

На правах рукописи

КОРЧАГИНА Лариса Михайловна

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЭССЕИСТИКЕ
XVI – XX ВВ.**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Рязань - 2007

Работа выполнена на кафедре педагогики государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
ФЕДОТОВА Ольга Дмитриевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
ДАНИЛЮК Александр Ярославович

кандидат педагогических наук, доцент
ДЕМЕНТЬЕВА Маргарита Николаевна

Ведущая организация: Волгоградский государственный
педагогический университет

Защита диссертации состоится «27» февраля 2007 г. в 14.00 на заседании диссертационного совета Д 212.212.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, ауд. 5.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Рязанский государственный университета имени С.А. Есенина».

Автореферат размещён на сайте университета www@rspu.ryazan.ru

Автореферат разослан «____» _____ 2007 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Б.С. Кирьяков

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Современная образовательная ситуация в Российской Федерации характеризуется рядом разнонаправленных тенденций, отражающих процессы, связанные с переоценкой теоретико-познавательного рассмотрения проблемы формирования человека и её отражения в специальном научном знании. Это актуализирует обращение к теории и истории педагогической науки, нацеливает на переосмысление представлений об её истоках, формирующем потенциале, путях развития методологического знания и решения эпистемологических проблем в истории учений о человеке.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы отражают тенденцию к упрочению позиций гуманистической личностно-ориентированной педагогики, ставящей в центр своего рассмотрения человека, способного к интеллектуальному творчеству, к самостоятельному рефлексивному освоению знаний. Изыскиваются и активно внедряются в образовательную практику новые формы фиксации созидательного начала в человеке, среди которых значительное место занимают эссе, являющиеся формой творческого отражения его индивидуальности. Современное российское образование «переоткрывает» данный жанр, высоко оценивая возможность представления и сочетания оригинальной авторской мысли об отдельных событиях, людях, феноменах со свободной манерой изложения, парадоксальностью, эмоциональной окрашенностью, образностью, афористичностью. Вместе с тем эссеистика имеет не только прикладное, но и теоретическое значение, обращая исследователей к проблеме методологического самоопределения педагогической науки и поиска алгоритма её развития.

В современной методологии науки установлено, что новое научное знание (М.В. Богуславский, В.П. Борисенков, В.П. Кохановский, В.В. Краевский, В.А. Лекторский, А.П. Лиферов, Л.А. Микешина, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский, З.И. Равкин, О.Д. Федотова, Г.Н. Филонов, В.Г. Юдин и др.) не возникает как прямое преемственное развитие в рамках дисциплинарного членения науки. Новое знание зарождается на междисциплинарных пересечениях, долго существует как теоретически неоформленное, как «схваченное» на интуитивном, а не дискурсивном уровне. В каждый исторический период неоформленное знание конкретизируется, обретает спе-

цифические формы объективации; в соответствии со складывающимися социокультурными традициями изменяется направленность его концептуальных интерпретаций. Всё это может в полной мере быть отнесено к разнообразным формам донаучного знания, в том числе к эссе, которое является важным источником современной педагогической теории.

Основной массив научной литературы, анализирующей эссеистику, приходится на область философии и литературоведения. Исследователи (В.И. Берёзкина, Н.Л. Карнаух, Г.Г. Кириленко, В.А. Кругликов, В.С. Муравьёв, Л.И. Сокольская, Н.Т. Федоренко, Е.В. Шевцов, В.Б. Шкловский, М.Н. Эпштейн и др.) оценивают эссе как жанр, направленный на самораскрытие и самоопределение индивидуальности, характеризуют эссеизм как явление культуры и тип мышления. Все исследователи связывают возникновение жанра эссе с появлением «Essais» М. Монтеня, а затем его дальнейшее развитие в эссеизм как форму отражения духовной жизни и способ философствования.

В педагогической науке термины «педагогическое эссе» и «педагогическая эссеистика» не нашли в настоящее время широкого распространения. В.Н. Мещеряков рассматривает педагогическое эссе как жанр учительской речи, объектом которого являются события социальной и учебно-научной практики, интересные и значимые для адресата и адресанта и переданные через призму личностного «Я». Авторы учебных пособий по педагогике (Б.З. Вульф, В.Д. Иванов, В.И. Смирнов и др.) только начинают приводить эссе ученых-педагогов, учителей, студентов либо в качестве иллюстративного материала, либо в качестве практических заданий после изучения определенных тем курса.

Вместе с тем значимость педагогических проблем, затрагиваемых в произведениях эссеистического жанра, не находится в соответствии с уровнем теоретического осмысления данной проблематики.

Проблемное поле исследования возникает при рассмотрении ряда противоречий между:

– потребностью обнаружения специфических понятийно-логических средств, сопровождающих становление новой модели видения современной многомерной и динамичной реальности в её педагогической проекции, и отсутствием аналитики, обращённой к рассмотрению уже имеющегося опыта фиксации зарождающихся в мироощущении мыслителей ведущих мировоззренческих идей, определивших развитие педагогической науки;

- значимостью в истории и философии педагогической науки эссе ведущих мыслителей, отражающих их концептуально значимые идеи и способ доступа к новой проблематике, и игнорированием отечественными теоретиками педагогики точного названия данного жанра, что затрудняет выявление тенденций становления педагогического знания;
- возрастающей частотой употребления термина «эссе» в современной образовательной практике и уровнем теоретического осмысления педагогической проблематики, представленной в эссеистике.

