

2. Vereshchagina A.A. *Koncepty ponimaniya teksta* // Nauka i mir. 2014. № 1 (5). S. 368–369.
3. Badd D., Whitney P., Turley K.J. Individual differences in working memory strategies for reading expository text // *Memory and Cognition*. 1995. 23 (6). P. 735–748.
4. Grasser A.C. Inferences about mechanisms that are depicted in illustrated texts on everyday devices // *International Journal of Psychology. Abstracts of the XXVII International Congress of Psychology*. Stockholm, Sweden, 23–28 July 2000. P. 392.
5. Loman N., Mayer R.E. Signaling techniques that increase the understandability of expository prose // *Journal of Educational Psychology*. 1983. Vol. 75. P. 402–412.

DOI: 10.25586/RNU.V925X.18.04.P.013

УДК 159.9

А.Н. Кулешова, В.С. Агапов, М.М. Мишина

ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

Обобщены результаты историко-генетического анализа трансформации национальных ценностных приоритетов воспитания в начальный период советской России. Рассматривается преемственность в определении приоритетов воспитания и революционные преобразования в советской педагогике и психологии. Обращается внимание на своеобразие развития психологии воспитания. Анализируется опыт создания воспитательных систем на основе гуманистических идей, взаимодействия среды и ребенка, проектирования развития личности и ее культуры, коллективного воспитания. Описываются идеалы, цели, задачи, принципы и методы воспитания детей в условиях построения социализма.

Ключевые слова: психология воспитания, ценности, ценностные приоритеты, воспитательная система, педология, социальная среда, педагогика, воспитательная деятельность, коллектив, народность, свободное воспитание, марксизм, идеал, космизм.

The results of the historical and genetic analysis of the transformation of national valuable priorities of education in the initial period of Soviet Russia are summarized. Continuity in definition of priorities of education and revolutionary changes in soviet pedagogics and psychology is considered. The attention to an originality of development of psychology of education is paid. Experience of creation of educational systems on the basis of the humanistic ideas, interactions of the environment and the child, design of development of the personality and its culture, collective education is analyzed. Ideals, purposes, tasks, principles and methods of education of children in the conditions of creation of socialism are described.

Keywords: psychology of education, values, valuable priorities, educational system, pedology, social environment, pedagogics, educational activity, collective, nationality, free education, Marxism, ideal, cosmism.

Начало советского периода в России ознаменовалось трансформацией национальных ценностных приоритетов воспитания. М.М. Рубинштейн в 1917 году в статье «Великое соединяет! О неотложных задачах текущего момента» подчеркивал, что великое свершилось, старый строй

рухнул безвозвратно [11]. Первые декреты советской власти о школе отличались демократической и гуманистической направленностью.

Российская наука располагала наследием К.Д. Ушинского, Н.Х. Весселя, П.Ф. Каптерева, И.А. Сикорского, П.Ф. Лесгафта

и других ученых, развивавших идеи психологии воспитания. Впервые в истории научной мысли систему психологических знаний о воспитании создал педагог К.Д. Ушинский, что было принципиально новым для мировой науки. Представления о человеке как о главной цели воспитания рассматривались в связи с воззрениями о необходимости психологизировать педагогику. Как считает К.А. Абульханова-Славская, идеи, возникающие на российской почве, всегда были замешаны на вере и психологии [10].

В рассматриваемый период проявлялось многообразие подходов к проблеме воспитания. В 20-х годах XX века приоритетные национальные ценности воспитания дореволюционного периода нередко сосуществовали с новыми [9]. Учебники содержали рассказы на нравственные темы, заимствованные из «Родного слова» и «Детского мира» К.Д. Ушинского, «Азбуки» Л.Н. Толстого. Программы и учебники включали материалы о религиозных праздниках и обрядах православной церкви. Знания о жизни русского человека, включающей церковные праздники, посты, торжественные службы, дни сельскохозяйственных работ, семейные церемонии, свадебные обряды как национальные ценности культуры нашли отражение в букварях и книгах для чтения В.П. и Э.О. Вахтеровых «Мир в рассказах для детей», В.А. Флерова «Ясное утро», И.И. Горбунова-Посадова «Ясная звездочка» и других, переизданных в первые годы советской власти. В букваре В.А. Флерова были рассказы «Ради Христа», «Молитва» и др. В дальнейшем в книге для чтения «Ясное утро», наряду с описанием Рождества, Крещения, Святков, были помещены материалы о революционных праздниках [9].

