

образовательного уровня. На данном этапе были использованы методы активного обучения: метод «мозговой атаки», конкурсы практических работ с их обсуждением, развивающие игры; технологии саморегулируемого обучения: метод проектов, направляющих текстов, методы проблемного обучения, технологии диалога.

Таким образом, педагогическое содействие формированию персональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения, предусматривающее подбор содержания психолого-педагогических дисциплин с учётом этапности формирования персональной компетенции и опорой на принципы вариативности, креативности, субъектности, способствует успешности её формирования в образовательном процессе вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабина С.В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза: Автореф. канд. пед. наук [Текст] / С.В. Бабина. М., 2009. 24 с.
2. Бабушкина Н.В. Поэтапное обучение в УНПО [Текст]/Н.В. Бабушкина // Профессиональное образование. 2002. №11. С. 21.
3. Гнездилов Г.В. Теория поэтапного формирования умственных действий и её реализация в процессе подготовки психологов в СГУ [Текст] / Г.В. Гнездилов // Труды СГУ. Выпуск 36. Гуманитарные науки. М., 2001. С. 125-148.
4. Заславская Т.А. Поэтапная учебная деятельность [Текст]/Т.А. Заславская // Профессиональное образование. 2003. №5. С.21.
5. Петрова Т.А. Формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства: Дис. ...канд. пед. наук [Текст]/Т.А. Петрова. Челябинск, 2004. 186 с.

УДК 37

Степанова Л.А.

РАЗВИТИЕ АНТРОПОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ НА СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В РОССИИ (ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX В.)*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы содержания профессиональной подготовки учителя, его гуманистических основ, которые развивала передовая педагогическая мысль в рассматриваемый период. Делается акцент на развитии антропологического подхода как одного из наиболее гуманистических в педагогической методологии, обеспечивающего более эффективную систему профессионально-педагогической подготовки.

Ключевые слова: содержание педагогического образования, антрополого-гуманистический подход, педагогическая мысль в России.

L. Stepanova

DEVELOPMENT OF ANTHROPOLOGICAL AND HUMANISTICAL VIEWS ON THE CONTENTS OF THE PROFESSIONAL TEACHERS TRAINING BY THE NATIVE TEACHERS IN RUSSIA (THE FIRST THIRD PART OF XX CENTURY)

Abstract. The article observes the prob-

lems of the professional teachers training contents, its humanistic principles which were developed by the pedagogical thought within the first third period of XX century. A great accent is made on the anthropological approach as one of the most humanistic in pedagogical methodology which provides more effective system of the professional pedagogical training.

Key words: contents of pedagogical education, anthropological and humanistical approach, pedagogical thought in Russia.

В современных условиях постоянных трансформаций системы образования в целом и подсистемы педагогического образования в частности, особенно актуальной становится проблема содержания педагогического образования как определяющей базы всей профессиональной деятельности. В связи с этим функции педагогического труда должны наполняться новым смыслом, отражающим не только общественные реалии, но и будущие перспективы развития общества. Успешное решение этих задач предполагает опору на

* © Степанова Л.А.

традиции отечественного педагогического образования, синкретичный характер которых заставляет вдумчиво оценивать достижения прошлого опыта, помогает сохранять, приумножать и творчески интерпретировать его гуманистическое начало – основу постижения феномена человека. С этой точки зрения, исследовательский интерес к рассматриваемому периоду истории педагогического образования продиктован рассмотрением созидательного, творческого, вневременного начала, которое находило отражение в антрополого-гуманистических основах профессиональной подготовки учителя.

Антропологический подход – один из наиболее гуманистических в системе педагогической методологии, так как именно он направлен на последовательное синтетическое развитие знаний о человеке во всех его возможных проявлениях. К.Д. Ушинский, основатель концепции педагогической антропологии, и его последователи рассматривали педагогику как преломление системы знаний о человеке-личности, человеке совершенствующемся, человеке познающем и творящем, не являющимся простым объектом педагогической техники.

