителя и его склонность к педагогическому труду [2]. Работать с детьми нужно, взывая к их сознательности и чувству долга, проявляя при этом свои волевые качества: терпение, упорство, настойчивость и последовательность действий. Так профессиональная деятельность учителя была сведена к его волевой сфере как детерминанте воздействия. При этом влияние и воздействие как основные методы воспитания выступают синонимами, объясняющими друг друга понятиями.

Заметим, что эти выводы сделаны после известной в научных кругах того и следующего времени докторской диссертации Н. В. Кузьминой «Психологическая структура деятельности учителя и формировании его личности» [8]. Автор выявила три вида закономерностей. *Первый вид* связан с такими психологическими предпосылками успешности педагогической деятельности: закономерности *соответствия, доминантности* и *валентности.* Доминантность проявляется в связи между продуктивностью в деятельности и подчинением ее целям всех общих и других специальных способностей. Валентность – в том, что успех профессиональной деятельности зависит от наличия у педагога особого состояния готовности к восприятию и решению педагогических задач, в мобилизации собственных знаний, умений и навыков для их решения.

*Второй вид* связан с динамикой самостоятельной педагогической деятельности: закономерности *цикличности, гетерохронности* (разновременности). Цикличность проявляется в зависимости между определенными циклами в стаже

и возрасте, с одной стороны; подъемами или спадами в уровне деятельности – с другой. Гетерохронность созревания функций проявляется в зависимости между структурой свойств педагога, стажем и возрастом. На разных этапах овладения профессией ведущими являются меняющиеся группы качеств и способностей.

*Третий вид* связан с зависимостью между системой, последовательностью действий педагога и достижением положительных результатов деятельности: закономерности *включения, уровневой и компонентной соотнесенности, целостности и соподчинения, экономичности и целесообразности.* Закономерность включения проявляется в зависимости между высокими результатами педагогической деятельности и его умением вводить учащихся в адекватную педагогическим целям деятельность (игровую, трудовую, познавательную). Уровневая и компонентная соотнесенности деятельности руководителей, педагогов и учащихся проявляются в зависимости от деятельности педагогов и результатов, достигнутых учащимися, результатов педагогов от деятельности руководителей педагогических систем и от соподчинения педагогических задач. Целостность и соподчинение проявляются в зависимости между структурой общеинтеллектуальных, педагогических и специальных умений, обеспечивающих успешное решение педагогических задач, и уровнями деятельности. Экономичность и целесообразность находят свое выражение в зависимости положительных результатов деятельности от системы действий, целенаправленно отобранных и определенным образом взаимосвязанных (см.: [8]).

Названные Н. В. Кузьминой положения значительно обогащали методологию, теорию и практику образования, делали более содержательным концептуальную рефлексию образа педагога как идеального, так и реального. Наука получила ценный инструментарий для дальнейших исследований. Все эти положения содержательно и инструментально обогащали научный, понятийно-категориальный аппарат педагогики и педагогической психологии. Таким образом преодолевалась ограниченность житейского понятия «педагогическое мастерство». Н. В. Кузьмина использовала понятие «компетентность», которое стало широко востребовано в XXI в., и связала ее с уровнем знаний и умений педагога. Произошел прорыв к ключевому понятию науки — «педагогическая компетентность». Н. В. Кузьмина конкретизировала: «Компетентная педагогическая деятельность требует владения определенными умениями:

- ставить и решать педагогическую задачу;
- общаться, организовывать педагогический процесс как сотрудничество и взаимодействие;
- организовывать учебный материал как систему познавательных задач, осуществлять межпредметные связи, формировать общеучебные и специальные умения и навыки;
- ориентироваться на ребенка, его индивидуальные особенности;
- прогнозировать и проектировать педагогическое взаимодействие и его результаты;
- методическими;
- самообразовательными.

Компетентность учителя характеризует также развитие у него определенных психологических качеств: педагогической эрудиции, педагогического целеполагания, педагогического мышления, интуиции, способности к импровизации, педагогического оптимизма и педагогической рефлексии» [8].

