

УДК 37.01

С. А. Алешина

**Взаимосвязь культуры и педагогической деятельности  
как историко-педагогическая проблема**

В статье обосновано значение истории педагогики в осознании происходящих реформ в образовательном пространстве, роль аксиологической функции в историко-педагогическом исследовании.

*Ключевые слова:* культура педагогической деятельности, педагогическое наследие, культурно-исторический дискурс, культурно-историческое знание.

Педагогическая деятельность в историческом процессе всегда воспринималась как особая культурная практика. «Пайдейя» означала тот путь (руководство этим путем, его организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства. Практически во всех культурах подчеркивается значение «второго рождения» человека и роль в этом акте педагога. Встреча ученика с учителем — акт чрезвычайный. Учитель, по представлениям талмудистов, ставится выше в отношении уважения и почитания его особы, нежели отец и мать. Родителям человек обязан физическим, земным существованием, т.е. временной жизнью, а наставнику — жизнью духовной и вечной. По словам Маймонида, преподаватель, который оставляет детей и уходит, или занимается с ними другой работой, не учением, или вообще неряшливо, нерадиво с ними занимается, относится к категории тех, о которых сказано: «Проклят тот, кто делает Божье дело с обманом» [6, с. 79]. Педагог делится своим знанием, дарит, а не транслирует его. Над входом в Академию Платона была начертана знаменитая формула «Не геометр да не войдет». В современном мире нет механизмов, охраняющих образовательное пространство от людей не сведущих, не приобщенных к глубинам профессионально-педагогического знания. По образному выражению И. А. Колесниковой, оппозиция «священного и профанного» на педагогическом поприще исчезает по мере демократизации и либерализации общества [9]. Это, в частности, относится и к современной социокультурной и образовательной ситуации в России.

Одним из признаков тотального кризиса образования стала утрата культурных основ педагогической деятельности и ощущения принадлежности к какой-либо определенной образовательной культуре. Обучение и воспитание в массовой практике начинает осуществляться интуитивно, спонтанно или вообще вне культурного поля профессии, чему служат примеры учительского невежества, жестокости, педагогической беспомощности не только в нашей стране. Эпохе, где доминирует проектное начало, свойственна «утрата историчности как размерности человеческого бытия» [9, с. 37]. Шекспировская метафора «порвалась цепь времен» в полной мере применима к нынешнему состоянию образования, в инновационных устремлениях, как ни парадоксально, не замечающего опасности разрушения привычных культурно-педагогических связей.

В ответ на усложняющиеся вызовы времени стремительно подвергаются опрощению культурно-педагогические основы учительского труда. Исчезают, теряют внутренний смысл образовательные традиции, символы, атрибуты. Человеческое начало педагогической деятельности обесценивается в конкурентных условиях рыночной экономики. Испытанные веками, подробно описанные в исторических источниках способы обучения и воспитания многим преподавателям уже неизвестны. В результате беседа с вос-

© Алешина С. А., 2012

питанником превращается в один из самых сложных педагогических жанров, проблемой становится развитие ученического самоуправления, а ориентация на личность ребенка и уважение к нему расцениваются некоторыми участниками конкурсов педагогического мастерства как инновация.

Полагаем, изучение педагогического наследия необходимо всем, кто причастен к образовательной сфере. Студентам, готовящимся стать учителями и воспитателями, педагогам-практикам, исследователям и менеджерам образования, государственным чиновникам, от которых зависит формирование образовательной политики и стратегии. История педагогической культуры как область знания многофункциональна в потенциальном влиянии на качество профессиональной деятельности. Помимо лежащей на поверхности просветительской функции она выполняет функцию гуманитаризации. Последняя заложена в оппозиционности (амбивалентности) культуры как целостного хранилища педагогического опыта, в существовании диапазона, на полюсах которого помещены светское и конфессиональное образование, свободное и тоталитарное воспитание, «человеческое» и машинное обучение. Культурный контекст рассмотрения образовательных явлений и процессов всегда соотносится с уникальностью того или иного субъекта педагогической деятельности, ценностно ориентирован, определен во времени и пространстве, полифоничен, что полностью отвечает характеристикам гуманитарного типа мышления.