В первые годы советской власти социальные ожидания, связанные с гуманиза-

цией образовательной практики, сочетались с ее переориентацией на приоритеты пролетарского гуманизма, атеизма, коллективизма, интернационализма. В программных документах утверждалось, что школа должна стать орудием коммунистического перерождения общества, проводником идейного, воспитательного влияния пролетариата на слои трудящихся масс в целях формирования поколения, способного установить коммунизм [17].

В условиях революционных преобразований в России, утверждения новых приоритетов воспитания, актуализировались «вопросы жизни», высказанные Н.И. Пироговым. Глобальная проблема воспитания – необходимость «согласовать» нравственные устои личности и «направления общества» – приобрела еще более острый, идеологизированный характер [10].

Арсенал официальной педагогики был далеко не зауряден. Ее деятельность не так безуспешна, как это нередко представляется. Сфера воспитания составляла символ веры официальной педагогики. Должное воспитание считалось надежнейшей из опор режима [1]. Задачи ограничения социального влияния педагогики, которая представляла не только область официальной теории, но и весомый, более того, доминирующий пласт образовательной практики, выстроенной в соответствии с официальными педагогическими воззрениями, требовали немалых усилий [2]. Эта важнейшая сторона официальной педагогики часто фактически не учитывается, как и то, что «человек в футляре» – неременная принадлежность официальной педагогики, естественное порождение и социальная опора «футлярной» педагогической идеологии и психологии.

Представляют интерес попытки использовать достижения мировой психологии в разработке вопросов воспитания.

В стране публиковались труды З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, В. Кёлера, К. Коффки, Э. Торндайка и других представителей ведущих психологических школ и направлений. Особое внимание уделялось психоанализу З. Фрейда, гештальтпсихологии, персонализму В. Штерна, психотехнике. Фрейдизм понимался как концепция, проникнутая монизмом, материализмом и диалектикой, принципами диалектического материализма [8]. Сторонники фрейдизма призывали объединить его с марксизмом и стремились связать с этим новые взгляды на воспитание и его ценностные приоритеты.

В связи с этим обсуждались вопросы о возможности применения принципов психоанализа в практике воспитания детей. В 1918 году на Коллегии Народного комиссариата и Главнауки рассматривался вопрос о возможности применения психоаналитических методов в воспитании детей [18]. В мае 1918 года был учрежден Институт ребенка, задачей которого являлось всестороннее изучение и распространение знаний о природе детей и их воспитании в дошкольном возрасте. Был открыт психоаналитический детский дом «Международная солидарность», в котором уделялось внимание воспитанию детей на основе новых ценностных приоритетов. Для педагогов и врачей читались лекции по психоанализу, психотерапии, гипнологии (И.Д. Ермаков, М.В. Вульф, С.Н. Шпильрейн и др.). В 1922 году было создано Русское психоаналитическое общество под руководством И.Д. Ермакова. Психоаналитические объединения возникли в Петрограде, Москве, Киеве, Одессе, Казани. Психоаналитические методы исследования начали осваиваться в Институте по изучению мозга и психической деятельности в Петрограде (В.М. Бехтерев), в Московском психоневрологическом институте (А.Н. Бернштейн) [2].

В научных журналах «Под знаменем марксизма», «Большевик», «Спутник коммунизма», «Вестник коммунистической академии» публиковались статьи по психологии воспитания. С 1923 года эти вопросы обсуждались М.Я. Басовым, П.П. Блонским, К.Н. Корниловым, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном в контексте марксистских ценностных приоритетов воспитания. Одними из первых выступили с призывами построения психологической науки на основе марксизма П.П. Блонский и К.Н. Корнилов. С 1928 года вопросы воспитания отражались в журнале «Психология, педология и психотехника» (отв. ред. А.Б. Залкинд, К.Н. Корнилов, И.Н. Шпильрейн). Развитию психологии воспитания способствовали труды П.П. Блонского, А.П. Болтунова, М.Я. Басова, Л.С. Выготского, В.А. Вагнера, А.Б. Залкинда, А.С. Залужного, В.С. Мерлина, С.С. Моложавина, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна.

