

Ратников К. В.

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СИНТЕЗА ДОМАШНЕГО И ГОСУДАРСТВЕННОГО ТИПОВ
ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ А. А. ПРОКОПОВИЧА-АНТОНСКОГО И С. П.
ШЕВЫРЕВА**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/83.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. II. С. 191-193. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

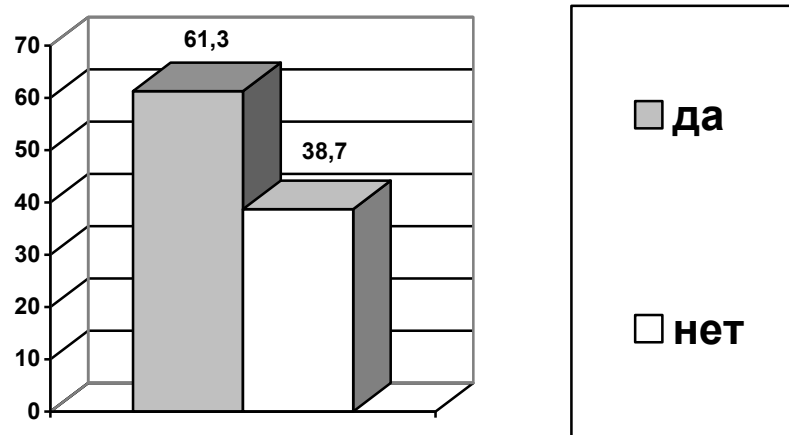


Рис. 3. *Востребованность обучающего тура с целью изучения языка народов Северного Кавказа*

Анализ результатов опроса по изучению потребности в изучении языков народов Северного Кавказа в структуре обучающего тура показан на рисунке 3.

Таким образом, достаточно высокий интерес среди студенческой молодежной аудитории к познавательным турам с различной направленностью и мотивацией позволяет считать, что развитие познавательного туризма может быть одним из значащих факторов развития межкультурных коммуникаций. Знакомство с культурой и языками различных народностей в свою очередь приведет к повышению социальной стабильности в полиэтнических регионах Северного Кавказа.

Список использованной литературы

1. **Базаров Е. Ю.** Культурно-познавательные маршруты уральского института туризма: Мат. Междунар. научно-практич. конференции. - Екатеринбург, 2005. - С. 3-6.
2. **Бларамберг И.** Историческое, топографическое, статистическое, этнографическое и военное описание Кавказа. - М.: Изд. Надыршин А. Г., 2005. - 432 с.
3. **Marain G. C.** Kinesis and Cross-Cultural Understanding // Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching / Ed. by J. M. Valdes. - Cambridge, 1989.
4. **Ruben B. D.** Communication and Human Behavior. - N.Y., 1984.

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ СИНТЕЗА ДОМАШНЕГО И ГОСУДАРСТВЕННОГО ТИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ А. А. ПРОКОПОВИЧА-АНТОНСКОГО И С. П. ШЕВЫРЕВА**

*Ратников К. В.
Челябинский государственный университет*

Отечественной педагогической науке рубежа XVIII - XIX вв. был присущ повышенный интерес к анализу различных типов образования, что объяснялось как возросшими практическими потребностями страны в квалифицированных кадрах, так и общим активным развитием системы просвещения в России. На повестку дня был поставлен вопрос об оценке преимуществ двух главных типов образования - традиционного домашнего и модернизированного государственного, причем в педагогической среде не было единства мнений относительно предпочтительности того или иного типа.

Наиболее отчетливо точку зрения ведущих русских педагогов на этот вопрос выразил крупный ученый-энциклопедист, известный педагог-практик, профессор Московского университета Антон Антонович Прокопович-Антонский (1763-1848). В своем фундаментальном труде «О воспитании», выдержавшем три издания с 1797 по 1818 гг., он прямо обозначил назревшую общественную проблему выбора магистрального пути реформирования отечественной образовательной системы: «Обыкновенно воспитывают детей дома или в училищах. Первое называется *частным*, а второе *публичным* воспитанием. Которое из них лучше, которое больше отвечает пользе общества и каждого человека в особенности, едва ли можно сказать утвердительно. Много есть выгод и преимуществ в том и другом, много также и невыгод и неудобств» [Прокопович 1818: 54]. Стараясь обосновать целесообразность приоритетного развития какого-либо из двух повсеместно распространенных типов образования, Прокопович привел и тщательно взвесил многочисленные аргументы как за, так и против каждого из них, начав с рассмотрения государственной образовательной системы, представителем которой он являлся сам в качестве руководителя пансиона для детей из дворянских семей, существовавшего в те годы при Московском университете: «Главные неудобства, встречающиеся при публичном воспитании, большею частию происходят или от недостатка в учении, или от недостатка нужных заведений, или от недовольного внимания к учащим и учащимся» [Прокопович 1818: 59]. Указав, что все эти «неудобства» могут быть успешно устранены при организационно-финансовом содействии гос-

