

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2015

№ 3 (35)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.А. Зимин, кандидат экономических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва); **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор (Москва); **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва); **М.Н. Махмудов**, кандидат физико-математических наук, проректор по научной работе РГУ имени С.А. Есенина; **Г. Мелицкая-Павловская**, доктор-хабилитат, профессор университета естественных и гуманитарных наук имени Я. Кохановского (Кельце, Польша)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; **Л.А. Байкова** (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; **В.Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО (Москва); **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук; **А.В. Репринцев**, доктор педагогических наук, профессор (Курск); **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77–54012 от 30 апреля 2013 г.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

Романов А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет	5
---	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Лиферов А.П. Образование и путь в элиту	9
---	---

Е.П. Белозерцев Историко-культурная и методологическая неизбежность обращения к понятию «образовательная деятельность»	40
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Лукацкий М.А. Л.Н. Толстой о пути нравственного самосовершенствования	57
---	----

Корнетов Г.Б. Педагогика Марии Монтессори: воспитание свободой	68
--	----

Волошина Л.Н., Лащенко Н.Д., Томащук Я.Ю. Идеи Е.И. Рерих о необходимости воспитания добромыслия и современные концепции здорового стиля поведения	80
--	----

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

К 100-летию Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина

Мартишина Н.В., Щетинина Н.П. От учительского института до классического университета	86
---	----

К 75-летию академика А.П. Лиферова

Страхов В.В. Анатолий Петрович Лиферов: человек, исследователь, создатель	100
---	-----

К юбилею доктора педагогических наук, профессора Л.К. Гребенкиной

Жокина Н.А., Мартишина Н.В. Педагогика как призвание	111
--	-----

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Богуславский М.В. Потенциал вариативных стратегий модернизации советского образования (1917–1930 годы)	119
--	-----

Милованов К.Ю. Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы	130
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы объектов и субъектов инклюзивного образования.	139
Архипова Е.В. Изучение концептосферы трудов академика И.И. Срезневского на занятиях по русскому языку	144
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА	
Евтешина Н.В. Психологическая характеристика мотивационной сферы спортсменов	150
ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Лисовская Т.В. Проектирование структуры и содержания жизненных компетенций детей с выраженными психофизическими нарушениями	155
ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ	
Богуславская О.М. Организация совместного обучения для детей и родителей в контексте изучения иностранного языка	163
Коваль Е.О. Исследование проблемы формирования инструментальных компетенций в трудах зарубежных ученых	170
НАШИ АВТОРЫ	179
TABLE OF CONTENTS	182
Информация для авторов	187

К читателю

А.А. Романов

РЯЗАНСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ УНИВЕРСИТЕТУ ИМЕНИ С.А. ЕСЕНИНА ИСПОЛНЯЕТСЯ 100 ЛЕТ

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (РГУ) является старейшим высшим учебным заведением на Рязанской земле. 7 сентября 1915 года император Николай II утвердил решение Совета министров об открытии в Рязани первого в России женского учительского института.

В юбилейном событии можно увидеть много символического. Сама дата, век, уже является заметной точкой отсчета исторического времени. Решение об открытии института принимали знаковые фигуры. Последний российский император Николай II – царь-мученик, причисленный к лику святых... Министр народного просвещения граф П.Н. Игнатьев, пытавшийся провести одну из самых радикальных реформ образования в стране, использовать для этого весь богатейший опыт прогрессивной педагогической науки и передовой педагогической практики... Ему не дали осуществить реформу образования в России, но он много сделал для обустройства школ русской эмиграции в Европе, в которых были реализованы многие положения его реформаторского проекта. Но мы помним, что 27 сентября 1915 года именно П.Н. Игнатьев дал телеграмму на имя попечителя Московского учебного округа А.А. Тихомирова о разрешении открыть женский учительский институт.

О вековом пути учительского института, ставшего ныне классическим университетом, носящим имя нашего земляка, выдающегося русского поэта С.А. Есенина, рассказывается в статье Н.В. Мартишиной и Н.П. Щетининой. Конечно, в одной статье невозможно представить всю полноту столетней истории нашего вуза, но в ней есть чем гордиться! Об этом стоит помнить и строя сегодняшний день, и намечая завтрашние перспективы. Помнить нужно, прежде всего, о людях, ставших гордостью университета, прославивших его деятельностью, выходящей далеко за пределы Рязанского региона. В предлагаемом номере мы говорим о таких людях – действительном члене Российской академии образования (РАО) А.П. Лиферове (статья В.В. Страхова) и профессоре Л.К. Гребенкиной (статья Н.А. Жокиной и Н.В. Мартишиной).