П.П. Блонский утверждал, что педология и психология помогут выяснить самый интересный вопрос: что такое воспитание. Он мечтал написать книгу «Что такое воспитание, как оно есть», считая неоправданным перенос биогенетического закона в образование [8]. Л.С. Выготский также рассматривал педологию как науку о ребенке, который является объектом обучения и воспитания.

Вопросы о новых ценностных приоритетах воспитания и обучения обсуждались на I педологическом съезде (1928), в работе которого участвовало около трех тысяч человек. На съезде приняли решение о создании Педологического общества и журнала «Педология». В выступлениях политических и общественных деятелей (Н.И. Бухарин, А.В. Луначарский, Н.А. Семашко, Н.К. Крупская и др.) был сформулирован социальный заказ педологии, который понимался как производство нового

человека наравне с производством нового оборудования [8]. Своеобразие развития психологии воспитания заключалось в том, что оно было детерминировано коммунистической идеологией, ориентированной на ломку исторического сознания, приоритет классового подхода в трактовке общечеловеческих и национальных ценностей. Интернационализм противопоставлялся национальному сознанию и патриотизму. Новое революционное мировоззрение, включавшее в себя воинствующий атеизм, отрицало историю духовной культуры российского государства [9].

К.А. Абульханова-Славская отмечала, что на первом этапе советской психологии – в 1920-х – начале 1930-х годов – преобладало изучение личности реального ребенка, воспитывающегося в условиях советского общества [10]. В связи со стремлением «реализовать марксизм в психологии» эти вопросы актуализировались. Основной методологической проблемой стало соотношение биологического и социального в развитии личности ребенка. Направленность на психолого-педагогическое содействие воспитанию и обучению реальной личности ребенка, выраженная в отечественной психологии в 1920–1930-х годах XX века, «постепенно пришла в противоречие с направленностью на идеальную личность, в связи с этим личность была надолго лишена психологических характеристик, возникла некая смесь этики, социологии и психологии, с преобладанием категории долженствования» [там же].

Идеи партийности воспитания нашли отражение в первых советских учебниках по педагогике. Так, А.П. Пинкевич во «Введении в педагогику» развивал идеи о социальной сущности воспитания: «Нам нужен человек – борец за интересы пролетариев. Этот человек должен быть сильным, здоровым, активным, смелым,

радостным, широко знакомым с достижениями современной науки, техники, искусства, глубоко связанным с современностью и беззаветно преданным делу трудящихся, коммунистом – борцом» [13].

В конце 1930-х годов разработка проблем воспитания осуществлялась в условиях отказа от педологических поисков 1920-х и «возврата к традиционным основополагающим установкам дореволюционной педагогики, прежде всего установкам на формальное, знаниевое обучение... гербартианскую идею воспитывающегося обучения» [1]. Задачи развития личности ребенка, идеи развивающего обучения, составляющие сердцевину передовой отечественной мысли от К.Д. Ушинского до Л.С. Выготского, отсекались с несравнимо большей решительностью, чем в дореволюционной официальной педагогике [9].

Постановления ЦК партии «О режиме в начальной и средней школе», «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» и другие способствовали тому, что педологические идеи 1920-х годов были объявлены мелкобуржуазными. В качестве главных принципов педагогики объявлялись коммунистическая партийность и идейность, вера в возможность построения коммунизма в отдельно взятой стране. Методологической основой педагогики провозглашалась философия марксизма-ленинизма, советская педагогика становилась монистичной в своей основе. Предметами официальной педагогики выступили изучение и обобщение передового опыта советского учительства, воспитывающего молодое поколение на героических примерах жизни вождей (членов партии, пионеров, комсомольцев). Это резко отличалось от установок 20-х годов XX века [10].