Установленные противоречия позволили сформулировать **тему исследования**: «Развитие педагогической мысли в зарубежной и отечественной эссеистике XVI-XX вв.» – и определить **проблемы исследования**: являлось ли педагогическое знание, представленное в форме эссе, важным теоретическим ресурсом для развития современной педагогической теории? В чём заключается специфика подходов к развитию педагогической проблематики, представленной в зарубежной и отечественной эссеистике?

Цель исследования – выявить линии преемственности и новые тенденции развития педагогического знания, представленного в зарубежной и отечественной эссеистике XVI-XX вв.

Объектом исследования являются педагогические воззрения зарубежных и отечественных мыслителей-эссеистов XVI-XX вв., а его **предметом** – генезис и эволюция педагогических взглядов мыслителей об особенностях воспитания и образования личности в зарубежной и отечественной эссеистике XVI-XX вв.

Гипотеза исследования: выявить развитие педагогической мысли, представленной в зарубежной и отечественной эссеистике можно, если:

- рассмотреть совокупность представлений мыслителей, обращенных к педагогической проблематике, на примере ведущих эссеистических произведений рассматриваемых периодов в контексте мировоззренческих установок времени;
- установить в эссе авторов особенности развития понятийно-терминологического ряда, определяющие динамику появления новых аспектов интерпретации проблемы воспитания человека;
- определить в эссеистике ведущих мыслителей устойчиво проявляющиеся особенности формирования концепций как алгоритма, определяющего тенденции и линии развития педагогического знания.

Учитывая цель, объект, предмет и гипотезу, были определены **задачи исследования**:

1. Определить и сопоставить ведущие педагогические позиции в образовательных концепциях отечественных и зарубежных мыслителей-эссеистов.

2. Выявить специфику отражения и развития представлений о концептах «опыт», «разум», «природа» и «воспитание» как фундаментальных для педагогических аспектов эссеистики.

3. Установить основные тематические линии преемственного развития и качественное своеобразие их представления в педагогических воззрениях зарубежных и отечественных эссеистов.

4. Раскрыть тенденции развития педагогического знания, представленного в эссе, и его влияние на дальнейшее становление отдельных аспектов эмпирического базиса педагогической теории.

Методологической основой исследования являются:

– положение о том, что зафиксированное в письменных источниках знание воплощено в индивидуально-личностном восприятии и представляет собой ретроспективное отражение особенностей мировоззрения эпохи (М.В. Богуславский, В.И. Гинецинский, А.Н. Джуринский, В.М. Кларин, Г.Б. Корнетов, З.И. Равкин);

– рассмотрение объекта не в качестве застывшего предмета созерцания, но как бесконечно развивающегося по своим внутренним законам в контексте общих тенденций развития общества и его актуальных идей (В.В. Краевский, А.П. Огурцов, В.С. Стёпин, Э.Г. Юдин);

– тезис о том, что на разных этапах исторического развития возможна различная оценка продукта культуры, воплощенного в оригинальную философско-педагогическую форму (Н.С. Автономова, М. Вартофский, Е.А. Мамчур, И.Ю. Марковина, А.В. Михайлов, Н.Д. Никандров);

– опора на требования принципа единства логического и теоретического, что позволяет рассматривать средства художественной выразительности языка как компоненты логико-структурных построений, отражающих систему научно-педагогических воззрений (В.П. Борисенков, В.А. Лекторский, Л.А. Микешина, Г.Н. Филонов, М.Н. Эпштейн);

– положение о том, что тенденции и закономерности развития исследуемого объекта могут быть познаны в контексте изучения особенностей становления понятийно-терминологического аппарата, характеризующего наиболее значимые теоретические приращения (В.М. Полонский, О.Д. Федотова).

Специфика исследования определила использование преимущественно теоретических методов исследования: научной абстракции, теоретического анализа, контент-анализа, синтеза, интерпретации, сравнения, сопоставления, обобщения, концептуализации, абстрагирования. Из специальных методов исследования были использованы сравнительно-исторический, позволяющий сравнивать и сопоставлять взгляды мыслителей на рассматриваемую проблематику, выявляя в них сходство и различия; историко-типологический метод, позволяющий классифицировать и типологизировать педагогические воззрения прошлого и настоящего; ретроспективный метод, позволяющий рассматривать системы педагогических воззрений, двигаясь от их ранних форм к более поздним, а также методы статистической обработки и представления результатов («STATISTICA 6.0»).

Основные этапы исследования.

На первом этапе (2001-2003 гг.) осуществлялся поиск и анализ философской, научно-педагогической, филологической литературы по теме исследования. На данном этапе обоснована актуальность проблемы исследования, сформулированы элементы теоретического аппарата (проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи).

На втором этапе (2003-2005 гг.) проводилась содержательная характеристика воззрений мыслителей-эссеистов, выявлялись особенности авторского понятийно-терминологического аппарата в текстах их эссеистических произведений путем применения контент-анализа, а также проводилась статистическая обработка полученных данных.