История педагогической культуры играет роль посредника между объемом всечеловеческого опыта и отдельно взятым учителем (воспитателем) в его профессиональном становлении, тем самым выполняя профессионально-развивающую функцию. Становление психических процессов культурно опосредовано исторически усложняющейся деятельностью (Л. С. Выготский). Если по аналогии с зоной ближайшего развития говорить о зоне ближайшего профессионального развития личности учителя, включение в диалог с культурой воспринимается как универсальный развивающий механизм. Освоение профессии превращается в движение от культурно-обусловленного видения мира к культурно-обусловленному действию. Исторически это переключается с пониманием культуры как «целенаправленной деятельности для пробуждения дремлющих в предмете сил и как известная степень развития этой деятельности». Это значение, как впервые официально зафиксированное в России, приводится в «Карманном словаре иностранных слов» Н. Кириллова (1846 г.) [цит. по: 9, с. 12].

Понимание исторического смысла и культурных контекстов образовательных процессов способствует формированию внутренне непротиворечивой педагогической картины мира, дает дополнительные культурные основания для выбора профессиональной позиции, осознания границ своей компетенции, т.е. для профессионального самоопределения. Свойство культуры быть «сферой произведений» и сферой «адресованного бытия» позволяет педагогу не только строить обращение к ученикам (воспитанникам) как авторское сочинение, но и вступать в разнесенное в пространстве, отсроченное во времени общение с миром. В данном случае на первый план выходит коммуникативная функция педагогической культуры. Причем культурный диалог может проходить на самых разных уровнях (эпох, национальных культур, отдельных лиц).

В ходе пространственно-временного диалога культур актуализируется функция преемственности. Культурно-исторический дискурс совмещает три временных измерения: педагогический опыт прошлого, педагогическое «настоящее» и образовательное будущее, представленное в инновационных моделях. Аккумуляция и интеграция в поле культуры педагогических достижений, принадлежащих разным эпохам, народам, государствам, обеспечивает наращивание образовательного потенциала человечества как единого целого.

Аксиологическая функция историко-педагогического знания обусловлена его возможностью служить ценностным ориентиром выбора культурных оснований и критериев для оценки педагогических явлений. Элементарное незнание истории порой не позволяет с культурных позиций адекватно оценить тот или иной опыт, решить, стоит ли его заимствовать. Внося европейское измерение в российскую систему образования, необходимо оценивать предлагаемые нововведения по критерию культуросообразности [8]. В качестве показателей к этому критерию автор предлагает современность (соответствие вызовам времени), уместность (многоуровневое соответствие культурному контексту), преемственность (способность удержать и развить культурный потенциал отечественного образования). В ситуации инновационного бума «культурно-историческое знание способно выполнять экспертно-оценочную функцию, предотвращая «изобретение велосипеда» и внедрение псевдоинновации, подтверждая целесообразность ретроинновационной деятельности» [там же].

Наличие факта новаторства в образовании обнаруживается лишь в сопоставлении с контекстом мировой и национальной педагогической культуры, поскольку во всех областях деятельности показателем авторства и принципиальной новизны служит отсутствие историко-культурных прототипов и аналогов. В свою очередь, обнаружение исторических параллелей позволяет предвидеть возможные последствия введения тех или иных новшеств и альтернатив.

Обращение к истории педагогической культуры становится дополнительным шансом внесения культурно-исторических смыслов в сознание ключевых агентов модернизации образования. Вектор его изменений не может быть выстроен только на основании вызовов сегодняшнего дня. Вначале требуется осознать исторические корни происходящего в образовательном пространстве. Чтение некоторых современных проектов и концепций воспитания вызывает в памяти строки Л. Н. Модзалевского, написанные в XIX веке: «Только незнание истории и неуважение к ней могло произвести тех Дон-Кихотов в воспитательном деле, которых у нас появилось немало за последнее время, и которые иногда, при всем благородстве своих стремлений, только вредят правильному развитию педагогического дела в нашем отечестве» [10, с. 32].