В течение долгих десятилетий «господствующими были установки от педагогики воспитания, плохо знавшей детскую пси-

хологию... реальные достижения психологов возникали не благодаря, а вопреки разгрому педологии» [8]. В истории психологии воспитания отразились «судьба» педологии, приоритетность ее развития в 1920-х годах и запрет во второй половине 1930-х. Главной причиной служило несоответствие принципов педологии идеям о воспитании советского человека. Запрет педологии способствовал развитию образовательной практики в отрыве от психологии, от учений о детском развитии.

В образовательной практике произошла кардинальная переориентация на приоритеты атеистического и коллективистского воспитания в соответствии с новыми идеологическими нормами общества: «религия – опиум для народа», «коллектив выше личности; коллектив всегда прав» и др. [9].

В связи с этим особый интерес представляет опыт воспитательных систем, созданных выдающимися отечественными педагогами.

В послереволюционные годы, в условиях гражданской войны, экономической разрухи и детской беспризорности, педагоги-энтузиасты создали воспитательные системы: Первая опытная станция по народному образованию (С.Т. Шацкий); школа для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М. Достоевского (В.Н. Сорока-Росинский); колония им. М. Горького и коммуна им. Ф.Э. Дзержинского (А.С. Макаренко); «Школа жизни» (Н.И. Попова), школа-коммуна (С.М. Ривес, Н.М. Шульман), опытная станция по борьбе с беспризорностью (О.В. Кайданова).

Как показывает анализ, гуманистические идеи, развиваемые в 1920-х – начале 1930-х годов отечественными педагогами, были созвучны взглядам Э. Кей, Л.В. Лая, Д. Дьюи, М. Монтессори и других ученых. Объединяющим началом выступало представление о внутренней гармонии

детской природы, вера в изначальное присутствие «добрых сил» в каждом ребенке, преклонение перед тайнами его души. Педагоги-гуманисты (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, К.Н. Вентцель, Д. Дьюи, Л. Лай, Б. Отто) принимали ребенка с любовью и благоговением, видели в его естественной природе огромные потенции, которые могут развиваться в благоприятных условиях воспитания. Главным условием воспитания выступала свобода, способствующая саморазвитию творческих сил человека. Свобода рассматривалась как естественное, неотъемлемое право ребенка, полученное от рождения и представляющее его естественное состояние, внутренний мир, стержень развития природных потенций. Данные подходы были связаны с убеждением в том, что воспитательные воздействия воспринимаются лишь настолько, насколько они войдут во внутреннее сознание свободного человека и станут его внутренним «Я».

С.Т. Шацкому принадлежит первенство в разработке вопросов воспитания как организации жизнедеятельности детей, в исследовании влияния микросредовых условий на социализацию ребенка, в решении вопросов самоуправления школьников, в том числе лидерства в детском сообществе. Научные интересы С.Т. Шацкого связаны с проблемами социализации личности, взаимодействия среды и ребенка, формирования школы как комплекса учреждений, реализующих преемственность и целостность в воспитании. Важнейшей целью воспитания С.Т. Шацкий считал «проектирование» развития личности, расширение пространства ее культуры [17].

Ученый разделял гуманистические взгляды Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, С. Холла, Д. Дьюи, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского. Он считал, что педагогическое движение должно идти под лозунгом:

«Школа для детей, а не дети для школы». Важнейшим условием решения задачи «вернуть детям детство» выступало знание реальной детской жизни с ее богатым содержанием.

В его трудах получили теоретическое обоснование и практическое воплощение идеи социальной педагогики, восходящие к воззрениям Т. Мора, Т. Кампанеллы, Р. Оуэна, Л. Локка, И. Песталоцци, И. Гербарта. С.Т. Шацкий признан одним из первых исследователей детских сообществ. Изучение социальной среды сотрудниками опытной станции по народному образованию, которой он руководил в 1918–1932 годах, явилось первым практическим шагом социальной педагогики в России (А.У. Зеленко, М.Н. Скаткин, А.А. Меленчук, А.К. Мекотина и др.).

Первая опытная станция была уникальным учреждением в истории образования. В нее входило четырнадцать средних школ, школа-колония «Бодрая жизнь», детские сады, читальни. Центральной задачей станции являлось исследование влияния среды на развитие ребенка, использование в воспитательной деятельности «всего ценного и позитивного в культуре среды», активное включение родителей в воспитательный процесс.