Выдвинутые К.Д. Ушинским идеи теоретического и практического характера, относящиеся к построению более эффективной и гуманной педагогической науки, способствовали пересмотру структуры педагогического знания. Определив систему антропологических наук, которую составили анатомия, физиология, психология, логика, филология, география, статистика, политическая экономия, история, К.Д. Ушинский тем самым указал на логику построения содержания профессионально-педагогической подготовки. Подчеркивая мысль о том, что данные педагогической науки реализуются не сами собой, а творческими усилиями педагога, К.Д. Ушинский противопоставил творческий характер педагогической деятельности сложившейся современной ему формально-рецептурной практике подготовки учителей. Таким образом, в российской истории была заложена традиция педагогической антропологии в подготовке учителя, всецело поддержанная передовой педагогической общественностью. Идея К. Д. Ушинского о необходимости разнообразных антропологических знаний, на которых должно строиться искусство воспитания, находила своё отражение как в творчестве его современников и последователей П.Ф. Каптерева, М.И. Демкова, Н.Н. Нечаева, В.М. Бехтерева, П.

Лесгафта, так и в широких общественно-педагогических кругах России начала XX в.

Концепция педагогической антропологии значительно расширила характер, масштаб и уровень решения задач педагогической теории и практики и всецело затрагивала вопросы содержания педагогического образования, особенно специальной (научной) и профессиональной психолого-педагогической подготовки учителя, которые обсуждались представителями университетской науки. Этой тенденции во многом способствовало развитие экспериментальной педагогики и психологии в России, которое существенно повлияло на интенсивную разработку теоретических основ педагогики и формирование целостной системы антропологического знания. В обосновании содержания педагогического образования антропологический принцип проявился в активном осмыслении историко-педагогического процесса, а также в разработке соответствующего раздела педагогики. Появление в этот период историко-педагогических трудов М.И. Демкова, П.Ф. Каптерева, А.П. Медведкова, В.И. Чарнолуцкого и др., которые были в большей степени, чем ранее, адаптированы к процессу обучения в педагогических заведениях, свидетельствовало о значимости истории педагогики в содержании подготовки учителя и направленности педагогических дисциплин на более высокий научно-теоретический уровень. В этот период наметилась тенденция систематизации общепедагогической подготовки, рассматривавшаяся впоследствии видными педагогами-учёными А.И. Пискуновым, В.А. Сланиным как базовая, на которой строятся все остальные направления подготовки учителя.

Ценнейшим достоянием дореволюционного периода явился плодотворный творческий поиск учёных-педагогов и представителей общественности России, способствовавший утверждению и развитию гуманистических традиций отечественного образования. Эти идеи и подходы находили отражение в передовом опыте таких учреждений, как Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина, Психоневрологический институт В.М. Бехтерева, Высшие женские (Бестужевские) курсы в Санкт-Петербурге, Высшие женские курсы В.И. Герье и т. д.

Заложенные К.Д. Ушинским принципы антропологического подхода развивались такими его последователями, как П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, М.И. Демков, П.И. Девин, М.М. Рубинштейн. Они рассматривали

эти принципы в духе обращения к народным традициям, культуре, в связи с чем антропологический подход в начале XX века следует называть уже культурно-антропологическим. В то же время на первое место всё же ставились такие базовые понятия антропологического подхода, как человек, ребёнок, целостность педагогического процесса, всестороннее развитие личности.

Одним из наиболее ярких сторонников идеи антропологического подхода в педагогическом образовании был П.Ф. Каптерев. Его работы и идеи способствовали развитию общественной педагогической мысли и распространению прогрессивных форм и методов воспитания. Но самым важным в его концептуальных взглядах было признание антропологии общим основанием педагогики: П.Ф. Каптерев исходил из тезиса о существовании различных «типов ума» и жизненных призваний учащихся [4, 83]. В соответствии с подобным дифференцированным подходом к учащимся и воспитуемым П.Ф. Каптерев формировал и системное гуманистическое представление о педагогическом процессе, суть которого сводилась к единству таких понятий, как «...обучение, образование, приучение, воспитание, наставление, увещание, взыскание...», которые отражают «...различные свойства, стороны, средства и моменты педагогического процесса...» [5, 1]. Все эти особенности он рассматривал исключительно в контексте культуры. Соответственно, историю педагогики учёный трактовал как педагогическое самосознание человечества и включал развитие педагогических явлений в единство общечеловеческого культурно-исторического процесса. В качестве важнейших в развитии педагогических средств он видел гуманистические и демократические ценности, далёкие от норм государственной клерикальной парадигмы своего времени, за что его нередко обвиняли в излишнем материализме и безверии. Его историко-педагогическая концепция строится на гуманистическом антропологическом подходе. Именно поэтому П.Ф. Каптерев уделял внимание соотношению общечеловеческого и национального в педагогической традиции. В основе культурно-антропологической концепции педагогического процесса В.Ф. Каптерева лежал методологический принцип единства общечеловеческих и национальных начал в воспитании и образовании. Значение христианства и иных кросскультурных факторов он видел в нивелировании национальных особенностей педагогического процесса, в распростра-

нении ценностей, выходящих за рамки одиночных национальных культур. При этом в своей трактовке педагогического наследия своих предшественников и современников, в первую очередь Ушинского, П.Ф. Каптерев обращал внимание на их гуманистическую направленность и связь с западноевропейскими педагогическими идеями.