Чтобы исторический объем профессиональной культуры прорастал в учительскую повседневность, соответствующее содержание должно войти нормативной частью в многоуровневую систему высшего профессионального образования на всех ее этапах. Мы солидарны с мнением с И. А. Колесниковой, оценивающей отрицательно тот факт, что сегодня в перечне образовательных профилей нет истории педагогики как отдельного направления подготовки. В тексте ФГОС ВПО (050100) косвенное упоминание о ней присутствует лишь на уровне бакалавриата. В графе «Проектируемый результат освоения» сказано, что бакалавр должен знать «тенденции развития мирового историко-педагогического процесса, особенности современного этапа развития образования в мире». Вместе с тем требование «общекультурности» (общекультурная компетентность, общекультурный уровень) содержательно недостаточно подкреплено именно культурными основаниями. Неясно, о какой образовательной культуре идет речь в педагогических стандартах. Какое у нее пространственно-временное «измерение»? Удивляет разведение в содержании стандартов собственно «профессионального» (ПК, СПК) и «культурного» (ОК) измерений. Показательно, что в ходе обсуждения нового поколения стандартов культурно-историческая аргументация практически не звучала. Создается впечатление, что в системе подготовки учителя перестает действовать один из основополагающих педагогических принципов — принцип культуросообразности. Возможно, потому, что он вступает в противоречие с международными тенденциями стандартизации и унификации профессиональных компетенций [9].

Появляется настоятельная потребность в разработке и социальном утверждении в системе многоуровневого образования истории педагогической культуры как учебной дисциплины на новых, практико-ориентированных основах; в создании соответствующих современных учебно-методических комплексов, предназначенных, в том числе для самостоятельного освоения студентами, аспирантами, педагогами-практиками; в проектировании образовательных порталов с открытым контентом, где будет накапливаться культурно-педагогическая информация разного уровня обобщения.

Нашему времени созвучны слова М. М. Рубинштейна: «Вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдавать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы часто очень далеким прошлым. Тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложной мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чаши весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают не учтенные им исторические силы и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал» [12, с. 2].

На сегодня мы имеем несколько концепций образования, разработанных разными авторами, использующихся в качестве рабочих документов. Одни описывают содержание образования изнутри, другие пытаются осмыслить его место и роль в более широкой системе социальных отношений, третьи — способности интегрироваться в европейское образовательное пространство. Мы не ставим целью подробный их анализ, выделим лишь значимые, на наш взгляд, моменты этих документов. В них утверждается, что существующая школа уже не реализует социальный заказ старого общества в силу распада государственности, но еще не выполняет и новых функций, оставаясь учреждением, отторгающим от себя детей.

Авторы констатируют уход всей системы образования, а в первую очередь учителя, от мировоззренческой ориентации учащихся, от их гражданской ориентации, т.е. доходят до сущностного звена — учителя, который должен стать проводником, ориентирующим своих воспитанников в мире ценностей, норм и образцов. Но сохраняется старый разрыв между целеполагающей и целереализующей деятельностью. В таком теоретическом концептуальном пространстве, в котором мы хотим понять учителя как «целое», надо рассмотреть учителя как «цель». Но тогда встает первая теоретически принципиальная категориальная оппозиция — «цель и средство». И мы ни на шаг не продвинемся в теории по пути ее последовательного развития, если осознанно не выберем одну из возможных «чистых» теоретических стратегий исследования. Надо дать ответ на конкретно-исторический вопрос нашей социальной реальности: учитель для нее — цель или средство? Анализ исследований показывает, что до сих пор в обществе учитель (педагогическое сообщество) рассматривается как средство, проводник передовой идеологии, политики, экономики, прогресса (синоним понятия «социализм»).

В первой четверти XIX столетия в Германии вышел в свет известный труд «Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer», в котором идеи, высказанные А. Дистервегом, воспринимались как утверждение: общество должно осознавать ответственность за становление в педагоге личности. «Для высших органов власти никакая другая цель не может представлять большей привлекательности, чем удовлетворение такой благородной потребности (единодушного требования лучшего образования. — С. А.), ибо «невозможно дать другому того, что не имеешь сам, и невозможно развивать, воспитывать и образовывать других, не будучи самому развитым, воспитанным и образованным». Даже выбор профес-

сии учителя должен иметь целью, «...чтобы личность могла в избранной ею профессии достигнуть большего, чем в какой-либо другой... чтобы ее индивидуальные особенности получили надлежащее развитие...» [4, с. 68]. Тогда сущность самосознания учителя, по мнению А. Дистервега, будет заключаться, помимо высокого мнения учителя о значении своей профессии и сознания необходимости пополнять знания и совершенствовать умения, еще и в понимании того, что ему необходимо принимать участие в событиях своего времени, его движущих силах, становиться человеком, вдохновляющим других людей.

