Савина Надежда Николаевна

ВЫДАЮЩИЕСЯ РУССКИЕ ПРОСВЕТИТЕЛИ И ПЕДАГОГИ О РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается вклад выдающихся русских просветителей и педагогов в теорию и практику развития исследовательской деятельности учителя. В результате анализа их работ было выявлено, что отечественные педагоги, так же как и их западноевропейские предшественники, содействовали развитию таких её направлений как приобщение учащихся к исследовательской деятельности и изучение личности ученика, а также применение методов исследования в практической педагогической деятельности. Особое внимание они уделяли формированию нового педагогического опыта на основе экспериментирования, его обобщению и теоретическому осмыслению.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2013/11-2/40.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2013. № 11 (37): в 2-х ч. Ч. II. С. 156-159. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2013/11-2/

© 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: voprosy_hist@gramota.net

УДК 37.01
Педагогические науки

В статье рассматривается вклад выдающихся русских просветителей и педагогов в теорию и практику развития исследовательской деятельности учителя. В результате анализа их работ было выявлено, что отечественные педагоги, так же как и их западноевропейские предшественники, содействовали развитию таких её направлений как приобщение учащихся к исследовательской деятельности и изучение личности ученика, а также применение методов исследования в практической педагогической деятельности. Особое внимание они уделяли формированию нового педагогического опыта на основе экспериментирования, его обобщению и теоретическому осмыслению.

Ключевые слова и фразы: русские педагоги; исследовательская деятельность; учитель; учащиеся; педагогический опыт.

Савина Надежда Николаевна, к. пед. н., доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
nanikosavina@mail.ru

ВЫДАЮЩИЕСЯ РУССКИЕ ПРОСВЕТИТЕЛИ И ПЕДАГОГИ О РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ©

В России исследовательская деятельность учителя привлекла внимание русских просветителей и педагогов значительно позже, чем в Западной Европе. Отдельные ее направления находят отражение в их трудах во второй половине XVIII века. Одним из них является приобщение детей к исследовательской деятельности. Так, стоявший у истоков отечественной педагогической науки выдающийся русский просветитель второй половины XVIII столетия Н. И. Новиков (1744-1818 гг.) писал о необходимости формирования у детей способности «исследовать и разбирать то, что они знать желают, удобно отличать истинное от ложного и при сих исследованиях и рассуждениях следовать всегда надежнейшим правилам и по кратчайшему идти пути» [3, с. 313]. Он считал, что это делается не столько посредством научения детей правилам размышления, сколько благодаря обучению определять, справедливо или несправедливо они мыслили и рассуждали и для чего это делали, т.е. обучению рассуждению и исследованию. Речь фактически идет об одной из форм теоретической деятельности ученика, направленной на самоанализ использованных им методов учебной деятельности и ее логики, которая сегодня называется рефлексией. Н. И. Новиков и его современники А. А. Прокопович-Антонский (1763-1848 гг.), Х. А. Чеботарев (1745-1815 гг.) и др. были сторонниками применения в процессе обучения таких методов, как наблюдение, эксперимент, анализ и синтез. Х. А. Чеботарев разработал целый ряд рекомендаций по усвоению знаний, приближающих учащихся к научной деятельности. Среди них были советы о том, как выбирать книги для чтения и как работать с ними. Он рекомендовал учащимся дружить с учеными, в процессе разговоров и переписки с которыми, а также из их библиотек можно многое узнать [12, с. 370]. Кроме того, для достижения учености он советовал принимать участие в ученых состязаниях или диспутах, «посредством которых не токмо испытываются силы разума, но також объясняется истина во всех делаемых против нее возражениях» [Там же, с. 371].

В трудах русских просветителей и педагогов изложены мысли и о таком направлении исследовательской деятельности учителя, как изучение учащихся. «Во всяком можно возбудить охоту и склонность к изучению для него нужного, если учитель точно знает собственные ему силы и способности, и отношение, в каком они одна к другой находятся» [3, с. 331].