Работая с педагогически запущенными подростками, он решал вопросы о том, какое влияние на детское сообщество оказывают внутренние (подражание, соперничество, господство, мода) и внешние факторы (окружающая среда, материальная культура, быт, учителя и др.). Главной идеей воспитательной системы С.Т. Шацкого выступала школа как «центр воспитания в социальной среде».

В.Н. Сорока-Росинский был выдающимся педагогом-гуманистом. Главные направления его воспитательной концепции нашли воплощение в деятельности школы

для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М. Достоевского [6]. Поддерживая гуманистическую традицию прогрессивной русской педагогической мысли, В.Н. Сорока-Росинский рассматривал народность как нравственную категорию, представляющую собой слияние личных стремлений с волей народа. Основными принципами воспитания он считал религиозное воспитание в семье, воспитание на традициях устного народного творчества, демократичность образования. В его трудах получили развитие идеи коллективного воспитания. Человек рассматривался как предмет воспитания и обучения, отличающийся сложностью внутреннего мира.

В работе «Детский дом», открывшей советский период в творчестве В.Н. Сороки-Росинского, представлены его воззрения на теоретические основы коллективного воспитания, рассматриваемого как социально-трудовое воспитание в детской коммуне, в которой дети и воспитатели составляют «тесную группу содружественного творчества» [5]. Из опыта школы В.Н. Сорока-Росинский сделал ряд выводов: путь воспитания «от принудительности к добровольчеству» представляет собой ряд последовательно сменяющихся стадий развития, для каждой из которых необходимы особые, соответствующие ей методы:

1. Требование трудовой общественной деятельности как всеобщей трудовой повинности, внедрение в сознание воспитанников убеждения в ее неизбежности.

2. Образование привычки к труду, переход к коллективной ответственности.

3. Усиленное воздействие на чувство соревнования и на трудовое честолюбие, с широкой пропагандой идеи общественной деятельности и др.

Вслед за К.Д. Ушинским Сорока-Росинский в построении своей педагогической

системы исходил из принципа народности, осуждая националистические тенденции в практике воспитания. Он обращал внимание, с одной стороны, на тонкую восприимчивость, богатство переживаний, а с другой – на слабость воли и сдерживающее влияние славянина [5]. Также он утверждал, что весь мир чутко и богато воспринимается его душой и будит в ней много красивых, разнообразных чувствований, но все это богатство стремится выразиться, не захватывая глубоко психики и не перерабатываясь творчески в мощные, грандиозные влияния. В связи с этим В.Н. Сорока-Росинский писал о важности учета национальных ценностных приоритетов воспитания.

Стремление решить задачи воспитания в условиях построения социализма имело место в естественном эксперименте, проведенном А.С. Макаренко и его последователями [6]. Творчество Макаренко способствовало привлечению внимания исследователей к проблеме коллектива, к разработке механизмов его воспитательного воздействия на личность. Он считал главной целью формирование коллектива, обладающего определенными качествами, вытекающими из его социалистического характера. В его трудах коллектив представлен как целеустремленный комплекс личностей. Он был убежден, что там, где «есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости». Коллектив рассматривался им как часть советского общества, органически связанная с другими коллективами. Советская педагогика, по его мнению, должна иметь совершенно новую логику: от коллектива к личности. Объектом советского воспитания может быть только коллектив.

Он считал, что для правильного применения методов педагогического воздействия, вытекающих из целей воспитания, важно знание детской души, знание каждого отдельного воспитанника. Макаренко уделял большое значение изучению качеств личности человека, связывая цели воспитания с проектируемыми картинками характеров и индивидуальными линиями развития каждого отдельного человека. Он был убежден в необходимости предъявлять бескомпромиссные требования к личности ребенка, способствуя выполнению им определенных обязанностей перед обществом и формированию ответственности за свои поступки. Развивая данную идею, Макаренко отмечал, что задачей воспитания является формирование не только правильного, разумного отношения к вопросам поведения, но и правильных привычек. Он был убежден, что критерии нравственного и безнравственного, правильного и неправильного стали новыми, поэтому коммунистическое воспитание отличается от «нравственного» воспитания старого мира не только в перечне нравственных норм, но и в характере самого воспитательного процесса. Рассматривая вопросы об идеалах воспитания, А.С. Макаренко писал, что вначале идеалом воспитания выступала гармоническая личность, потом – «человек-коммунист», еще через год – борец, полный инициатив. Такая постановка вопроса об «идеале» казалась ему абстрактной. Ученый отмечал, что многие положения психологии недостаточно разработаны, поэтому она не может в должной мере служить опорой в сложном процессе воспитания. В советской педагогике мысль о том, что цели воспитания нельзя вывести непосредственно из закономерностей детского развития, стала аксиомой. Ученый учитывал, что воспитание руководствуется теми целями, которые на данном конкретном историческом эта-