Обращаясь к немецким учителям, ученый излагал принцип культуросообразности: «...самосознание учителя, и притом немецкого учителя, состоит в том, что он чувствует и сознает себя немецким учителем, членом своей нации, воспитателем немецкой молодежи». Объясним, что здесь нет ничего общего с позорящей мыслью человека ненавистью к иностранному. От учителя немецкой молодежи А. Дистервег ожидал любви к отечеству, крепкой связи с немецкой страной и ее судьбами, культурой — одним словом, немецкого образа мыслей. К. Д. Ушинский, развивая принцип культуросообразности, писал о значении родного языка. Он содействовал словом и примером обучению, воспитывающему ум и сердце, тому, чтобы люди, особенно граждане одного отечества, не сторонились друг друга, а объединялись и, следовательно, стремились к этой цели в воспитании детей.

Особенность российской отечественной педагогики состояла в том, что она шла в едином русле с философией. Их объединяла и обращенность к личности, включенность в процесс культурного творчества. Эта связь дала основание еще С. И. Гессену интерпретировать педагогику как прикладную философию.

Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, Ф. А. Степун, Г. П. Федотов связывали цели воспитания с формированием духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активности, ответственного за свои деяния перед обществом. Центральным в теории воспитания стало понятие свободы, предопределившее трактовку основных категорий — образования, развития, самовоспитания.

Для российского менталитета была характерна непреложность авторитета педагога в качестве носителя «высших» интеллектуальных и нравственных истин, чему мы находим подтверждение в работах П. Ф. Каптерева, В. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. Личность учителя становится организатором социального воспитания, воспитания «вкуса» к социальной деятельности, имеющей интенцией дух общечеловеческой солидарности, «если любовь к стране будет соединяться с воспитанием духа солидарности, с пониманием ценности всечеловеческого общежития», — подчеркивал В. В. Зеньковский [5, с. 4].

В советское время учитель обязан был стать проводником идей партии: на первое место выходит его средственное назначение. Например, П. И. Шимбирев в учебнике «Педагогика» значительное место в подготовке учителя отводит формированию у него умений воспитания сознательной дисциплины, организации социалистического соревнования в школе, общественной работы и т.д. Остановимся лишь на одном разделе воспитания, отражающем противоречие в формировании учителя как носителя и транслятора ценностей гражданина страны и партикулярных ценностей Отечества.

В начале 1940-х годов в учебники вводится раздел «Воспитание советского патриотизма» (это было вызвано изменившейся ситуацией). Под советским патриотизмом понимается «готовность к борьбе за социалистическую родину, любовь трудящихся к грандиозному социалистическому хозяйству и культурному строительству». То есть патриотизм рассматривается авторами не как часть нравственного воспитания, а как идеология коммунистической партии: любовь «к великому прошлому революционной борьбы

пролетариата, к мудрому руководству Коммунистической партии, ко всем тем ценностям человеческой культуры, которые стали достоянием всех трудящихся».

Сегодня такое понимание патриотизма противоречит протекающим в обществе событиям. Востребованы личностная позиция педагога, развитое чувство родины, которое вырастает:

1) на отношении к малой родине. Малая родина — отечество — это реальность, любовь к ней заставляет личность связывать свою судьбу с ее судьбой;

2) на основе возвышения ценности малой родины к большой через любовь к родному языку, национальную культуру. Из любви к родному краю, семье, традициям зарождается большая любовь, выраженная в принадлежности к своей нации, народу, державе, объединяющей народы разных культур.

Возникает вопрос, в каком соотношении находятся нормы деятельности и личность, нормосообразность и творческая активность? Существует мнение, что нормы — «безликие и общеобязательные императивы поведения» — инвариантны по отношению к особенностям индивидов, которым они адресованы». Норма обычно трактуется как образец, правило, руководящее начало. Социальная норма рассматривается как принцип деятельности, признанный социальной организацией и заданный для исполнения ее членам [2].