На третьем этапе (2005-2006 гг.) обобщались, апробировались и внедрялись материалы и результаты исследования, осуществлялось литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- выявлены наиболее репрезентативные образцы эссеистического жанра, содержание которых оказало существенное влияние на развитие педагогической мысли;
- установлен и систематизирован понятийно-терминологический аппарат, фиксирующий гносеологические, методологические, теоретические и методические позиции педагогов-эссеистов;
- определены и охарактеризованы ведущие педагогические концепты, представленные в зарубежной и отечественной эссеистике XVI-XX вв.;

– выделены основные тенденции развития педагогической теории с учётом особенностей становления педагогической эссеистики.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты позволяют:

– учитывать динамические характеристики донаучного этапа развития педагогического знания, представленного в эссеистической форме, при анализе других типов и видов вненаучного знания, обращённого к проблемам образования;

– определять состояние педагогической мысли, представленной в форме эссе, а также концепций любой степени сложности и сформированности по состоянию их понятийно-терминологического аппарата;

– разрабатывать педагогическую теорию с учётом того обстоятельства, что данные, используемые для формирования её эмпирического массива, могут находиться вне рамок собственно педагогического знания.

Практическая значимость исследования заключается в том, что содержащиеся в нем выводы содействуют расширению представлений специалистов о процессах и тенденциях, обусловивших развитие отечественной и зарубежной педагогической эссеистики.

Результаты исследования могут быть востребованы при разработке концептуальных основ современной педагогической науки и философии образования. Материалы диссертации могут быть использованы в вузовских лекционных курсах по педагогике и истории педагогики и образования, дисциплинах и курсах по выбору, факультативах, в разработке учебно-методических пособий по написанию эссе по педагогической проблематике, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров и послевузовского образования.

Обоснованность и достоверность результатов и выводов обеспечиваются целостным подходом к решению поставленной проблемы, соответствием теоретико-методологических позиций постановке проблемы в ретроспективе и перспективе, единством общенаучных и конкретных методов исследования, адекватных цели, задачам и логике исследования, репрезентативностью объёма выборки исследованных первоисточников, использованием методов статистической обработки исходных единиц анализа.

Положения, выносимые на защиту:

1. Появлению научно-педагогического знания предшествует донаучный этап развития педагогической мысли, в рамках которого получает ин-

тенсивное развитие оригинальный способ его фиксации – эссе. Представленное в эссе педагогическое знание включает в себе значительный потенциал для развития теории и практики современного образования, о чем свидетельствует расширение границ его использования в качестве средства учёта учебных достижений, творческих способностей и профессиональных навыков.

2. Становление системы педагогических знаний на донаучном уровне, представленных в форме эссе в зарубежной и отечественной педагогической мысли, имеет общую динамику, не зависящую от времени и условий своего зарождения, в то время как содержание является качественно специфичным и зависит от индивидуальной авторской позиции.

3. Общие ведущие тенденции развития педагогической мысли в эссеистике заключаются в изменении способа аргументации от цитации и заимствований через вопросные ряды к свободному изложению оригинальных идей; переходе к оформлению идей авторским понятийным аппаратом на более поздних этапах развития педагогической эссеистики, что свидетельствует об интенсивном росте данной формы представленности знания.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались на ежегодной научной конференции РГПУ (г. Ростов-на-Дону, 2002); на межвузовской научно-методической конференции «Интеграция учебной, научной, воспитательной деятельности высшего учебного заведения – основа качественной подготовки специалиста» (г. Рязань, 2003); на Международном философско-культурологическом симпозиуме «Человек в мире культуры: рефлексия и саморефлексия» (г. Рязань, 2004); на Вторых Покровских образовательных чтениях «Отечественная педагогическая культура в национально-региональном компоненте образования» (г. Рязань, 2004); на научно-практической конференции «Диагностика уровня учебных достижений студентов в современной высшей школе» (г. Ростов-на-Дону, 2005); на межвузовской научно-методической конференции «Методическое обеспечение качества учебно-воспитательного процесса» (г. Рязань, 2005); на Третьих Покровских образовательных чтениях «Теория и практика модернизации образования в российских регионах» (г. Рязань, 2005); на Российской научно-методической конференции «Проблема формирования творческой личности педагога в условиях непрерывного педагогического образования» (г. Рязань, 2005).

Внедрение результатов осуществлялось:

- в ходе чтения курсов «Введение в профессию», «История социальной педагогики» и факультатива «Эссе как способ профессионально-личностного развития педагога» для студентов специальности «Социальная педагогика» Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина;
- через использование материалов исследования в лекционном курсе «Педагогическая эпистемология» на экономическом факультете Ростовского государственного университета при реализации образовательной программы «Преподаватель высшей школы».

Основные положения диссертации отражены в 9 публикациях автора.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 170 источников (из них на русском языке – 163, на иностранном языке – 7), 10 приложений. В тексте диссертации имеется 9 рисунков. Объем диссертации – 215 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, сформулированы проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, раскрываются методологическая основа и методы исследования, характеризуются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Генезис и эволюция педагогической мысли в эссеистике XVI-XVIII вв.» исследуется происхождение и развитие педагогической мысли в эссеистике XVI-XVIII вв.

Проведенное исследование широкого круга источников позволило установить, что жанр эссе, ориентированный на индивидуальность и уникальность человеческой личности, ее самопознание и самообоснование, появляется в эпоху Возрождения. «Essais» (1580-1588 гг.) Мишеля Монтеня открыли жанр, а его эссе «О воспитании детей», наиболее полно отразившее многие проблемы воспитания и образования, явилось первым педагогическим эссе.

Обратившись к истории создания «Essais» («Опытов») и рассмотрев философские и социальные взгляды М. Монтеня, диссертантом делается вывод о том, что существенным для развития педагогических идей, представленных в его эссе, явилась трактовка мыслителем понятия «опыт», который имеет несколько значений: 1) рефлексивно осознаваемый компо-

нент деятельности познающего субъекта; 2) процесс научного экспериментирования; 3) ход мыслительного процесса.