Динамика научно-педагогических исследований привела в 1960-х гг. к качественно новому этапу концептуальной рефлексии в исследовании образа учителя, его идеала. Именно компетентность учителя составляет основу его идеала. Названная работа Н. В. Кузьминой стала значимой для многих диссертационных исследований, так как имела системный подход, рассматривающий проблему в совокупности всех диапазонов.

Вместе с тем И. В. Поротова пишет: «Стремление найти оптимальный набор качеств, обеспечивающих успешную педагогическую деятельность, проявляется и в работе Н. В. Кузьминой “Формирование педагогических способностей”». Понимая под педагогическими способностями «ансамбль свойств человеческой личности (*закономерность соответствия*), отвечающий требованиям педагогической деятельности, обеспечивающий легкое овладение этой деятельностью и высокие успехи в ней» [13, *27*], автор в дальнейшем рассматривает в качестве данных способностей индивидуально-психологические характеристики личности, относящиеся к различным сферам и уровням психической активности.

Критический анализ привел И. В. Поротову к выводу о том, что «произвольно выбранное основание классификации и отсутствие анализа генеза способностей из соответствующих задатков делают бездоказательным утверждение о том, что такие характеристики, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность, распределение внимания и т. п., являются особыми педагогическими способностями. <…> вообще столь прямолинейно поставленный вопрос о педагогических способностях с научной точки зрения не совсем корректен, так как не отражает специфики педагогической и воспитательной работы и подразумевает возможность однозначного ответа» [13].

Принимая во внимание в чем-то вполне обоснованную критику И. В. Поротовой, исходя из предмета нашего исследования – теоретико-методологического осмысления образа учителя, реального и идеального – еще раз подчеркнем позитивную динамику научно-педагогической рефлексии. Об этой динамике свидетельствуют и правительственные документы: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 1 августа 1966 г. «О преобразовании Академии педагогических наук РСФСР в Академию педагогических наук СССР», а также разрешение Совету Министров РСФСР создать в Москве Научно-исследовательский институт школ Министерства просвещения РСФСР [11, *76*].

Дальнейшим шагом в осмыслении профессионализма российских учителей, полагаем мы, было принятие в 1970 г. Устава средней общеобразовательной школы [18], где четко сформулированы обязанности учителя. Это вооружение учащихся прочными знаниями основ наук, формирование коммунистического мировоззрения; развитие познавательных интересов и способностей школьников; воспитание учащихся в духе коммунистической морали. Это и забота об охране здоровья учащихся на основе изучения их индивидуальных особенностей, усло-

вий жизни, а также поддержание связи с родителями и лицами, их заменяющими, и общественностью, пропаганде педагогических знаний. Одним из требований, предъявляемых учителю, было систематическое повышение своего индивидуально-теоретического уровня и педагогической квалификации.

Таким образом, ответственность советского учителя в 1970-е гг., его образ и идеал по-прежнему прочно связывались с воспитанием в духе коммунистической морали, на основе коммунистического мировоззрения, но и с качеством обучения школьников, уровнем их знаний. (В данном контексте назовем диссертацию, защищенную в 1973 г. А. М. Арсеньевым, «Строительство коммунизма и школа», в которой автор связал роль школы со строительством коммунизма.) Учитель призван показывать пример в труде, быту, поведении и соблюдении правил социалистического общежития [18]. Устав школы, полагаем мы, отражал идеал учителя в тот исторический период времени. Если такие требования предъявлялись педагогу, следовательно, его обучали этому в вузе как будущего профессионала.