Применительно к культуре можно сказать, что норма есть позитивно сохраненный в культуре, отраженный, закреплённый, транслируемый в формах общественного сознания устойчивый конструкт деятельности. Непосредственное отношение к культуре педагогической деятельности имеет следующее:

1) в закреплённости норм отражен опыт не любой деятельности, а эффективной деятельности общественно-исторического субъекта, а также психологического удовлетворения субъекта по этому поводу. Поэтому нормы, имея различия и изменяясь, являют собой успешный, эффективный опыт человечества, а значит, требуют к себе внимания и уважения со стороны субъекта педагогической деятельности;

2) исторически нормы служили средством социальной организации (моральные, правовые и пр.), и многие нормы приобрели характер предписания и контроля (зачастую сопровождаемого негативными санкциями за их неисполнение), и на этом теряли доверие к ним тех, у кого не формировали к ним осмысленно-позитивного отношения. И сейчас общественная психология грешит фактами негативизма в отношении к нормативности, где зачастую неодобрительно воспринимается не только непонятное содержание, но и сама нормативная форма. Мы же рассматриваем норму шире, не в функции, предписывающей исполнение (хотя этот момент тоже присутствует в понятии нормы, но лишь в специальном, методологическом, аспекте), а как конструкт, находящийся вне специального предписания, воспроизводимый в культуре как наиболее эффективный и несущий психологическое удовлетворение;

3) любая норма, закрепившаяся как позитивный опыт человечества, имеет свое социокультурное значение. То, что китайцу «нормальнее» есть рис палочками, а не ложкой, образованный субъект воспримет как достояние культуры, а не повод для «цивилизованного чванства».

Поэтому для культуры педагогической деятельности важно понять, что образованию в стремлении к истинной образованности предстоит перерастить многие исторически обусловленные границы, всякую конечность, любую культурную ограниченность. В противном случае оно так и останется образованием по форме, необразованностью по содержанию. Необходимо сформулировать те характеристики, которые отличают деятельность вообще от всего другого, что не будет являться деятельностью в сущности, а кроме того,

направить внимание субъекта на то, что должно быть им осуществлено, если в его намерения входит построить именно деятельность, а не что-то еще, «деятельностноподобное». Дошедший до этого уровня и актуально освоивший его субъект, способный свободно реализовать его в своей деятельности, действует сообразно всей культуре [13].

Понятие нормы в его применении к регулированию человеческой, в том числе педагогической, деятельности иногда воспринимается с предубеждением. В использовании этого понятия порой склонны видеть нечто вроде попытки научного оправдания грубого подавления личности, характерного для многолетнего господства командно-административной системы в нашем обществе. Большинство ученых (Г. А. Балл, Е. М. Пеньков, В. Д. Плахов и др.) считают, что для такого отношения нет серьезных оснований — если иметь в виду не вульгаризованную, а теоретически обоснованную трактовку понятия нормы.

Норму педагогической деятельности можно охарактеризовать как социально заданную основу, в рамках которой строится (либо должна строиться) педагогическая деятельность. Мы сделали попытку представить норму культуросообразной деятельности. Какой бы терминологический вариант ни избрать, мы должны иметь в виду то, что еще классики (А. Дистервег, И. Герbart, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др.) обосновали социальное происхождение любых норм деятельности. Нормы могут и не формулироваться в вербальной форме, а воплощаться в схемах, а также в «живых образцах» деятельности.

Мы придерживаемся позиции, что норма является общеобязательной, но только в пределах диапазона своего действия, и частота проявления ситуаций, реально требующих применения той или иной из них, во многом определяется занимаемой индивидом социальной позицией, его творческой индивидуальностью. То есть понятия нормы и личности не взаимоисключают друг друга и не противоречат культуре педагогической деятельности.

Качественным результатом культуры педагогической деятельности следует назвать способность субъекта к перенормированию норм. Но при этом перенормирование не как произвольная манипуляция и игнорирование разумного опыта человечества, не как бескультурье. В этой способности проявляется культура, но в ней же — творчески-креативный потенциал.

Повышения педагогической культуры действительно можно добиться через превращение учебного процесса в научно-педагогический, но для этого преподавателям высшей школы, учителям надо быть исследователями, а не ретрансляторами устаревших знаний, а самое главное — не быть бескультурными образцами отношения к фундаментальным проблемам бытия человека.