Особенности трактовки опыта позволяют М. Монтеню по-новому решать многие вопросы воспитания и образования, которые представлены в исследовании в виде педагогической программы мыслителя, состоящей из четырех основных блоков, каждый из которых содержит тематические концепты: 1) факторы формирующего воздействия, к которым М. Монтень относит природу, выдвигая проблему соотношения её с разумом; социальную среду; воспитание, проблемы которого связываются с проблемами обретения личного опыта; 2) наука и знание, которые, согласно М. Монтеню, в процессе обучения должны выполнять преимущественно утилитарные, практико-ориентированные функции; 3) дидактические основы, к которым мыслитель относит дидактические принципы (принцип соразмерности в воспитании детей, принцип всестороннего развития личности ребёнка в процессе обучения и др.), методы обучения (словесные методы), формы организации учебного процесса: институциональные (коллеж) и ситуативные формы обучения (деловые и дружеские связи); 4) субъекты формирующего воздействия (воспитатели (наставники), учителя, учёные и члены семьи).

В исследовании установлено, что дальнейшее развитие педагогической мысли в жанре эссе происходит в период становления науки Нового времени и связано с именем Ф. Бэкона, который написал свои «*Essays...*» (1597 г.) и явился непосредственным продолжателем философско-педагогических идей М. Монтеня и жанра педагогической эссеистики. Ф. Бэкон также отводит ведущую роль опыту в практике образовательной деятельности, рассматривая данное понятие преимущественно сквозь призму категории «люди», но не исключая при этом важности индивидуального опыта. Это свидетельствует об изменении объема и содержания понятия «опыт», который рассматривается и как жизненный опыт человечества, и как средство совершенствования науки. Наука является средством преобразования природы и усовершенствования человека: занятия науками воспитывают и исправляют недостатки человека, формируют характер. Признавая принцип природосообразного воспитания и образования, Ф. Бэкон усматривает назначение воспитания в том, чтобы внести разумное, рациональное начало в природную стихию человека, обуздать страсти и пороки, подчинив их сознательно избранной линии поведения, которая призвана обеспечить жизненный успех индивида. Воспитание

должно начинаться с раннего детства и постепенно дополняться элементами самовоспитания. В исследовании доказываемся, что в основе педагогической системы мыслителя – посильность задач и достижимость целей, которые ставятся перед учащимися, но при этом Ф. Бэкон гипертрофирует роль привычки в жизни человека, называя воспитанием процесс формирования привычек. Воспитание и образование предоставляют возможность человеку осуществить своё высшее предназначение – познание сущности всех явлений и установление господства над природой.

Далее нами выдвигается дополнительная гипотеза о том, что особенности авторского понятийно-терминологического аппарата, выявленные в текстах эссеистических произведений, могут составить определенный методологический ресурс, позволяющий путем применения контент-анализа установить картину динамики воззрений мыслителей. Для этого мы предположили применить в качестве инструмента – рабочей единицы анализа – понятие. Поэтому операцию квантификации мы проводили не в параметрах расчленения текста на лингвистические единицы речи, а ориентируясь на высказывание автора эссе, содержащее законченную мысль. Полученные данные были сгруппированы и отнесены к той или иной группе на основе сделанной нами редукции понятий.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что система воззрений М. Монтеня и Ф. Бэкона является преемственной: эссеисты обращались к одному и тому же кругу вопросов, оставляя за рамками своего внимания такие позиции, как формулирование методологического регулятива. Высокий уровень интереса вызывали проблемы определения сути человека, опыта, а также средств и методов обучения и воспитания, однако они представлены с разной степенью интенсивности.

В реферируемой главе отмечено, что Я.А. Коменский продолжает линию М. Монтеня и Ф. Бэкона. Дидактическое эссе Я.А. Коменского «Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина...» (1657 г.) внесло вклад в разработку педагогики (главным образом, дидактики) как относительно самостоятельной области знаний. Призывая к опытному изучению реального мира, Я.А. Коменский впервые развернуто аргументирует в эссе принцип природосообразности в воспитании, который представлен прежде всего идеей подражания человеческой природе (естественный метод), что означает приведение в соответствие педагогических законов с законами природы. Установлено, что в эссе сделан специальный акцент на идею универсального значения педагогической технологии средствами

«дидактической машины», управляемой педагогом-механиком, соблюдающим природосообразную ступенчатость обучения (теория, практика, хресис), учитывающим особенности методов обучения, оптимальных для каждой ступени (автопсия, автопраксия, синкризис, автофтизия). Выделенные в качестве предпосылки и психологического фундамента управления «дидактической машиной» чувства, ум, воля и способности обучающегося составляют материалистически трактуемую основу процесса обучения, в то время как вера рассматривается как этическая предпосылка доверия ближнему. На школу Я.А. Коменский возлагал реализацию задачи универсального образования, которая должна быть превращена в «мастерскую гуманности, или человечности», и придавал равное значение усилиям педагога и обучающегося, сознательно стремящихся к постижению всеобщей мудрости (пансофии).