Быстрый рост производства и активизация общественно-политической жизни предъявили в середине XIX века новые требования к образованию. В этот период во многих странах Западной Европы происходила перестройка системы высшего образования, основным направлением которого было сближение теории с практикой и развитие опытного знания, соединение теоретических представлений и эмпирических исследований. Именно этот момент является отправным в понимании выдающимися педагогами второй половины XIX века смысла и направлений научных поисков, отношения к научной деятельности вообще и исследовательской деятельности учителя в частности. Так, крупный теоретик, разносторонне образованный мыслитель своего времени Н. И. Пирогов (1810-1881 гг.) призывал «развивать в новом поколении уважение к факту», отсутствие которого «вредит нормальности всех проявлений нашей жизни». Факты, по его мнению, сам процесс их накопления, раскрывают путь, логику исследовательской деятельности и представляют собой один из способов формирования научных убеждений. Он придавал большое значение формированию не только внимательного отношения к факту, но и критического мышления. Н. И. Пирогов считал изложение науки, передачу научных знаний ученикам недостаточными и утверждал, что школа только тогда достигает своего назначения, когда вышедший из нее ученик понимает, что такое истинная наука, проявляет восприимчивость к ней и любовь к самостоятельным занятиям наукой, когда он научится «вырабатывать науку из себя самого, сознательно и самостоятельно» [4, с. 172].

© Савина Н. Н., 2013

Свои методические взгляды выдающийся русский писатель и педагог Л. Н. Толстой (1828-1910 гг.) выразил в двух принципиальных положениях: «единственный метод образования есть опыт, а единственный критериум его есть свобода» [7, с. 28]. В противовес теоретическому разрешению сложнейших вопросов воспитания он выдвигал на первый план опыт и считал, что только опыт может быть решающей инстанцией в деле принятия той или иной педагогической меры. Большое значение Л. Н. Толстой придавал сбору фактов из педагогического опыта, на основе обобщения которых могут быть сделаны обоснованные выводы. Он был сторонником изучения и обобщения опыта практической работы учителей и смелого экспериментирования, что может содействовать дальнейшему развитию педагогики как науки. Педагогическому эксперименту Л. Н. Толстой придавал особенно большое значение как одному из методов исследования педагогических и методических проблем. С этой точки зрения Яснополянская школа являлась экспериментальной школой-лабораторией, в которой Л. Н. Толстой проверял применяемые им педагогические приемы и делал выводы. Изучением же педагогического опыта, считал он, не должны заниматься только теоретики в области педагогики. Оно будет успешным только тогда, когда к нему будут привлекаться директора и учителя гимназий, а также учителя уездных, приходских и частных училищ. «Только тогда, – писал Л. Н. Толстой, – опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования» [Там же, с. 19]. Л. Н. Толстой не ограничился рассуждениями по поводу изучения педагогического опыта. В Яснополянской школе он сам показал, как надо изучать этот опыт и содействовать дальнейшему развитию педагогики. Большое значение Л. Н. Толстой придавал методам педагогического наблюдения и беседе. Словесные портреты его учащихся, составленные и представленные им в статьях о работе Яснополянской школы, свидетельствуют о том, что он сам мастерски владел этими методами.

Согласно взглядам К. Д. Ушинского (1824-1870 гг.), не всякий педагог-практик должен быть ученым, глубоким психологом и развивать науку, но от каждого педагога-практика необходимо требовать, чтобы «он добросовестно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько можно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни» [8, с. 167]. Эту же мысль К. Д. Ушинский повторяет неоднократно, отточив ее до предельно лаконичной формы: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [9, с. 15]. При этом он указывает на необходимость изучать не только воспитанников, но и обстоятельства, их окружающие, законы тех психических явлений, которыми учитель хочет управлять. Зная о различиях в способностях и профессиональной подготовке учителей, К. Д. Ушинский понимал, что сложное дело становления педагога-практика как ученого и его участия в развитии науки не каждому под силу. Он был неудовлетворен состоянием педагогики того времени и тем, что педагога снабжали «только рецептами, не вводя его в самую лабораторию, в которой эти рецепты созданы» [6, с. 117].