П.Ф. Каптерев был одним из первых, кто изменил традиционные взгляды на историю педагогики, которую считал одной из составляющих фундамента профессионального педагога. В своих статьях, и особенно в фундаментальной работе «История русской педагогики» (1909), которую отличало ярко выраженное единение исторических и современных проблем образования, П.Ф. Каптерев выразил свой взгляд на периодизацию истории русской педагогики, начало которой относил к принятию Киевской Русью христианства. Следует отметить, что традиции подразделять исторические явления по началу правления известных царствующих особ, которой одно время придерживался и М.И. Демков, П.Ф. Каптерев противопоставил трактовку всего хода развития русской педагогики на основе вычленения самых общих принципов связи и объяснения историко-педагогических фактов, не отрицая того, что история воспитания и обучения находится в неразрывной связи с гражданской историей и является небольшой частью истории цивилизации народов. Историко-педагогические труды П.Ф. Каптерева в определённой мере стимулировали появление в системе профессионально-педагогической подготовки обобщающих работ и учебных курсов, содержание которых строилось на основе научной и систематической разработки истории русской педагогики как важнейшей отрасли знания, способствующей развитию культурного потенциала нации.

Вместе с тем основой антропологических воззрений П.Ф. Каптерева была идея о нерушимой связи педагогики с психологией и физиологией, «...педагогика без физиологии и психологии немислима» [4, 83]. Учёный неоднократно утверждал, что психология – это важнейшая наука о психике ребенка и его развитии, и её данные должна всемерно использовать педагогика. Педагоги, считал П.Ф. Каптерев, должны иметь научные знания о психических явлениях, лежащих в основе педагогической деятельности, и руководствоваться ими в своей работе [4]. По его мнению, незнание психологии и неумение родителей применить необходимые меры

психологического развития ребёнка ведут к тому, что они не могут сознательно влиять на его духовное и нравственное развитие. Однако идеи П.Ф. Каптерева в то время не нашли должного воплощения на практике. Тем не менее, вклад выдающегося ученого-педагога в развитие антропологических основ, заложенных К.Д. Ушинским, огромен, и практически нет областей педагогики, которые он бы не обогатил своими идеями, не потерявшими своей актуальности сегодня.

Одним из наиболее активных распространителей традиций антропологического подхода, заложенного К.Д. Ушинским, был М.И. Демков. Видный учёный-педагог и просветитель, человек широких и разносторонних научных взглядов, Демков, как и многие его современники из среды русской интеллигенции, отстаивал в своём творчестве лучшие традиции образования в России, ключевой фигурой которого он считал высоконравственного, широко образованного учителя, видящего высший смысл своей деятельности в служении людям. В своей статье «О принципах науки воспитания» (1898 г.) М.И. Демков, обозначив важнейшие принципы воспитания и обучения, указал на необходимость для учителя разносторонних и системных знаний и, в первую очередь, психологических, на которых строится искусство воспитания. Только тогда, как он отмечал, школа может способствовать развитию личности, «вооружить её орудиями для самостоятельной работы, дать ей руководящие убеждения и заложить фундамент стройного мировоззрения» [1, 225]. Так же, как и другие педагоги гуманистической ориентации тех лет, М.И. Демков выступал за выработку таких принципов и законов педагогического процесса, фундаментом которых является человекознание. Именно поэтому М.И. Демкову была близка идея К.Д. Ушинского о необходимости формирования целостной системы антропологического знания у будущего учителя, позволяющей «воспитывать человека во всех отношениях», вследствие чего он отстаивал в современном ему педагогическом образовании примерно такую же логику построения его содержания [2, 3]. Особенно рельефно на этом фоне выражено понимание М.И. Демковым цели и сущности воспитания, трактовка которого несёт в себе глубокий общечеловеческий и прогностический смысл, не утратив для современных поколений учителей своего значения. «Воспитание, – подчёркивал он, – «...» есть предупреждение и охранение молодого поколения от тех заблуждений и оши-

бок, в которые впадали прежние поколения. Оно есть улучшение отношений человека, во-первых, к самому себе, к потребностям своей души и своего тела; во-вторых, к окружающей природе, и, в-третьих, к другим людям» [2, 9].