В исследовании рассмотрены три эссе Дж. Локка, которые сохраняют общую направленность воззрений М. Монтеня, Ф. Бэкона и Я.А. Коменского, однако содержат ряд важных приращений, определяющих новый ракурс видения педагогической проблематики. Дж. Локк разработал эмпирическую теорию познания, исходным пунктом которой является принципиальный отказ от концепции существования врождённых идей и обоснование опытного происхождения человеческого знания. Отрицание врождённых идей и апелляция к опыту делали возможной постановку вопроса о решающей роли воспитания в формировании человеческой личности и о значении среды в процессе воспитания. Диссертант утверждает, что при этом Дж. Локк не отрицал врождённой предрасположённости отдельных индивидов к тому или иному кругу способностей, более того, в ряде случаев расширительно толковал сферу проявления такой предрасположенности. Вместе с тем Дж. Локк убеждён, что от рождения большинство людей одинаково наделены разумом и способностям, а последующие различия между ними определяются по преимуществу различием жизненных условий и воспитания. Душа человека – белая бумага, «без всяких знаков и идей», заполнить которую надлежит воспитанием. Педагогические мысли, изложенные Дж. Локком в трёх эссе, органически сочетают в себе три аспекта развития личности – интеллектуальное, физическое и нравственное воспитание.

Диссертантом выявлено, что в XVIII веке в эволюцию педагогической мысли в жанре эссе внес вклад английский мыслитель Д. Юм, который избирает иной аспект рассмотрения концепта «опыт», анализируя

практику семейных отношений как фактор ответственности взрослых за воспитание детей. Он апеллирует к общественному опыту оценки последствий многоженства и развода родителей, утверждая, что родитель, владеющий сералем, не имеет достаточного опыта общения, и, как следствие, опыта воспитания нравственных устоев своего малознакомого ребенка, а развод мыслитель считает в отдельных случаях допустимым и даже предпочтительным для ребёнка. Д. Юм возвращается к идеям М. Монтеня о естественном равенстве людей и дополняет их концепцией о неизменной человеческой природе, что находит отражение в выдвинутом им тезисе о необходимости сознательно учитывать опыт жизни древних.

В выводах по первой главе отмечается, что в терминологическом аппарате зарубежной эссеистики XVI-XVIII вв. обнаружено использование мыслителями слова «эссе» для обозначения понятия «опыт» и распространению его на индивидуальные импровизации в трактовке мировоззренческих позиций, в том числе вопросов воспитания и обучения детей (М. Монтень, Ф. Бэкон, Дж. Локк); ключевым понятием для мыслителей оставался термин «человеческая природа» (М. Монтень, Я.А. Коменский), что свидетельствует об исследовательской ориентации на проблемы природного и социального становления человека как разумного существа и ответственного участника семейных отношений (Ф. Бэкон, Дж. Локк, Д. Юм).

Во **второй главе** «Становление педагогической мысли в эссеистике XIX-XX вв.» исследуются педагогические ориентиры в эссе отечественных мыслителей, представителей славянофильства, почвенничества и гуманистической антропологии, эссеистика прагматизма и фрейдизма, концептуальные основы педагогики гуманизма и космизма.

Диссертантом установлено, что в Россию жанр эссе пришёл значительно позднее, в XIX веке. В исследовании рассматривается одно из первых отечественных философско-педагогических эссе «Разговор в Подмосковной» (1856 г.) А.С. Хомякова, посвященное проблеме роли народного воспитания в деле развития человеческой личности. Народность, по А.С. Хомякову, – лучший воспитатель, основа развития личности, источник плодотворной силы. Активное включение личности в народную жизнь обогащает ум человека. Отличительной особенностью подхода А.С. Хомякова к проблемам народного воспитания является то, что он не проводит различий между народностью и общечеловеческим.

Проведя аналогию с системой воззрений зарубежных эссеистов XVI-XVIII вв., диссертант отмечает, что в отличие от характерных для них

представлений о природном начале, создающем человека, А.С. Хомяков усматривает не в природе, но в любви как социальном продукте начало подлинно человеческого. Вместе с тем А.С. Хомяков удерживает многие концептуально важные для эссеистики тематические линии: проблема разума выступает в его эссе как проблема «энергии ума», проблема создающего значения человеческой активности – в побуждении к деятельности и труду, проблема свободной воли человека затронута при рассмотрении «крепости в преодолении препон». Кроме того, общность рассматриваемой тематики отражается в анализе А.С. Хомяковым проблем содержания образования.

Дальнейшую характеристику в исследовании педагогическая мысль получает на примере произведения эссеистического стиля «Дневник писателя» (1873-1881 гг.) Ф.М. Достоевского, социально-философские замыслы которого о настоящем и будущем России получили название «почвенничество». Рассмотрение проблем народного воспитания у Ф.М. Достоевского получает представление через противопоставление двух концептов – «Сад», символизирующего праведную жизнь на земле, место восхождения нации, где «дети с землёй растут», и «Содом» – «жизнь на мостовой». Понятие «почва» представлено в эссе как потенция, свыше данное природное начало, которого нельзя лишать человека, так как он лишится возможности творить и самосовершенствоваться. В эссе Ф.М. Достоевского отражены многие из тем, имевших значение для его предшественников – зарубежных эссеистов. Концепт «опыт», являющийся центральной проблемой для эссеистики, предстаёт в «Дневнике писателя» как обобщение сложившейся педагогической практики, мотив автобиографического нарратива, а также фиксация разнообразных проявлений «бесчисленного опыта», обнаруженных им в повседневности. Логический и содержательный акцент Ф.М. Достоевский закономерно переносит на проблемы, связанные с анализом опыта народного воспитания, опыта воспитания «униженных и оскорбленных», проектирования для них будущего, основанного на идее близости к родной земле и национальной культуре.