Дальнейший анализ научно-педагогической литературы привел нас к другому знаковому диссертационному исследованию 1974 г., связанному с именем выдающегося дидакта советской педагогики Ю. К. Бабанскому «Оптимизация процесса обучения (Аспект предупреждения неуспеваемости школьников)». Автор разработал теоретические и прикладные аспекты повышения качества знаний и преодоления второгодничества. Введением понятия «оптимизация процесса обучения» автор актуализировал вековую проблему школы и ее большую беду, в определенной степени вину – неуспевающие дети, «второгодники» и даже «третьегодники». Здесь мы видим новизну научного поиска, нацеленного на смену также вековых представлений о том, что неуспевающие дети – не вина учителя и не его беда. Считаем, что это и его вина и его беда, порожденные недостаточным педагогическим мастерством (как принято было квалифицировать это в те годы). Используя понятие современной педагогики «профессиональная педагогическая компетентность», мы точнее определим и саму сущность не оптимально построенного процесса обучения и пути преодоления низкого уровня профессионализма учителя. Таким был теоретический и практический вклад Ю. К. Бабанского, снимавшего обвинения в адрес неуспевающих учащихся и направлявшего учителя к овладению методами и средствами оптимизации самого процесса. Ю. К. Бабанский создал уникальную классификацию методов обучения, овладение совокупностью которых позволяет предупреждать неуспеваемость школьников. Среди них и проблемный метод, специально исследованный М. И. Махмутовым (диссертация «Теория и практика проблемного обучения», 1974), который дал теоретическое обоснование и методические рекомендации по организации проблемного обучения в школе. После этого было защищено немало кандидатских и докторских диссертаций, в том числе уделивших внимание и разработке проблем подготовки педагогических кадров, их готовности обучать и воспитывать в советской школе, ориентирующих на достижение качественных результатов [5].

Если мы вернемся к главной задаче советской школы – коммунистическом воспитании подрастающих поколений, то должны сказать о новизне содержательного компонента обучения и воспитания. Он начал значительно обогащаться

трудами В. И. Ленина. Ленинская тема пришла во многие области познания того времени, в том числе в педагогику и частные методики, практику воспитания. Одна за другой защищались диссертации, посвященные ленинской теме, ее актуальности для обучения и воспитания подрастающих поколений. Это работы: Д. А. Шелухина «Ленинская тема в учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы»; В. В. Макаева «Изучение наследия В. И. Ленина и воспитание учащихся на ленинском примере в советской школе 1917–1975 гг.»; Б. Е. Ширвиндта «Педагогические проблемы деятельности пионерской организации». Это было престижное направление научно-педагогического поиска в советской педагогике, поддержанное решениями партии и советского правительства. Так, в содержании и методах обучения и воспитания осваивались новые направления исследований педагогических проблем, в том числе деятельности детских и других общественных организаций [5].

Что касается концептуальной рефлексии образа советского учителя в эпоху «развитого социализма», то она связывается с именем директора Института общих проблем воспитания АПН СССР Г. Н. Филонова, более 10 лет возглавлявшего его. С 1970 по 1982 г. под его руководством были проведены фундаментальные исследования по трем направлениям развития методологии и теории педагогики и инновационным технологиям социального образования и воспитания:

1. Целостный теоретико-методологический анализ условий и факторов оптимизации современного воспитательного процесса;

2. Разработка социально-педагогической теории и ее сопряжение со смежными отраслями социальных наук; исследования ресурсов и направленности технологий образовательно-воспитательной деятельности на формирование гражданственности как интегративного качества личности;

3. Научно-методическое обеспечение программирования гражданского воспитания в обновленном социуме.

По результатам проведенных исследований было опубликовано более 200 разного вида изданий, включая монографии. В них рассматривался широкий круг социально-педагогических проблем. На основе теоретико-методологического анализа воспитательного процесса раскрывались пути и средства реализации комплексного подхода к воспитанию как системе специфических отношений. При этом были выделены три уровня в воспитании. Психолого-педагогический уровень – это «целенаправленное взаимодействие воспитателя (коллектива воспитателей) и воспитанника (коллектива воспитанников), направленное на достижение целей коммунистического воспитания. Термины «взаимодействие» и «отношение» отождествляются. Подчеркивается, что формирование положительного отношения к учителю – предпосылка достижения цели воспитания, а опасность отрицательного отношения к одному из учителей заключается в возможности переноса такого отношения на других педагогов и на школу в целом. Поэтому «формирование взаимоотношений между педагогом и учащимися следует считать не только важным средством влияния на развитие личности школьника, но и продуктом воспитательной деятельности» [19, *109*].

При этом личность школьника как цель воспитательного процесса включала дидактический аспект ее формирования, предполагающий овладение обществен-

ной культурой, знаниями, умениями, навыками. Советский школьник воспитывался как юный гражданин социалистического общества, как определенный тип личности. Так советская школа укреплялась в социалистической направленности, и интегральная характеристика развитой личности учащегося базировалась на признании ею целей и принципов коммунистической идеологии, осознании труда на благо общества как высшего смысла жизни. При этом акценты ставились именно на сознании ребенка, необходимости его целенаправленно развивать по мере взросления детей, подростков, молодежи.