Высоко оценивая вклад К.Д. Ушинского в психологизацию педагогической науки, М.И. Демков одним из немногих теоретиков своего времени обозначил актуальную для педагогического образования проблему развития психологических оснований педагогики и её отражения в содержании общепедагогической подготовки учителя. Он считал, что педагогика должна сохранить свою специфику самостоятельной науки, несмотря на её теснейшую связь с психологией. По этому поводу М.И. Демков писал: «Следует помнить, что как наука психология может указать нам только общие свойства человеческого духа и лучшие способы воздействия на него в самых общих чертах ... и не её задача научить, какие изменения должен претерпеть педагогический процесс». Поэтому, как подчёркивал исследователь, преподавание психологии в специальных педагогических учебных заведениях должно тесно увязываться со спецификой педагогической подготовки. Особое место в содержании педагогического образования М.И. Демков отводил историко-педагогической подготовке будущего учителя. По мысли М.И. Демкова, историко-педагогические знания послужат для педагога веским основанием в осмыслении органической связи истории с современной педагогической проблематикой, научат его давать оценку идеям и опыту прошлого с точки зрения актуальных вопросов образования и воспитания. «Лишь тот в состоянии понять истинную науку современной педагогики и творчески подвизаться в ней, – отмечал он, – кто сам вжил в историю педагогики. Она научает его быть скромным к современной действительности, критически относиться к мнениям, циркулирующим в литературе, как общей, так и педагогической» [3, VIII]. М.И. Демкову, разработавшему полные и систематические учебные курсы по истории русской и западноевропейской педагогики на принципах, созвучных передовой педагогической мысли, принадлежит особая заслуга в усовершенствовании содержания общепедагогической подготовки учителя. Неудовлетворённость состоянием обеспеченности педагогических учебных заведений серьёзной, отвечавшей специфике подготовки учителя, педагогической литературой вы-

лилась у него в многолетнюю и кропотливую работу по созданию трудов и учебных курсов, отвечающих учебным нуждам и ориентированных на усвоение их содержания в плане развития познавательной и самостоятельной творческой деятельности. В подходе М.И. Демкова к педагогической литературе отчетливо прослеживается преемственная связь со взглядами К.Д. Ушинского, рассматривавшего содержание учебника как «преддверие серьёзной науки».

В менявшихся социально-исторических условиях первой трети XX в. традиция антрополого-гуманистических воззрений на подготовку учителя, заложенная К.Д. Ушинским, получила своё продолжение в усилении внимания к вопросам специальной (научной) и профессиональной психолого-педагогической подготовки как основного ядра компетентности учителя, которые обсуждались среди представителей университетской науки и в широких педагогических кругах.

Особое место профессиональной подготовке учителя в русле гуманизации педагогического образования отводил М.М. Рубинштейн, видный отечественный педагог, психолог, философ, организатор педагогического образования в России. Своё понимание содержания профессионально-педагогической подготовки М.М. Рубинштейн связывал с системным антропологическим знанием, которое должно отражать единство психолого-педагогического, социального и гуманитарного компонентов, что, в свою очередь, способствует выходу содержания образования на новый уровень человекознания. Он писал по этому поводу: «...в педагогическом образовании должно найти своё отражение не только изучение анатомии, физиологии и психологии детей и растущего человека, скажем шире, изучение его как факта, но и нужно ввести педагога в понимание культурных ценностей их смысл и общих связей «...» во всём образовании учителя должно быть отмечено как всепроницающий момент, чтобы сам учитель был образован духовно и телесно, что он сам был, как человек, всесторонним» [6, 42]. В этом отношении Рубинштейн со всей основательностью поставил вопрос: что необходимо изучать? Следует отметить, что рассмотрение учёным содержания педагогического образования России опиралось на достаточно большой и поучительный опыт подготовки учителей в Германии, с которым М.М. Рубинштейн был хорошо знаком. Анализируя профессиональную подготовку немецких учителей и сравнивая её с отечест-