В культуросообразной деятельности учителя ученик, становясь личностью, приобретает наряду со знаниями и умениями рефлексивную способность, позволяющую ему строить свое целеполагание, оценивать результат деятельности, т.е. обеспечивать самовоспитание, самообразование, саморазвитие. Индикатором культуры педагогической деятельности является нравственное отношение к деятельности и ученику, в противном случае деятельность подменяется неадекватными формами. Построение педагогической деятельности как культурного явления — это сознательно организуемый процесс, развертывающийся на основе жизненных целей, планов и жизненной программы учеников как системы магистральных смысложизненных целей личности. Целеполагающая деятельность обеспечивает избирательное освоение пространства человеческой культуры, участвует в механизме формирования индивидуального стиля жизнеосуществления.

Если в качестве продукта педагогического образования мы видим культуросообразно действующую личность, а не просто учителя-предметника, который попутно решает вос-

питательные задачи, то от вопроса «чему учить?» представляется необходимым перейти к проблемам, поставленным в другой плоскости и с иной расстановкой акцентов: «что должен знать», «что должен уметь» культуросообразно действующий субъект?

Современная школа не вышла еще на уровень требований демократического и гуманного общества. Между тем большую пользу обществу принесут образованные, чем невежественные и некультурные люди. И сегодня целью педагогического вуза (и школы) становится личность, имеющая систему ценностей, в которой отражен благородный облик оренбургского общества и оренбургских народов, а также высокие принципы — личной порядочности, честности, правдивости и доброжелательности. Личность, владеющая способами передачи культурного наследия и методами сохранения своей самобытности.

Воспитывая личность, система высшего образования должна создавать условия, способствующие становлению учителя как личности, представителя социума, города, региона, народа, государства; как представителя практической деятельности, самостоятельно мыслящего индивида, обладающего развитой общей культурой, постигающего связь и взаимообусловленность глобальной, общенациональной и регионально-муниципальной проблематики.

Понимание глобального, общенационального и регионально-муниципального призвано содействовать решению проблемы подготовки педагога и его послевузовской адаптации к условиям труда и быта; помочь ликвидировать существующий разрыв между образованием и культурой; содействовать развитию художественного, эстетического освоения и совершенствования образовательной среды, росту духовности новой когорты учительства.

Обзор материалов позволил обобщить «надежду общества» в ряде требований к современному педагогу. Это:

- образованная личность, «человек культуры», способный работать со знаниями, с разными типами мышления, с идеями различных культур, сам воспроизводящий элементы культуры;

- субъект культуры, способный к самоопределению в мире культуры, к воспроизводству культуры в людях, т.е. приобщению новых поколений школьников к истории, памятникам литературы и искусства, философии и науки, культуре производства и предпринимательства;

- гражданин своего региона, малой родины, способный к организации духовно богатой жизни каждого из людей (всех национально-этнических культур), населяющих регион;

- гуманная личность, способная к сопереживанию, понимающая ценность, неповторимость и неприкосновенность каждой человеческой личности, жизни, характеризующаяся стремлением к миру, согласию, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных качеств;

- духовная личность, воспитание которой предполагает возвышение потребностей к ценностям жизни, красоты труда, стремление к прекрасному;

- творческая личность, культура творчества проявляется во всех сферах жизнедеятельности, исполнении социальных ролей, воздействии педагога на культуру регионально-муниципального пространства в целом;

- свободная личность, ориентированная на ценности культуры, берущая на себя ответственность за результат деятельности в ситуации выбора;

- практическая личность, цели которой совпадают с целями Другого (ученика) быть целостной личностью, ориентированной на культуросообразные нормы и образцы дея-



тельности, руководствующейся в жизни гуманными целями, готовой к самореализации в условиях своего региона, в том числе и на nive профессионального труда.

Главное условие для воспитания такой личности формулировалось многими классиками. Приведем высказывание П. Ф. Каптерева. К свойствам учителя, считал он, нужно прибавить постоянную работу учителя над своим культурным развитием и усовершенствованием. «Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учен и развит; что ему не для чего и нечему больше учиться; что он может успокоиться, так что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя» [7].

Учитель, покончивший труды над своим развитием, и его ученики — это совершенно различные люди, стоящие на совершенно различных дорогах, с совершенно различными взглядами и намерениями: одни развиваются и учатся, направляют к этому все свои усилия, видят в этом главный интерес своей настоящей жизни; другой — окончил развитие, перестал учиться...