Проводимый нами анализ позволяет говорить о значимом (пока пусть и не очень ощутимом) качественном повороте к *проблеме взаимодействия «учитель – ученик»*, определенном отходе от жесткости формулы «субъектно-объектных» отношений к «субъектно-субъектным». Думается, об этом же пишет И. В. Поротова: «Последующая психолого-педагогическая разработка проблемы влияния педагога связана с частичным преодолением абсолютизации роли учителя в процессе обучения и воспитания. Вместо изучения процесса воспитания как одновекторного, односторонне детерминированного различными характеристиками педагога, постепенно начинают появляться исследования процесса взаимодействия» [13, *66*].

В подтверждение этого назовем работы А. П. Сидельковского и его последователей [17]. Вслед за Г. Н. Филоновым авторы, исследуя отношения «учитель – ученик» как фактор воспитания, рассматривают их в системе человеческих общественных связей, особых по своей сути общественных отношений. Поэтому взаимодействие – это процесс, условие и средство установления воспитательных отношений между участниками воспитания. Подобное взаимодействие бывает двух типов: а) непосредственное взаимодействие – прямое или косвенное общение воспитателя и воспитуемого; б) опосредованное – общение с помощью различных средств воспитания. Воспитатель и воспитуемый, находясь в педагогическом взаимодействии, представляют две стороны общественной связи, возникающей в воспитательной деятельности.

В рассматриваемый нами период широко стали распространяться понятия «формирование личности», «процесс формирования личности» в условиях обучения и воспитания. Например, Н. К. Жерносеков рассматривает «целостный процесс формирования человека», который требует разработки «диалектической концепции становления личности как субъекта деятельности», осуществления личностного подхода к решению проблемы коммунистического воспитания. Так была поставлена и решалась задача реализации идеи советской психологии и педагогики о развитии ребенка в деятельности, в системе отношений и различных форм общения [4, *299*].

Пока еще не исследуется личность учителя и личность ученика, хотя они «присутствуют как необходимая, предельно условная составляющая разрабатываемых авторами схем воспитательных отношений и взаимодействий», – пишет И. В. Поротова [13, *69*]. И настаивает, что педагогическое общение все-таки рассчитано на взаимодействие, а не на воздействие. Так, отечественная психология и педагогика медленно, но верно выходили на разработку новых ключевых поня-

тий. Значимым шагом в анализе взаимодействия и воздействия стала книга Я. Л. Коломинского и Н. А. Березовина (1977) «Некоторые педагогические проблемы социальной психологии». В ней заявленная проблема взаимоотношений учителя с классом выглядит как отношение учителя к учащимся. И «под “стилем руководства” понимаются преобладающие способы воздействия на коллектив, а под “стилем отношения” – типичное внутреннее эмоционально-оценочное отражение коллектива класса», – писала И. В. Поротова [13, *68*]. И заключает: «По нашему мнению, в этих работах, выполненных в рамках изучения отношений, описываемых как взаимодействие педагога и учащихся, а по существу анализирующих воздействие, положение участников воспитательного процесса остается неизменным. Более закамуфлированной, но абсолютно приоритетной является позиция педагога, действующего в присутствии силуэтно обозначенных учащихся, объектов его воспитательных усилий» [13, *70*].

Мы же полагаем, что вывод автора не соответствует реалиям того времени, когда и в теории, и на практике уже осуществлялся поворот к личности учителя и ученика, их взаимодействию. Мы склонны оценивать это как медленно, но верно начавшийся процесс целенаправленной гуманизации советской школы в 70-е гг. прошлого века, непосредственно отражающий гуманистический идеал учителя.

Подтверждением нашего вывода являются убедительные факты трансформации социокультурной ситуации к 1980-м гг. Это нашло отражение в ряде диссертационных исследований, например, С. В. Кондратьевой, исследовавшей проблему познания в межличностном общении. В 1977 г. состоялась защита диссертации Л. И. Новиковой «Коллектив и личность как педагогическая проблема» [17]. Наконец, книги В. А. Кан-Калика «Основы профессионально-педагогического общения» (1979) и А. А. Леонтьева «Педагогическое общение (1979) и др.