венным опытом в данной области, он обратил внимание педагогической мысли на соотношение важнейших компонентов содержания педагогического образования (общенаучного и специального педагогического) – проблему, которая и в современных условиях по-прежнему остаётся одной из ключевых. М.М. Рубинштейн справедливо предостерегал от различного рода крайностей в этом отношении. Так, в статье «Педагоги без педагогики» (1913 г.) он указал на необходимость устранения существенного недостатка отечественного университетского образования – отсутствие психолого-педагогической подготовки. По этому поводу он писал: «Как это ни странно звучит, но русская школа знает педагогов без педагогики, и это в то время, когда со школой связываются наши лучшие надежды». Вместе с тем, подчёркивая важность основательной психолого-педагогической подготовки учителя, М.М. Рубинштейн указывал на недопустимость его гиперболизации, как это наблюдалось в современной ему Германии. Неоправданное расширение педагогического фундамента, выражающееся в предельной детализации и приумножении педагогических предметов, по мнению учёного, приводит к изолированности педагогического образования, поскольку без должного общенаучного базиса усвоение педагогических методов и развитие мышления становится односторонним и, следовательно, неполным. Во всех известных работах, опубликованных по данной проблематике, и особенно в книге «Проблема учителя» (1927 г.), М.М. Рубинштейном затрагиваются вопросы профессионально-педагогической подготовки, в которых просматривается личностная гуманистическая ориентация учёного.

Утверждение антропологических взглядов на подготовку учителя России до и после Октября было сложным и неоднозначным. Сказывались деструктивные тенденции в виде неодобрительного отношения к традициям российского образования, не престижности учительского труда, несмотря на востребованность этой профессии в обществе, консерватизм и формализм, царивший в системе образования, серьёзные социальные потрясения в России тех лет. Однако именно в те годы были заложены основы для системного антропологического знания, которое сегодня считается ядром профессиональной компетенции учителя. В сложный послеоктябрьский период в процессе становления новой системы педагогического образования антропологический подход был в значительной мере

взяты на вооружение, поскольку его гуманистические основы были созвучны педагогическим инновациям того времени, призванным укрепить связь образования с потребностями доминирующего класса. Однако новая марксистская педагогика использовала потенциал антрополого-гуманистического направления фрагментарно и бессистемно, комбинируя с марксистскими и немарксистскими элементами, иногда сохраняя, а чаще теряя его аутентичность. Вместе с тем, даже частичное использование антропологического подхода в послереволюционные годы, несмотря на его локальный и недолговременный характер в силу доминировавшего в то время классово-партийного принципа в педагогике, способствовал постепенному утверждению антрополого-гуманистических принципов в теории и практике педагогического образования в пос-

ледующие годы, отчётливо проявившихся в творчестве Б.П. Есипова, М.А. Данилова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина и других исследователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Демков М.И. История западноевропейской педагогики. М., 1912.
2. Демков М.И. Учебник педагогики. Часть 1. Введение в педагогику. Физическое воспитание. Основы психологии и логики. М.: Наследие братьев Салаевых, 1916.
3. Демков М.И. История русской педагогики. Ч.1, изд. 3-е. М., 1913.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. // Педагогика, 1993. №4.
5. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – СПб., 1905.
6. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004.

УДК 37.018.4+379.81

Бочарова Н.Б.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И РАБОЧИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования профессиональных компетенций специалистов и руководителей учреждений культуры, мобильных отношений между работодателями, учреждениями дополнительного образования и специалистами, желающими адаптироваться к изменяющемуся социуму и самореализоваться в новых рыночных условиях. Описывается новая концепция управления качеством – «маркетинг отношений» и рабочий эксперимент по использованию стандартных наборов профессиональных компетенций в целях совершенствования управления бизнес-процессами в сфере культуры.

Ключевые слова: компетенции, рыночные отношения, изменяющийся рынок труда, конкурентоспособность, стандарты поведения, диагностика компетентности и профессионализма, самореализация.

N. Bocharova

A COMPETENCE MODEL OF AN ARTS AND CULTURAL CENTERS' OFFICIALS VIA OPERATIONAL EXPERIMENT

Abstract. The article deals with the problems of identifying, testing, and developing cultural workers' professional competences. These processes are new mobile relationship between employers, post-secondary technical training bodies and specialists aiming to gain high social position and welfare via social adaptation. Thus a new concept "marketing of potential employers' interaction" is coming into practice. The article also presents the results of the experiment on using standard sets of professional competences in order to improve the management of business processes in culture.

Key words: competency, market society, mobile labour market, post-secondary technical training, complementary education, competitiveness, self-actualization.

В настоящее время в России мы наблюдаем процесс интенсивных социальных, политических и экономических преобразований, и качественная подготовка кадров стала одним из важнейших залогов успеха проводимых в стране реформ. В этих условиях постоянно изменяющегося социума, рыночных отношений и постоянно изменяющихся требований к кадровым работникам все более важной и

* Бочарова Н.Б.