Неоценимую роль в деле изучения человека и педагогического опыта выдающийся педагог отводил педагогической литературе, которая знакомит нас с результатами психологических наблюдений умных и опытных педагогов и направляет нашу мысль на такие предметы, которые могли бы ускользнуть от нашего внимания. Будучи одним из творцов передовой педагогической науки, К. Д. Ушинский своими трудами демонстрирует всем педагогам образец всестороннего, обеспечивающего достоверность результатов изучения человека, который является предметом его исследования. В круг привлекаемых к этой работе антропологических наук он включает анатомию, физиологию, патологию человека, психологию, логику, географию и др., так как «во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека» [11, с. 14]. При этом он утверждал, что педагог, прежде чем приступить к изучению педагогики в «тесном смысле», должен изучить множество обширных наук как собрания правил педагогической деятельности. Особое значение К. Д. Ушинский придавал знанию психологии, поясняя, что это нужно не только для того, чтобы понимать правила педагогики, но и для того, чтобы оценить педагогический опыт, его результат.

Разрабатывая психофизиологические основы познавательной деятельности, К. Д. Ушинский считал важным и взаимосвязанным усвоение знаний и развитие способностей учащихся. В работе «Детский мир» он изложил свое понимание руководства самостоятельной, фактически исследовательской деятельностью учащихся, ее образцы и ожидаемые результаты, составляющие сущность его дидактической системы [10, с. 161-162, 252-254, 264-265]. Как отметил В. Я. Струминский, основными моментами дидактического метода К. Д. Ушинского являются: «1) наблюдение изучаемого объекта; 2) рассудочная его обработка и первоначальные обобщения и выводы; 3) сведение выводов в систему, обнимающую всю изучаемую область» [5, с. 54]. Особое внимание К. Д. Ушинский уделял теоретическому обоснованию применения в процессе обучения таких приемов познавательной деятельности, как сравнение и аналогия, анализ и синтез, индукция и дедукция, систематизация и классификация и т.д., приближающих учащихся к исследовательской деятельности. По мнению В. Я. Струминского, К. Д. Ушинский считал необходимым привлекать учащихся к практическому участию в выработке научных результатов по следам, проложенным учеными, то есть он отстаивал применение исследовательского метода в дидактике и стремился превратить учащихся в исследователей, идущих по следам ученых.

Выдающийся русский педагог П. Ф. Каптерев (1849-1922 гг.), размышляя о деятельности учителя, отметил ее связь с различными научными сферами и высказал мысль о возможности участия учителя-практика в развитии педагогики. По его мнению, взятая в чистом виде воспитательная деятельность является практической и имеет мало научного характера. Но во власти педагога – утверждал он, – осмыслить ее и применять в ней действительно научные положения, подвергнутые сознательному и систематическому опыту. Учитель, как считал П. Ф. Каптерев, «внесет тогда в свою деятельность не только элементы прикладной науки, но поднимется

в сферу чистой науки, будет расширять и приумножать чистое знание о человеческой природе, без каких-либо непосредственных практических применений его» [2, с. 61]. Осознавая сложность выдвинутого им положения, П. Ф. Каптерев выделил следующие условия его реализации. Во-первых, писал он, «невозможно прилагать науку, не зная науки и не рассуждая научно» [Там же, с. 52], и, во-вторых, «для этого нужно получить соответствующую педагогическую подготовку, нужно получить вкус и любовь к научному исследованию». И тут же с сожалением добавляет: «Такой подготовкой, такой любовью к науке педагоги редко владеют» [Там же, с. 61].

Как и его предшественники, П. Ф. Каптерев придавал большое значение такому направлению исследовательской деятельности учителя, как изучение учащихся. «Серьезная педагогическая деятельность учителя средней школы невозможна без широкого общего образования, в основу которого должно быть положено всестороннее изучение человека, его физического и духовного развития и как аналогичного явления культурного развития человечества», – писал он [Там же, с. 625].