В. А. Кан-Калик и Г. А. Ковалев писали о своей попытке изучить структуру и особенности педагогической коммуникации, выделить ее основные образующие компоненты, проследить их взаимосвязь с содержательными и методическими аспектами педагогического процесса и деятельности педагога. Так была выделена и определена категория педагогического общения, которая в педагогической деятельности выступает как ее социально-психологический стержень [6]. Названные авторы предложили модель продуктивно организованного процесса педагогического общения, которая предполагает «перевод учащихся с привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества, а следовательно, их превращение в субъектов педагогического творчества; плодотворные межличностные отношения педагога и детей, в которых органично сочетается деловой и личностный уровень общения <…> общения и ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащегося потребность во взаимодействии» [6, *13*].

Подчеркнем значимость классификации стилей педагогического общения Кан-Калика, не только не утратившей свою актуальность, но теоретически и инструментально продуктивной в настоящее время. Это 5 стилей, по названиям которых, если они свойственны тому или иному учителю, можно смело говорить о его образе и соотнесенности с гуманистическим идеалом. Это стиль, построенный на основе *увлеченности совместной творческой деятельностью.* Такому

педагогу характерен высокий уровень профессионализма, реализации которого содействуют его гуманистические этические установки. Или так же продуктивный стиль на основе *дружеского расположения. Общение-дистанция, общение-устрашение; общение-заигрывание* – эти стили порождают конфликты учителя с учащимися (что свидетельствует о его невысоком уровне профессионализма), когда авторитарность педагога, стремление манипулировать учащимися или заигрывать с ними неизбежно ведут к отчуждению учащихся. Впоследствии эта проблема получила свое развитие в науке по разным направлениям, сложились научные школы. Так, полагаем мы, был сделан решительный поворот к ребенку, и если еще не поставлен вопрос о его «правах, свободе и достоинстве», то педагогика к этому шла вполне уверенно и результативно.

Дальнейшее продуктивное развитие теории и методики профессиональной подготовки педагогических кадров связано с именем В. А. Сластенина. Тема его диссертации «Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки» послужила основой нового научного направления в исследовании и разработке проблем профессиональной подготовки учителя общеобразовательной школы. Здесь модель идеального учителя представлена уже в виде профессиограммы. В. А. Сластенин, моделирующий процесс формирования личности учителя, описал свойства и характеристики личности учителя. Важнейшим компонентом его профессионализма является познавательная направленность, включающая научную эрудицию, духовные познавательные потребности и интересы, интеллектуальную активность, чувство нового, готовность к педагогическому самообразованию.

Проводимые в этот период исследования убедительно показывают, что результаты педагогического труда в значительной мере зависят от работы учителя над собой. У учителей, систематически занимающихся самообразованием, доля учащихся, имеющих только хорошие и отличные отметки, достигает 63–71%, а у не занимающихся самообразованием – всего лишь 9–12% [15].

Рассматривая результаты диссертационных исследований, научные труды вышеназванных авторов, приведем обобщающее высказывание Н. И. Загузова по данному вопросу: «С 1973 по 1977 г. расширилось исследовательское пространство педагогической науки, появились новые направления научных исследований, увеличилось количество ежегодно защищаемых диссертаций. По-прежнему большим интересом у исследователей пользовались проблемы истории отечественной педагогики и подготовки учителя, проблемы физического воспитания и спорта» [5]. Это совпадает с мнением Т. А. Дубровской: «Историография отечественного образования (1918–1980 гг.) обширна и многомерна. В научном фонде литературы советского периода более широко представлены историко-педагогические исследования, среди которых доминируют работы об истории школьного образования, <…> капитальные историко-педагогические работы» [3, *9*]. В то же время Т. А. Дубровская критически отзывается о ряде диссертаций, справедливо отмечая, что в них проявились такие черты, как ограниченность источниковой базы, тенденциозность, схематизм. Она пишет: «Общественная деятельность провинциального учительства в дооктябрьский период не-

редко расценивалась через призму контрреволюционного Всероссийского учительского союза и местных учительских организаций» [3, *9*]. В данном контексте считаем необходимым сказать, что в генезисе отечественной педагогики и образования необходимо принимать во внимание социокультурный, политический и идеологический контекст жизни и научного творчества этих исследователей.