пе ставит общество. Он полагал, что для того, чтобы они смогли стать руководством к практическому действию, необходима их специальная разработка, конкретизация с учетом возрастных особенностей детей и тех средств, которые способны привести на том или ином этапе развития ребенка к желаемому педагогическому результату. А.С. Макаренко указывал на неудовлетворительный характер решения вопроса о целях воспитания, впервые поставив задачу «проектировки» личности воспитываемого ребенка. Он был убежден, что цели воспитания должны быть конкретными, включающими «программу человеческой личности, человеческого характера».

В начале XX века в России распространились идеи «свободного воспитания». В их обоснование внесли значительный вклад К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, П.И. Горбунов-Посадов, М.М. Рубинштейн, Д.Д. Галанин, А.У. Зеленко. Так, К.Н. Вентцель, активно борющийся против насилия над личностью ребенка, был убежден, что будущее России и всего человечества связано с осуществлением идей свободного воспитания. Он считал, что за великой политической революцией должна прийти великая педагогическая революция, способная заложить надежный фундамент для завоеваний политической революции.

Вентцель считал, что целью воспитания является создание духа истинной высшей нравственности и истинной высшей религии, и утверждал: чем раньше будет осуществлена эта задача, тем скорее взойдет над исстрадавшимся человечеством светлое весеннее солнце свободной, не омраченной тревогами и катастрофами жизни, в которой за каждой индивидуальной личностью, за каждым народом будет признана подобающая им, ни с чем не сравнимая и ни в чем не терпящая умаления ценность.

Развивая эти идеи в статье «Задача молодого поколения» (1918), ученый писал о необходимости культа ребенка, который станет культом жизни, творчества и человека в истинном смысле этого слова, культом свободного, развивающегося во всех направлениях человека, поднимающегося на все более высокие планки бытия. Он был убежден, что в основе культа ребенка ляжет великое преклонение перед развивающейся жизнью, перед ее беспредельным творчеством. Вентцель утверждал, что, подобно тому, как много лет назад прозвучал великий клич: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» – так теперь должен раздаться другой: «Учащиеся всех стран, объединяйтесь между собой, образуйте одно международное братство учащихся, образуйте интернационал учащихся...» В статьях «Проблема космического воспитания», «Человек – сын космоса и сын Человечества» он развивал идеи «космизма» и утверждал, что «человек, обладающий космическим сознанием, необходимо будет нравственным, так как он преодолел свою отдельность и обособленность, слился всецело и беспредельно с Творческим Космосом».

Концепция «русского космизма» являлась конкретизацией характерной идеи русской философии, идеи всеединства, развиваемой В.С. Соловьевым, П.А. Флоренским, Н.Ф. Фёдоровым, К.Э. Циолковским, В.И. Вернадским, А.Л. Чижевским. Русские космисты видели основную задачу воспитания в «распространении совершенства» во вселенной.

В связи с этим необходимо учитывать, что концепция «космизма» довольно органично объединяет такие характерные для русской философии идеи, как мировое всеединство человека, человечества и космоса, жизненность нравственных ценностей. Так, К.Э. Циолковский, создатель антропологической концепции воспитания, обосновывал в многочисленных

трудах идеи о том, что главной ценностью во вселенной является человек. Рассматривая приоритетные ценности воспитания с точки зрения антропокосмической концепции, он особо подчеркивал роль знаний о внутреннем мире человека. В работе «Свойства человека», которую ученый начал писать в 1917 году и к которой неоднократно возвращался до 1928 года, он говорил об изучении личности, учете «качества материала», из которого будет построено общественное здание человечества [16].