П. Ф. Каптерев стоял у истоков разработки в России экспериментальной дидактики, задачей которой он считал «раскрыть душу учащегося, показать, что и как в ней делается при образовании» [Там же, с. 325-326]. Особое внимание П. Ф. Каптерев уделял необходимости знакомить учащихся с процессом получения знания, с путями, которыми оно добывается, со способами его обработки и окончательной формулировки. В связи с этим он указывал на то, что цель обучения заключается не в сообщении знаний, а только в формальном развитии способностей, в подготовке ума к научным занятиям, то есть в развитии самостоятельного мышления учащихся. Важную роль в этом он отводил приобщению учащихся к науке, рассматривая ее как «неисчерпаемый источник животворной силы для всякого ума, приходящего с нею в соприкосновение, как сокровищницу, из которой без оскудения можно черпать всякому и факты, и идеи, и методы» [Там же, с. 70]. Выдающийся ученый убеждал своих современников и последователей в том, что приобщение учащихся к научным знаниям и процессу их получения будет способствовать их ознакомлению с фактами, логикой, процессами, приемами и методами науки, ее выводами, что в конечном итоге разовьет и укрепит умственные силы учащихся.

П. Ф. Каптерев считал умения наблюдать и экспериментировать очень важными в развитии всей нашей психической жизни. Особое значение, как и его предшественники, он придавал наблюдению как методу исследования и обучения. Согласно данному им определению, «наблюдение есть исследование явления посредством органов внешних чувств с какой-либо определенной целью» [Там же, с. 490]. Но способность наблюдения он рассматривал как сравнительно сложную и трудную, предполагающую некоторое общее духовное развитие, пробуждение различных интересов, психический опыт, что представляет ее как достояние дальнейших возрастов, а не детского и которую необходимо воспитывать систематически.

Отношение яркого представителя демократической ветви русской педагогики В. П. Вахтерова (1853-1924 гг.) к роли исследовательской деятельности в педагогическом труде однозначно. Он пишет: «К счастью, в последнее время педагогика вступает на путь точных экспериментальных исследований, систематических наблюдений по наперед составленному плану и статическому методу при разработке полученных путем наблюдений и опыта данных» [1, с. 277]. Будучи сам исследователем процесса обучения в начальной школе, В. П. Вахтеров внес большой вклад в теорию и практику естественного педагогического эксперимента. Он разрабатывал и описывал его методику, пытался определить условия его проведения в разных группах учащихся с использованием различных приемов обучения, а также методику количественного измерения результатов экспериментальной работы. В сферу его научных интересов входил также поиск признаков, характеризующих успешность преподавания. В. П. Вахтеров провел эксперимент по изучению условий эффективного применения метода наблюдения в обучении. В его педагогических трудах впервые говорится об анкетировании и самонаблюдении как методах педагогического исследования; он внес большой вклад в теорию и практику естественного педагогического эксперимента.

Неутомимый исследователь и знаток возрастных и индивидуальных особенностей детей В. П. Вахтеров утверждал, что воспитательные воздействия учителя на детей не могут быть одинаковыми и призывал учителей к научному, всестороннему и динамичному изучению развития ребенка, присоединяя к данным наблюдений и самонаблюдений результаты работы психологов, антропологов и биологов «с тем, чтобы сообразовать с законами развития ребенка его воспитание, смену методов и материалов для его образования, по мере возрастания своего воспитанника» [Там же, с. 336].

Исключительное значение В. П. Вахтеров придавал подготовке учащихся к использованию научных приемов исследования. «Ребенок – писал он, – это типичный исследователь и экспериментатор. Он исследует все, что бросается ему в глаза, что обратит на себя его внимание» [Там же, с. 249]. Уродливое воспитание, считал он, атрофирует в ребенке способности сравнивать, обобщать, делать выводы, производить исследования, формулировать законы и правила и развивает только механическую память. Он считал, что необходимо, чтобы ученики привыкли сами делать выводы из фактов, пользуясь научными приемами исследования. «А этого мы можем достигнуть лишь тогда, когда будем ставить учеников в положение изобретателей и исследователей, когда заставим их переживать те же психические процессы, какие переживает исследователь» [Там же, с. 250].