Для концептуальной рефлексии динамики образа учителя и его идеала заслуживает внимания вышедшая в свет в 1981 г. коллективная монография под редакцией С. Я. Батышева, посвященная истории профессионально-технического образования в СССР. Материалы содержат данные о формировании учительского корпуса и структурный анализ развития системы народного образования в стране в целом, а также методологические и методические разработки в профессиональной школе [12].

Еще одна важная веха научно-педагогических исследований – издание в 1979 г. библиографического указателя советской литературы по истории школы и педагогики дореволюционной России с 1918 по 1977 г., изданной под редакцией Э. Д. Днепрова [17]. Авторский коллектив предложил свое концептуальное видение процесса становления и развития отечественной педагогики за указанный период, взаимоотношений государства и образовательных структур, а также общественных организаций, оказавших непосредственное влияние на просвещение и образование. Наконец, в 1989 г. вышла в свет антология педагогической мысли в трех томах, составителем которой является Н. Н. Кузьмин [1].

Все названные работы так или иначе касались вопроса об идеале учителя и отражали основную устремленность своего времени – строительство светлого, справедливого, передового общества. Учителю в этом движении отводилась важнейшая роль.

Проведенный нами анализ истории педагогики в названные хронологические рамки дает основания утверждать, что именно так и было. Среди учителей было много идейно убежденных в том, что они выполняют возложенную на них миссию. И это подтвердила сама жизнь в предшествующие и последующие годы. В начале 1980-х гг. именно учителя-новаторы (как их тогда называли) стали, по определению В. В. Давыдова, «архитекторами перестройки».

---

1. Антология педагогической мысли : в 3 т. / сост. Н. Н. Кузьмин. М., 1989.

2. *Гоноболин Ф. Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопр. психологии. 1975. № 1.

3. *Дубровская Т. А.* Общественные и частные инициативы в развитии профессионального образования в пореформенной России (1861–1914 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.

4. *Жерносеков Н. К.* Процесс формирования личности в условиях обучения и воспитания. Воронеж, 1973.

5. *Загузов Н. И.* Становление и развитие квалификационных научных работ по педагогике в России 1934–1997 гг. : дис. … д-ра пед. наук. СПб., 1999.

6. *Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопр. психологии. 1985. № 4.

7. *Королев Ф. Ф.* Общие основы педагогики. М., 1967.

8. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : дис. … д-ра психол. наук. Л., 1965.

9. *Кузьмина Н. В.* Формирование педагогических способностей. Л., 1961.

10. *Левитов Н. Д.* Очерки педагогической психологии. М., 1946.

11. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М., 1974.

12. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. М., 1981.

13. *Поротова И. В.* Авторитет воспитателя как результат его личностного влияния (на материале профтехучилищ) : дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

14. *Садовничий В. А.* Университеты на пути к новому качеству образования : докл. на совещании Президиума РАН 18 июня 2008 г. // Вестн. МГУ. Сер. 20 : Педагогическое образование. 2009. № 1. Январь – март.

15. *Сластенин В. А., Чижакова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.

16. *Самуйленков Д. Ф.* Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Смоленск, 1961.

17. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России, 1918–1977 : библиогр. указатель / под ред. Э. Д. Днепрова. М., 1979.

18. Устав средней общеобразовательной школы. М., 1970.

19. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника. М., 1973.

*Статья поступила в редакцию 19.10.2010 г.*

УДК 373.2.016 + 39(=161.1) **Л. М. Захарова**

# ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматриваются методологические основы этнопедагогической направленности дошкольного образования на современном этапе. Дается сущностная характеристика этнокультурной компетентности дошкольника.

Ключевые слова: этнопедагогическая направленность, этнокультурное содержание, этнокультурная компетентность.

Во все времена система образования была основным хранилищем и транслятором народных культурных традиций, участвуя в формировании менталитета личности, в развитии её диалогичности, полилогичности, в воспитании патриотизма и культуры межэтнического общения.

---

ЗАХАРОВА Лариса Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова (E-mail: ulseagull@mail.ru).

© Захарова Л. М., 2010