Важное значение имело формирование нового взгляда на человека как мощный фактор активной эволюции (своей природы, Земли и космоса). В современных исследованиях антропокосмическая концепция воспитания оценивается как нравственная система передачи духовного опыта и знаний, основанных на любви к человеку как главной ценности, на стремлении к достижению счастливой жизни для каждого на земле и бесконечно продолжающейся жизни в космосе. Идеи космического воспитания, не получившие достаточного психологического обоснования, отличаются масштабностью и смелостью, характеризующей творческие искания прогрессивных русских ученых.

Однако в рассматриваемый период проявился отход от антропологического принципа целостного изучения человека в целях его всестороннего воспитания. Это было связано с тенденцией противопоставления биологических и социальных факторов, с недооценкой природных основ психики, с игнорированием проблемы задатков и способностей, одаренности, индивидуально-психологических особенностей, проблемы индивидуальности в целом и утверждением примата коллективного над индивидуальным.

В творчестве выдающихся отечественных педагогов была заявлена, но не ре-

шена сложнейшая проблема психологии воспитания. Ее сущность заключалась в осознании грани между правом личности на самоопределение и детерминизмом воспитательных воздействий, отвечающих общественным идеалам. В современных исследованиях предпринимаются попытки оценить феномен воспитательных систем, развивавшихся в советский период.

Несмотря на существенную задержку в развитии психологии, ярко проявившуюся с 30-х годов XX века, усилиями многих ученых были разработаны методологические идеи и теоретические обобщения, определившие потенциал психологии воспитания как области психологического знания. Важным моментом являлось то, что в отечественной психологии получило признание положение о несводимости закономерностей психологии воспитания к каким-либо другим законам (педагогическим, философско-социологическим, естественно-научным). В то же время оставался во многом неясным вопрос о конкретных механизмах целостного изучения человека как полиструктурного многоуровневого образования, осуществляемого в целях его всестороннего воспитания.

В течение 20–30-х годов XX века произошел переход в общественном сознании от признания марксистской философии в качестве одного из возможных оснований психологии к оценке ее как единственно возможной и подлинно научной методологии. Под влиянием коммунистической идеологии, ориентировавшей на классовый подход, важнейшей целью воспитания стало выступать формирование советского человека, что способствовало формированию новых ценностных приоритетов воспитания. Динамизм эпохальных событий начала XX века детерминировал решение коренных вопросов жизни, к числу которых относятся вопросы воспитания.

Литература

1. *Абдурахманов Р.А.* История психологии: идеи, концепции, направления. М.: Изд-во НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2008. 326 с.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. *Вентцель К.Н.* Свободное воспитание. М.: АПО, 1993. 172 с.
4. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1983–1986. Т. 1. 1983. 321 с.
5. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.) / под ред. З.И. Равкина. М.: Изд-во ИТПиО РАО, 1997. 411 с.
6. *Сорока-Росинский В.Н.* Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
7. *Петровский А.В.* История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
8. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* История и теория психологии. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 416 с.
9. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. 576 с.
10. Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К.А. Абульхановой-Славской и др. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. 336 с.
11. *Рубинштейн М.М.* Великое соединяет (о неотложных задачах текущего момента) // Вестник воспитания. 1917. № 3. С. 1–22.
12. *Рубинштейн М.М.* Нравственный характер и пути его воспитания // Вестник воспитания. 1913. № 2. С. 1–62.
13. *Рубинштейн М.М.* Очерки педагогической психологии в связи с общей психологией. М.: Задруга, 1920. 528 с.
14. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. СПб., 1895–1896.
15. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания // Собр. соч. Т. 8. М.; Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1950. 775 с.
16. *Циолковский К.Э.* Свойства человека // Архив РАН. Ф. 555. Оп. 1. Д. 380. Л. 3.
17. *Шорохова Е.В.* Психологические аспекты коммунистического воспитания // Психологический журнал. 1980. Т. 1, № 5. С. 3–23.
18. *Ярошевский М.Г.* История психологии. От античности до середины XX века. М.: Академия, 1997. 416 с.