В исследовании прослеживается, что преемственное развитие отечественная педагогическая мысль в жанре эссе получает в двух книгах эссеистической прозы «Опавшие листья» (1913-1915 гг.) В.В. Розанова. Своёобразно развивая идеи славянофилов и преклоняясь перед гением Ф.М. Достоевского, В.В. Розанов стремился вернуть историю и современность к «почве», к эмпирической полноте и духовной глубине национальной жиз-

ни русского народа. У В.В. Розанова «почва» означает близость к творческой силе мира – к полу, семье, к рождению новой жизни как источникам творческого вдохновения, духовного здоровья и исторической мощи народа. Отсюда местом утверждения пола становится семья – основа социальной связи и метафизическая основа бессмертия человеческого рода, бессмертия самого Бога и мира. В «Опавших листьях» В.В. Розанов продолжает последовательно развивать те принципы образования, которые им были сформулированы ранее. Застой в русской школе он связывал с нарушением принципа индивидуального подхода, требующего от учителя сохранения и развития индивидуальных особенностей учащегося; принципа целостности дидактического процесса, предполагающего завершенность определенной системы знания, чему противоречит фрагментарность школьных программ; принципа идейного единства, согласно которому весь педагогический материал должен освещаться в традициях единой исторической культуры.

Диссертантом отмечается, что дальнейшее становление педагогической мысли в отечественной эссеистике было связано с работами Н.В. Шелгунова, который как представитель гуманистической антропологии в своих эссе остаётся верным принципу гуманизма, основанному на идее равенства, справедливости, уважения к человеческому достоинству. Построенные как популярный курс рационального воспитания, его эссе опирались на новейшие данные эмпирических наук, в частности психологии. Н.В. Шелгунов стремился дать естественнонаучное обоснование многим педагогическим проблемам. Признавая биосоциальность человека, Н.В. Шелгунов считал, что на формирование личности, ее духовного облика оказывает влияние совокупность различных факторов: наследственная предрасположенность, материнская любовь и участие, конкретное бытовое окружение, уровень воспитания и образования, вся система общественных институтов. Семью он рассматривал как ту первоначальную социальную среду, в которой начинается формирование личности. Неоспоримую ценность представляет его положение о единстве семейного и общественного воспитания в их взаимосвязи и взаимообусловленности, где огромная роль принадлежит физическому, трудовому и нравственному развитию личности.

В исследовании установлено, что педагогическая мысль в эссеистике XIX-XX вв. приняла эстафету исследовательских направлений, основных проблем предшествующих эпох и поднялась на новую ступень в их дальнейшей разработке. В конце XIX - начале XX вв. появляются эссе, отра-

жающие момент зарождения таких полярных учений, как прагматизм и фрейдизм.

По силе влияния на педагогическую мысль в исследовании выделено эссе Дж. Дьюи «Мое педагогическое кредо» (1897 г.), которое не только в полной мере отражает заявленное кредо педагога, но и является своеобразной программой реформирования образования. Доказывая несоответствие традиционной образовательной системы требованиям социального прогресса, Дж. Дьюи ориентировал на такую школьную систему, где дети в совместных делах естественно усваивают социальный опыт демократических отношений, учатся понимать социальные и политические проблемы современности, участвуют в улучшении окружающей жизни, приобретают ответственность гражданина. Школа должна быть построена на основе физического и духовного роста, на удовлетворении природных влечений, на организации детской активности. Гуманистические установки Дж. Дьюи оказали глубокое влияние на педагогическое мировоззрение как современников, так и последующих поколений.

3. Фрейд в «Трех эссе о сексуальной теории» (1905 г.) предлагает схему психосексуального развития личности – от младенческого возраста до стадии, на которой возникает естественное половое влечение к лицу противоположного пола. Исходя из выдвинутых им представлений о сексуальном развитии детей, структуре личности и бессознательной детерминации поведения индивида, З. Фрейд отверг предшествующие теории и методы воспитания, ориентированные на обуздание и подавление влечений ребёнка, и считал, что главное внимание в процессе воспитания следует перенести на первые годы жизни. В исследовании определено, что К.Г. Юнг в эссе рассматривает педагогическую проблематику в логике генерального кода, предложенного З. Фрейдом – наличия и взаимодействия в психике человека сознательного и бессознательного слоев. «Furor paedagogicus» – «безумие педагогики», по мнению К.Г. Юнга, состоит в том, что, забывая о бессознательном, люди «хотели просто воспитывать детей», что задавало неверные методические ориентиры в осуществлении воспитательного процесса. Детей воспитывали словом, однако, методологические ориентиры мыслителя составляют не средства словесного воздействия, а демонстрация примера, образец которого задается через посредство чистого образа ребенка. Б. Рассел выступил аналитиком эссеистического наследия фрейдистов, считая, что дети предстают в нём не добрыми от природы созданиями, способными принимать высокое нравственное влияние, но

существами, обнаруживающими потаенную изобретательность, идущую из глубин бессознательного, настойчивость в осуществлении греховных помыслов.

Гуманизм как основное направление развития педагогической мысли XX века рассматривается в исследовании на примере эссеистики Я. Корчака, уникальный опыт которого по воспитанию детей основан на принципе «любить ребёнка». В своих эссе Я. Корчак показал, что ребёнок имеет право быть самим собой, право на уважение, на возможность раскаяться и необходимость поступка, на свой единственный, только ему соответствующий путь, в том числе и путь к Богу. Я. Корчак учил видеть индивидуальность в ребёнке, призывал и требовал дать соответствующие условия, в которых дети могли бы существовать и развиваться. В эссе зафиксирован его опыт работы по искусному стимулированию развития внутренних сил и способностей ребенка, с одной стороны, и открытому, целенаправленному побуждению воспитанника к сознательным усилиям по саморазвитию, самовоспитанию, с другой.