Между величайшим ученым, продолжающим работать над своим развитием, и мальчиком, посещающим элементарную школу, гораздо больше общего, взаимных интересов, точек соприкосновения, чем между этим мальчиком и его школьным учителем, опочившим от трудов по части своего дальнейшего образования. Величайший ученый и ученик элементарной школы стоят хотя и на противоположных концах, но одной и той же лестницы — личного развития и усовершенствования: один — на вершине ее, другой — в самом низу; один овладел всей культурой века, другой усваивает только ее начатки. Но и тот и другой равно работают своим умом, учатся, хотя и каждый по-своему; они — делатели одного поля, хотя и на различных концах его. Их связывает потребность самообразования и развития.

Школьный учитель, воображающий себя полнейшим мудрецом, которому незачем больше учиться, не принадлежит к этому полю, не занимает никакой ступени на лестнице развития. Он стоит в стороне от культуры, от трудов по ее усвоению и личному усовершенствованию [7, с. 600].

Таким образом, в философско-педагогической литературе ставилась задача беспрерывного самосовершенствования и саморазвития учителя, но условия реализации для этого были недостаточными.

Построение педагогической деятельности как культурного явления — это сознательно организуемый процесс, развертывающийся на основе жизненных целей, планов и жизненной программы студента как системы магистральных смысложизненных целей личности. Целеполагающая деятельность обеспечивает субъекту избирательное освоение пространства человеческой культуры, участвует в механизме формирования индивидуального стиля жизнеосуществления [1]. Индикатором культуры педагогической деятельности является нравственно-гуманистическое отношение к деятельности и учащемуся (студенту, ученику), в противном случае педагогическая деятельность подменяется неадекватными формами. Именно нравственно-гуманистические отношения в совместной деятельности составляют основание культуры педагогической деятельности.

#### Список использованной литературы

1. Алешина С. А. Социально-психологические детерминанты обновления деятельности современного университета // Актуальные проблемы современной психологии и педагогики: опыт, инновации, перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Оренбург, 1—2 дек. 2011 г. : сб. статей / науч. ред. М. А. Глазева, И. М. Рюмина. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2011. С. 6—9.
2. Бим-Бад Б. М. Антропологический подход в историко-педагогическом исследовании // Историко-педагогический журнал, 2011. № 3. С. 45—51.

3. Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. М., 1991. Вып. 7 (19).
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1956. 374 с.
5. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. М. : Моск. просвет. комис., 1918. 91 [4] с.
6. Зинченко В. П. Distant, content... и образование // Высшее образование в России. 2005. № 7. С. 76—87.
7. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд., пересмотр. и доп. Пг. : Тип. В. Безобразова и К°, 1915. 746 с.
8. Колесникова И. А. Аксиологическая функция историко-педагогического знания // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М. : РАО, 1994. С. 11—14.
9. Колесникова И. А. Историко-культурное измерение педагогической профессии // Историко-педагогический журнал. 2011. № 3. С. 99—106.
10. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. СПб. : Алетей, 2000. Ч. 1. 458 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
12. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. Иркутск : Тип. Дома трудящихся, 1922. 256 с.
13. Соколова Л. Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности. Саратов, 2007. 172 с.

Поступила в редакцию 17.06.2012 г.

*Алешина Светлана Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы

Оренбургский государственный педагогический университет  
460844, Российская Федерация, г. Оренбург, ул. Советская, 19  
E-mail: [aleshina\\_s\\_a@mail.ru](mailto:aleshina_s_a@mail.ru)

**S. A. Aleshina**

### **Correlation of Culture and Pedagogical Activity as Historical Pedagogical Problem**

The article explains the meaning of History of Pedagogics in connection with the reforms carried out in education, the role of axiological function in historical pedagogical research.

*Key words:* culture of pedagogical activity, pedagogical heritage, cultural historical discourse, cultural historical knowledge.

*Aleshina Svetlana Aleksandrovna*, candidate of pedagogic sciences, assistant professor  
Orenburg State Pedagogical University, Department of Higher Education Pedagogy  
460844, Russian Federation, Orenburg, ul. Sovetskaya, 19  
E-mail: [aleshina\\_s\\_a@mail.ru](mailto:aleshina_s_a@mail.ru)