ударства и надлежащем экспертном контроле со стороны педагогического сообщества, Прокопович сопоставил их с положением дел в сфере домашнего образования и пришел к неутешительным выводам: «Но сии самые неудобности не встречаются ли еще более в частном? - Все ли отцы могут быть столько богаты в способах, в многообразии учения и в нужных для того заведениях, сколько и самое посредственное училище?» [Прокопович 1818: 61]

Прокоповичу вообще было свойственно весьма критическое отношение к недостаточно упорядоченному и зачастую совершенно бессистемному домашнему образованию, поэтому даже те отдельные преимущества, которые объективно имел такой тип образования, не выдерживали в его глазах сравнения с гораздо лучше организованной и подчиняющейся целостной педагогической концепции системой государственного образования: «Пусть домашнее воспитание дает детям более людскости и искусства в обращении, но всегда ли оно вперяет в них священные чувства - не того ложного честолюбия, соединенного с именами князей и графов, не того суетного искусства - *держатъ себя*, которое часто зависит от моды и от других обстоятельств, но того истинно благородного честолюбия, которым одушевляется добрый круг молодых товарищей по учению!» [Прокопович 1818: 62] У него не вызывало никакого сомнения то, что воспитательные возможности учреждений государственной образовательной системы с их строгой дисциплиной и четкой регламентированностью единого для всех учащихся внутреннего распорядка были неизмеримо выше, чем режим чрезмерной домашней вольницы и бесконтрольности, в каковых пребывали дворянские отпрыски из богатых фамилий, злоупотребляющие своими социальными привилегиями и материальным положением: «В публичных училищах, несмотря на то, что многие иначе думают, самую добродетель удобнее можно внушить детям, нежели дома, где тщеславность родителей и низость служащих искажают самые лучшие наставления; там легче предостеречь их от малодушия и изнеженности, которые часто бывают плодом излишних попечений родительских; легче заблаговременно научить их великому искусству жить в свете, познавать разные свойства друг в друге и применяться к ним» [Прокопович 1818: 58]. Но главным фактором, обусловившим преимущество, отдаваемое Прокоповичем государственным образовательным заведениям, являлась практическая направленность осуществляемой в них подготовки учащихся, а также созданные там условия, очень благоприятные для максимально эффективного осуществления коллективного образовательного процесса: «В публичных училищах больше средств, больше людей способных к воспитанию юношества, более, может быть, ревности, охоты и любви к наукам между самими учащимися. Молодые люди, будучи вместе, возбуждаются соревнованием заслужить похвалу» [Прокопович 1818: 58]. В то же время в самой основе системы домашнего образования Прокопович усматривал существенные недостатки, устранить которые представлялось чрезвычайно затруднительным, поскольку в большинстве случаев они были связаны с субъективными причинами, определяясь недостаточно качественным человеческим фактором: «Несовершенство домашнего воспитания происходит частью от самих родителей, частью от наставников и прислуживающих» [Прокопович 1818: 64]. Вывод из проведенной им оценки обоих типов образования носил комплексный характер и предполагал сбалансированный учет индивидуальных особенностей и конкретных «местных» условий, в которых протекал образовательный процесс: «Вот важнейшие недостатки и выгоды домашнего и публичного воспитания. Каждому довольно ощутительно, что одно другому не иначе может быть предпочтено, как смотря по разным обстоятельствам, отношениям и иным причинам» [Прокопович 1818: 66].

Не ограничиваясь простой констатацией фактов, полученных в ходе рассмотрения каждого из современных ему типов образования, Прокопович предпринял анализ исторической эволюции сменявших друг друга образовательных систем и дал критическую оценку результатов, к которым закономерно вело использование той или иной системы: «Спартанцы предпочитали публичное воспитание домашнему. <...> Такое воспитание доставило некогда спартанцам первенство между всеми греческими областями; но оно же сделало их грубыми и жестокими против себя и своих союзников и возродило к ним общую ненависть. <...> Римляне почитали воспитание детей первым долгом своим и не отдавали их в чужие наемничьи руки. <...> Такое воспитание произвело в недрах Рима оных великих и знаменитых мужей, которые были и будут всегда удивлением света; но едва ли не оно же изнежило римлян и расслабило!» [Прокопович 1818: 66-67]. Конструктивным итогом проведенного Прокоповичем исторического обзора стало обоснование им концепции необходимости синтеза двух главных типов образования, подчинения их общей задаче комплексного воздействия на обучающегося с целью формирования всесторонне развитой гармонической личности: «Афиняне, желая удержать выгоды публичного и частного воспитания и избежать неудобств того и другого, старались оба соединить вместе. <...> Воспитание афинян можно было почесть самым лучшим, если бы домашнее и публичное равно устремлено было к одной цели, равно служило к укреплению здоровья, к просвещению ума и исправлению сердца» [Прокопович 1818: 68].