В исследовании отмечается, что иной ракурс рассмотрения проблема любви к детям получает в философско-педагогическом эссе «Воспитание и космизм. Земные смыслы неземной любви» (1999 г.) Б.Т. Лихачёва. Земные смыслы неземной любви между детьми и взрослыми проявляются во взаимном воспитании и совершенствовании: взрослый в общении с детьми, впитывая их чистоту и непорочность, преображаясь и изменяясь под их влиянием, становится способным критически переосмыслить свою жизнь, раскаяться в грехах и вернуться к душевной чистоте, нравственности, достоинства обрести Царство Божье. Одновременно и дети, становясь взрослыми, утрачивая черты образа Божьего, должны в процессе воспитания с помощью детей черпать из их нравственности непосредственную духовность, вернуться в обновлённом качестве в принадлежащее детям Царство Божье. Этот процесс Б.Т. Лихачев считает завершающим цикл общественного воспитания, внутреннего самосовершенствования общества, движение духа от взрослого к ребёнку и от ребёнка к взрослому.

В конце реферируемой главы формулируются выводы о том, что терминологический аппарат зарубежной эссеистики при сохранении ведущей категории эссе «опыт» приобретает специфические особенности: появляются термины, связанные с национальной идентификацией воспитанников (Я. Корчак), оригинальными представлениями о сущности человека и путях его формирования (З. Фрейд), сохраняются понятия, берущие на-

чало в религиозной мифологии и религиозно-мистических представлениях (К.Г. Юнг, Б. Рассел); отечественная эссеистика демонстрирует усиление роста оригинального понятийно-терминологического аппарата по типологическим позициям «человек», «способы познания реальности», «формы организации обучения и воспитания» в основном за счёт вклада Н.В. Шелгунова и Б.Т. Лихачёва, педагогическое наследие которых недостаточно введено в научный оборот в истории педагогических учений.

В **заключении** подводятся итоги, формулируются выводы и намечаются перспективы дальнейшего изучения проблемы.

1. Ведущие педагогические позиции, представленные в образовательных концепциях зарубежных и отечественных мыслителей-эссеистов, заключаются в определении ими: факторов формирующего воздействия, которыми явились природа, среда, воспитание; роли в воспитании и обучении концептов «наука» и «знание»; дидактических основ обучения, субъектов формирующего воздействия. Сопоставление данных позиций показывает, что зарубежные и отечественные эссеисты определяли значение природного начала в человеке и выявляли его потенциал в осуществлении воспитания, признавали огромное влияние среды на воспитание. Педагогическая мысль XVI-XVIII вв. ставила проблему определения функций науки и проблему создания нового знания, основанного на опыте в рамках разнообразной образовательной и воспитательной практики; в XIX-XX вв. центром внимания становятся проблемы определения средств и методов воспитания и обучения, содержания образования, форм организации педагогического процесса. Участие в воспитании субъектов формирующего воздействия рассматривается в эссеистике по-разному: особая роль в системе педагогических воззрений зарубежных педагогов-эссеистов XVI-XVIII вв. отводится няне и воспитателю (наставнику), тем самым снижается роль родителей в воспитании детей, что было в обычаях тогдашнего времени; в отечественной педагогической мысли мать является первовоспитательницей ребёнка, морально сопровождающей и поддерживающей его всю сознательную жизнь.

2. Выявленные концепты «опыт», «разум», «природа» и «воспитание» как фундаментальные для педагогических аспектов зарубежной и отечественной эссеистики отражают мировоззренческие установки мыслителей и получают качественно новое развитие в процессе эволюции педагогической мысли. Так, введение в зарубежной эссеистике XVI-XVIII вв. концепта «опыт» знаменует новый этап развития представлений о ведущей

роли чувственно-эмпирического познания реальности, которое является основой для изменения системы формирующих воздействий на личность. В зарубежной эссеистике XIX-XX вв. проблема опыта рассматривается как активность человека, сфера его обычной жизнедеятельности. В отечественной эссеистике XIX-XX вв. категория «опыт» не используется, но присутствует, определяя контекст рассуждений мыслителей в рамках концепций гуманизма и космизма. Выдвижение проблемы оценки разума и природы как факторов формирующего воздействия начинается в педагогической эссеистике XVI-XVIII вв., а педагогическая мысль в эссеистике XIX-XX вв. удерживает данные концепты, интерпретируя их с позиций славянофильства, почвенничества, фрейдизма, прагматизма, космизма. Формат концепта «воспитание» представлен в эссеистике предельно широко: и как обучение, и как образование, и как целенаправленная педагогическая деятельность.