Literatura

1. *Abdurahmanov R.A.* Istoriya psihologii: idej, koncepcij, napravlenija. M.: Izd-vo NOU VPO “Moskovskij psihologo-social’nyj institut”, 2008. 326 s.
2. *Vygotskij L.S.* Pedagogičeskaja psihologija. M.: Pedagogika-Press, 1996. 536 s.
3. *Ventcel’ K.N.* Svobodnoe vospitanie. M.: APO, 1993. 172 s.
4. *Makarenko A.S.* Pedagogičeskie sočinenija: v 8 t. M.: Pedagogika, 1983–1986. T. 1. 1983. 321 s.
5. Nacional’nye cennostnye prioritety sfery obrazovaniya i vospitaniya (vtoraya polovina XIX – 90-e gg. XX v.) / pod red. Z.I. Ravkina. M.: Izd-vo ИТПиО РАО, 1997. 411 s.
6. *Soroka-Rosinskij V.N.* Pedagogičeskie sočinenija. M.: Pedagogika, 1991. 240 s.
7. *Petrovskij A.V.* Istoriya sovetsoj psihologii. Formirovanie osnov psihologičeskoj nauki. M.: Prosveshchenie, 1967. 367 s.
8. *Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G.* Istoriya i teoriya psihologii. Rostov n/D: Feniks, 1996. 416 s.
9. Psihologičeskaja nauka v Rossii XX stoletija: problemy teorij i istorij / pod red. A.V. Brushlinskogo. M.: Izd-vo In-ta psihologii RAN, 1997. 576 s.

10. Rossijskij mentalitet: voprosy psihologicheskoy teorii i praktiki / pod red. K.A. Abul'hanoj-Slavskoj i dr. M.: Izd-vo In-ta psihologii RAN, 1997. 336 s.
11. *Rubinshtejn M.M.* Velikoe soedinyayet (o neotlozhnyh zadachah tekushchego momenta) // Vestnik vospitaniya. 1917. № 3. S. 1–22.
12. *Rubinshtejn M.M.* Nravstvennyj harakter i puti ego vospitaniya // Vestnik vospitaniya. 1913. № 2. S. 1–62.
13. *Rubinshtejn M.M.* Oчерки pedagogicheskoy psihologii v svyazi s obshchej psihologiej. M.: Zadruga, 1920. 528 s.
14. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. T. 1. SPb., 1895–1896.
15. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya // Sobr. soch. T. 8. M.; L.: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1950. 775 s.
16. *Ciolkovskij K.Eh* // Svojstva cheloveka. Arhiv RAN. F. 555. Op. 1. d. 380. l. 3.
17. *Shorohova E.V.* Psihologicheskie aspekty kommunisticheskogo vospitaniya // Psihologicheskij zhurnal. 1980. T. 1, № 5. S. 3–23.
18. *Yaroshevskij M.G.* Istoriya psihologii. Ot antichnosti do serediny XX veka. M.: Akademiya, 1997. 416 s.

DOI: 10.25586/RNUV925X.18.04.P.023

УДК 159.922.7

А.Г. Овда

РАССОГЛАСОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Рассмотрена проблема ценностной структуры личности современных младших школьников. Эмпирически доказано, что слабым звеном в цепи компонентов когнитивного, эмоционального и поведенческого может быть эмоциональный компонент, вследствие чего может произойти рассогласование ценностной сферы морального развития личности младшего школьника.

Ключевые слова: младшие школьники, ценностная структура, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент, рассогласование ценностной сферы.

The problem of value structure of modern younger students is considered. It is experimentally proved that the weak link in the chain of cognitive, emotional and behavioral components can be an emotional component, as a result of which there can be a misalignment of the value sphere of moral development of the younger student's personality.

Keywords: younger students, value structure, cognitive component, emotional component, behavioral component, misalignment of the value sphere.

Проблема ценностей младших школьников многогранно изучена отечественными и зарубежными учеными (Б.Г. Ананьев, В.В. Абраменкова, С.А. Беличева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Зосимовский, Л. Колберг, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже,

С.Л. Рубинштейн). Ценностная сфера детей исследуется ими на основе морально-нравственных представлений. При различных взглядах на природу ценностей, они едины во мнении, что именно в младшем школьном возрасте через эмоциональное осво-