Педагогическая концепция Прокоповича получила дальнейшее развитие у его бывшего пансионского воспитанника, ставшего выдающимся ученым-филологом и педагогом высшей школы, тоже профессора Московского университета Степана Петровича Шевырева (1806-1864). Многие идеи своего наставника были взяты им на вооружение и положены в основу программной речи «Об отношении семейного воспитания к государственному», произнесенной в 1842 г. на торжественном университетском акте. Поставив перед слушателями вопрос о том, «как создать в России воспитание единое, живое, народное, ответственное нашей почве и истекающее из потребностей нашей жизни», Шевырев убежденно декларировал, что «одним из главных начал в педагогике нашего Отечества должно принять мысль о возможно полном равновесии меж-

ду воспитанием семейным и государственным», и по-своему переформулировал принципиальный тезис Прокоповича: «Да, только в самой тесной, в самой неразрывной связи семейного воспитания с государственным заключается идеал воспитания совершенного, везде, но особенно в настоящую минуту, в нашем Отечестве» [Шевырев 1842: 39].

Подкрепляя свою теоретическую позицию, Шевырев вслед за Прокоповичем также предпринял экскурс в историю образования и на примере народов древности показал плодотворность синтетической образовательной модели: «Замечательно, что внутреннее воспитание ионян было исключительно семейным; гимнастическое внешнее в Спарте исключительно государственным; в Афинах семья и государство соединенно воспитывали человека - и только совокупным действием могли достигнуть того художественного идеала, к которому стремилось воспитание Греции» [Шевырев 1842: 69]. Как и Прокопович, Шевырев особо отметил позитивный опыт древнегреческой педагогики («Афины примером своим свидетельствуют нам, что только в соединении семейного воспитания с государственным заключается идеал воспитания истинного!»), но при этом дополнил исторические аналогии еще и ссылкой на образовательные традиции древнего Рима, недооцененные ранее Прокоповичем: «История римского воспитания распадается, можно сказать, на два главные периода. В первом, куда относятся времена царей и Ливиевской славной республики, господствует воспитание семейное над общественным. Во времена императоров замечаем обратное действие. Последний век республики и правления Юлия Цезаря и Августа стоят на меже двух периодов и представляют, по-видимому, счастливое сочетание и той, и другой стихии, обнаружившееся во всем том, что лучшего произвела римская словесность» [Шевырев 1842: 76]. Из прослеженной исторической аналогии Шевырев сделал принципиальный вывод о целесообразности использования отечественной педагогикой методологических достижений древнеримской синтетической системы образования: «Вот еще новый, сильный урок в пользу нашей истины! Пример Рима чрезвычайно важен для нас, потому что мы занимаем едва ли не такое же место в отношении к Западу Европы, какое занимал он в отношении к древнему миру» [Шевырев 1842: 79].

Опираясь на исторический опыт мировой педагогики, Шевырев продолжил разработку программы Прокоповича и обосновал в качестве искомой цели «идеальный образ русского воспитания, под совокупным влиянием двух необходимых деятелей: семьи и государства». В интерпретации Шевырева эта программа приобрела четкую системность, предусматривающую последовательное внедрение всех составляющих ее элементов: «Как целая жизнь всего народа, взятая исторически, так и воспитание каждого русского отдельно должно совершать три периода в правильном и полном своем развитии. Первый назовем мы семейным, второй государственным, третий слиянием того и другого» [Шевырев 1842: 112]. Несомненной заслугой Шевырева, сохраняющей значение до сих пор, стало определение неразрывной внутренней взаимосвязи между этапами домашнего и государственного воспитания и образования, направленными на формирование целостной человеческой личности. Шевырев справедливо указал, что «между тем как государство в своих заведениях образует человека общественного, внешнего, - здесь, в невидимом лоне семьи, родится, растет и зреет человек внутренний, цельный, дающий основу и ценность внешнему» [Шевырев 1842: 38].

Таким образом, концепция Прокоповича и Шевырева может быть во многом по-прежнему востребована отечественной педагогической наукой.

Список использованной литературы

1. Прокопович-Антонский А. А. О воспитании / А. А. Прокопович-Антонский. - М.: Изд-во Московского университета, 1818. - 74 с.
2. Шевырев С. П. Об отношении семейного воспитания к государственному / С. П. Шевырев // Москвитянин. - 1842. - Ч. IV. - № 7. - С. 36-124.

РОЛЬ КРЕАТИВНОСТИ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Ратушина С. В.

Омский государственный педагогический университет

Признаками творческих способностей личности являются способность генерировать новые идеи, оригинальность, нестандартность. Интуиция, интерес к неосвещенным проблемам, поглощенность деятельностью, гибкость и самостоятельность мышления также характеризуют творческого человека, каким должен быть преподаватель. Главная задача педагога в процессе обучения - не утратить творческий заряд, уметь вдохновлять детей на большие достижения.

Анализу позитивного образца педагога в формировании креативных способов поведения посвящены труды современных исследователей: А. В. Запорожца, Г. В. Ожигановой, В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратовой. Эта проблема достаточно теоретически разработана.

По мнению А. В. Запорожца, к концу дошкольного возраста заметно усиливается роль подражания взрослому. Речь идет не о внешнем копировании рисунка действия другого человека, а об активном подражании его поведению. Между взрослым и ребенком возникает специфический «обмен возможностями». Обогащение созидательного потенциала ребенка становится условием творческого роста взрослого и наоборот. Бла-