3. Основные тематические линии преемственного развития в педагогических воззрениях зарубежных и отечественных эссеистов и качественное своеобразие их представления заключаются в следующем: проблема поиска себя в жизни представлена в метафорическом образе лабиринта (Я.А. Коменский, Н.В. Шелгунов, Дж. Локк); тема любовь – брак – семья представлена в нравственном (В.В. Розанов, Б.Т. Лихачёв) и правовом (Ф. Бэкон, Д. Юм) аспектах; проблема непосредственного участия взрослых в воспитании рассматривается через приоритет няни и наставника (М. Монтень, Дж. Локк), матери (Ф.М. Достоевский, В.В. Розанов, Н.В. Шелгунов); проблема формирования привычки оценивается положительно (М. Монтень), гипертрофированно (Ф. Бэкон), сомнительно (Дж. Локк), материалистически (Н.В. Шелгунов); среда как фактор формирующего воздействия признаётся всеми мыслителями (М. Монтень, Ф. Бэкон, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Д. Юм), выделяется семья как важный элемент воспитательной среды (В.В. Розанов), рассматривается социальная среда как важнейший побудительный фактор познавательной самодеятельности (Дж. Дьюи), создаётся благоприятная среда, уберегающая ребенка от негативных влияний (Я. Корчак), признаётся влияние внешнего наружного воздействия среды без вхождения во внутреннее (Н.В. Шелгунов), в то время как вся совокупность сред обитания несет формирующую нагрузку, воздействуя на внутренний душевный настрой и паттерны поведения человека (Б.Т. Лихачев).

4. В становлении педагогической мысли в эссеистике выделены следующие тенденции: переход от эмпиризма к сенсуализму; отражение в педагогической проблематике смены общественных формаций и развитие её по линии «дворяне (М.Монтень, Ф. Бэкон) – нарождающийся буржуа (Дж. Локк) – простой народ (Я.А. Коменский)»; возрастание всё более обстоятельного анализа концепта «опыт» в хронологической последовательности Ф. Бэкон – Дж. Локк – Дж. Дьюи; усиленная интерпретации идеи народности от её единичных педагогических приложений (А.С. Хомяков) до признания важности народного воспитания, несмотря на неоднозначность оценки его влияний (Ф.М. Достоевский, В.В. Розанов); переход от проблем пола и его роли в формировании личности и дальнейшей судьбы ребёнка (З. Фрейд) к проблеме мотивации у индивидов архетипа ребёнка на бессознательном уровне (К.Г. Юнг) и затем полнейшему отрицанию положений З. Фрейда (Б. Рассел). Педагогическая мысль, представленная в эссеистике, оказала влияние на дальнейшее становление отдельных аспектов эмпирического базиса педагогической теории, на теорию свободного воспитания, теорию ассоциативной психологии и педагогики, психоаналитическую педагогику, заложила основы педагогики прагматизма, гуманизма и космизма.

Таким образом, полученные результаты в ходе диссертационного исследования позволяют сделать вывод о том, что задачи исследования выполнены, гипотеза подтверждена. Однако выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов рассмотренной проблематики. Перспективными для дальнейшего исследования являются проблемы, связанные с выявлением качественного своеобразия тематики и методологического алгоритма, характерных для развития педагогической мысли в эссеистике XXI века; определением критериев оценки новизны и оригинальности педагогических произведений эссеистического жанра; разработкой подходов к оценке эссе как формы учета учебных и личностных достижений при оценке педагогического творчества исследователей, педагогов и студентов.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора (общим объёмом 1,7 п.л.):

1. Корчагина Л.М. Эссе как форма представленности педагогического знания // Тезисы докладов студенческой научной конференции. – Ростов н/Д: РГПУ, 2002. – С. 3 (0,06 п.л.).

2. Корчагина Л.М. Эссеизм как интегративный процесс познания действительности // Интеграция учебной, научной, воспитательной дея-

тельности высшего учебного заведения – основа качественной подготовки специалиста: Материалы межвузовской научно-методической конференции, X Рязанские педагогические чтения. – Рязань, РГПУ им. С.А. Есенина, 2003. – С. 86-87 (0,1 п.л.).

3. Корчагина Л.М. Идеи М. Монтеня о воспитании и образовании нового человека в книге «Essais» («Опыты») // Человек в мире культуры: рефлексия и саморефлексия: Материалы Международного философско-культурологического симпозиума. – Рязань: Пресса, 2004. – С. 158-162 (0,3 п.л.).

4. Корчагина Л.М. Духовно-нравственный смысл феноменов любви в философско-педагогическом эссе Б.Т. Лихачева // Отечественная педагогическая культура в национально-региональном компоненте образования: Труды Вторых Покровских образовательных чтений. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2004. – С. 194-196 (0,1 п.л.).

5. Корчагина Л.М. Эссе как форма контроля и теоретико-педагогического творчества студентов // Диагностика уровня учебных достижений студентов в современной высшей школе: Материалы научно-практической конференции. – Ростов н/Д: РГУ, 2005. – С. 112-115 (0,2 п.л.).

6. Корчагина Л.М. Методические особенности применения эссе на занятиях по педагогическим дисциплинам // Методическое обеспечение качества учебно-воспитательного процесса: Материалы межвузовской научно-методической конференции. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2005. – С. 190-193 (0,2 п.л.)

7. Корчагина Л.М. Эссе Дж. Дьюи «Мое педагогическое кредо» как программа модернизации образования // Теория и практика модернизации образования в российских регионах: Третьи Покровские чтения. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2005. – С. 154-156 (0,1 п.л.).

8. Корчагина Л.М. Педагогическое эссе как форма развития творческих способностей студентов // Проблема формирования творческой личности педагога в условиях непрерывного педагогического образования: Тезисы Российской научно-методической конференции. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2005. – С. 49-51 (0,1 п.л.).

Статья в ведущем рецензируемом научном журнале:

9. Корчагина Л.М. Эссеистические наброски Ф.М. Достоевского о воспитании // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика». № 3, 2006. – С. 53-60 (0,6 п.л.).