Широкая эрудиция, прогрессивные взгляды, неутомимая экспериментальная деятельность выдающихся деятелей образования способствовали обогащению педагогической науки новыми методами исследования, новыми фактами, выводами, закономерностями и обобщениями. Так постепенно шло становление такого направления исследовательской деятельности учителя как приобщение учащихся к исследовательской деятельности. Разрабатывались основы таких методов педагогического исследования, как изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, естественный педагогический эксперимент, анкетирование, самонаблюдение, создавались реальные теоретические и практические предпосылки для становления экспериментальных педагогических систем и более широкого привлечения учителей к профессионально-исследовательской деятельности.

Список литературы

1. **Вахтеров В. П.** Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
2. **Каптерев П. Ф.** Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
3. **Новиков Н. И.** Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. М.: Педагогика, 1985. 480 с.
4. **Пирогов Н. И.** Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
5. **Струминский В. Я.** Проблема обучения в педагогической системе К. Д. Ушинского (дидактика) // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. М., 1954. Т. II. 734 с.
6. **Струминский В. Я.** Человек как предмет воспитания К. Д. Ушинского (к 75-летию со дня выхода в свет) // Советская педагогика. 1942. № 3-4. С. 116-122.
7. **Толстой Л. Н.** Собрание сочинений: в 22-х т. / гл. ред. М. Б. Храпченко. М.: Худож. лит., 1983. Т. XVI . 447 с.
8. **Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения: в 6-ти т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. 416 с.
9. **Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения: в 6-ти т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с.
10. **Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения: в 6-ти т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1989. Т. 3. 512 с.
11. **Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения: в 6-ти т. / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. Т. 5. 528 с.
12. **Чеботарев Х. А.** Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. М.: Педагогика, 1985. 480 с.

OUTSTANDING RUSSIAN ENLIGHTENERS AND TEACHERS ABOUT DEVELOPMENT OF TEACHERS' RESEARCH ACTIVITY

Savina Nadezhda Nikolaevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University
nanikosavina@mail.ru

The article considers the contribution of the outstanding Russian enlighteners and teachers to the theory and practice of the teacher's research activity development. As a result of their works analysis it was revealed that domestic teachers, as well as their West-European predecessors, promoted the development of such its trends as students inclusion into research activity and the study of the student's personality, as well as the application of research methods in practical teaching. They paid special attention to the formation of new pedagogical experience basing on experimentation, its generalization and theoretical understanding.

Key words and phrases: Russian teachers; research activity; teacher; students; pedagogical experience.

УДК 340
Юридические науки

В статье анализируются процессы формирования и организационного становления на территории Западно-Сибирского региона новой модели прокурорского надзора, созданной в период разработки Судебной реформы 1864 г. Рассматриваются основные этапы реформирования региональной прокуратуры, их нормативное обеспечение. Характеризуется кадровый состав прокуратуры округа Омской судебной палаты.

Ключевые слова и фразы: Российская империя; Западная Сибирь; Томская губерния; Омская судебная палата; прокурорский надзор; региональная прокуратура.

Серафимович Анна Евгеньевна
Кемеровский государственный университет
anna_serafima@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ПРОКУРОРСКОГО НАДЗОРА НА ТЕРРИТОРИИ ОКРУГА ОМСКОЙ СУДЕБНОЙ ПАЛАТЫ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА©

Рассматривая историю функционирования установленной Судебной реформой 1864 г. новой модели прокурорского надзора на территории восточных регионов Российской империи, в том числе и в Сибири, следует отметить, что становление этой системы представляло собой «растянутый» во времени процесс.

По сути, формирование новой организационной модели прокуратуры на уровне судебных палат и окружных судов затянулось на тридцать лет в сравнении с европейской частью России.

Данную особенность можно интерпретировать по-разному. Дореволюционные исследователи объясняли ее геополитическими особенностями региона, естественной его отдаленностью от культурных и экономических центров, низкой плотностью населения и т.д. Современные исследователи (С. В. Чечелев, А. В. Гаврилова и др.) склонны полагать, что свою роль здесь сыграли постоянные реорганизации административно-территориального деления региона. Сказывалась и боязнь центральных властей пойти на радикальные демократические преобразования местного суда. С нашей точки зрения, опасения эти были вполне объяснимы, учитывая традиционные сепаратистские настроения части сибирского социума [3, с. 377; 12, с. 97].

© Серафимович А. Е., 2013