Имя Анатолия Петровича Лиферова не нуждается в представлении. Ректор крупнейшего рязанского вуза на протяжении свыше 20 лет, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, первый и единственный в регионе академик РАО, лауреат премий Президента и Правительства РФ в области образования, Почетный гражданин города Рязани, кавалер многих орденов и медалей – все это лишь наиболее значимые, но далеко не исчерпывающие характе-

ристики ученого. В августе 2015 года А.П. Лиферов отметил свой 75-летний юбилей.

День славного юбилея профессора Лидии Константиновны Гребенкиной совпадает с Всемирным днем учителя. В университете она работает более полувека, являясь участницей и организатором тех преобразований, которые формировали его имидж не только в регионе, но и в стране; более тридцати лет заведовала кафедрой педагогики и педагогических технологий, стала одним из самых известных рязанских педагогов, воспитала поколения учителей, руководителей сферы образования, преподавателей вузов, педагогов-исследователей, работающих как в Рязани и рязанском крае, так и далеко за его пределами. У многих педагогов есть ученики, но далеко не все педагоги, даже известные, имеют научные школы. Лидии Константиновне удалось создать не только свою научную школу, но и взрастить зримое, осязаемое, действенное, узнаваемое педагогическое братство. Сотни людей горды общением с ней, признательны ей, готовы искренне выражать свое чувство уважения и любви к своему Учителю. Это тот случай, когда речь идет о свершившемся педагогическом подвиге!

И сегодня заслуженный работник высшей школы РФ Л.К. Гребенкина полна творческих замыслов, находится в центре педагогических событий университета и по праву может сказать, что не только года – ее богатство, но и ее ученики. Она сумела подготовить себе достойную смену в лице доктора педагогических наук Н.В. Мартишиной, что особо значимо в современных условиях. Все коллеги искренне и с любовью желают здоровья и долгих счастливых лет жизни юбиляру!

Раздел по философии образования открывает статья А.П. Лиферова о роли и месте образования в становлении элиты современного общества. По мнению автора, современная отечественная элита федерального и регионального уровней, вероятно, может считаться одной из самых образованных в мире. Многие входящие в нее имеют по два и более дипломов об окончании разных вузов, ученые степени кандидатов и докторов наук. При этом появилась такая негативная тенденция, как очевидная приверженность к сугубо формальным сторонам образованности высших слоев современного российского общества, – получению диплома престижного (желательно зарубежного) вуза, защите докторской или хотя бы кандидатской степени. Причем любыми, зачастую вовсе не академическими, путями. Страсть к коллекционированию дипломов у определенной части элиты вытеснила устремленность к овладению реальным знанием, нацеленность на его непрерывное пополнение и, главное, на умение реализовывать знание в практические дела. В элите разного уровня, по мнению автора, продолжает сохраняться заметная прослойка людей, для которых повышение уровня образованности видится чем-то второстепенным, отвлекающим от настоящих дел. К счастью, жизнь все активнее отфильтровывает эту страту российской элиты.

Заметна также тенденция омоложения представителей элиты, хотя данный показатель не всегда может считаться положительным, так как для политика крайне важен опыт работы, приобретаемый многолетней практикой. На Западе, например, где «зуд огульного омоложения» давно прошел, ищут и находят возможности позитивного сочетания опыта, зрелости и молодости.

На значимые проблемы образования в контексте феноменологии понятия «образовательная деятельность» обращает внимание в своей статье заслуженный деятель науки Е.П. Белозерцев. Реформы образования в истории нашей страны

всегда вызывали реакцию равнодушных граждан, интеллигентов духа, выступавших против полуобразования, «хватания верхов», приобретения знаний без необходимого для этого умственного труда, который именно и формирует человека. Сегодняшние реформы также вызывают неоднозначную реакцию и вполне могут быть оценены медицинским термином «криз». Эти кризисы, приступы и обострения, иными словами, – кризис, как считает Е.П. Белозерцев, касаются индивидуальной жизни каждого гражданина, а в особенности субъектов образовательного сообщества. В кризисном профессиональном сознании происходит смещение акцентов: от мировоззренческих основ образования к технологиям на разных уровнях и этапах; от трехмерного понимания сущности человека как главного смысла и показателя конечного результата образования к его моделированию, в котором нет места для человеческого; от исконной духовной традиции, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже, к формальным образовательным целям и стандартам; от оптимального управления образованием к бюрократическому одурманиванию, отвлечению от исполнения педагогической миссии.

Образование в современной России, убежден автор, существует в трех перекосившихся измерениях – артефакт, миф, реальность. Для некоторых отечественное образование постепенно, но уверенно превращается в артефакт, когда традиционные, свойственные нашей истории и культуре характеристики возникают только в ходе историко-педагогических исследований. Для тех, кто «модернизирует» отечественное образование, кто старается соответствовать всем требованиям Болонского соглашения, кто не способен чувства и опыт соединить с интеллектуальным трудом, со своей профессиональной деятельностью, – это миф. Для тех, кто не соглашается с тем, что образование онтологично, диалогично, компенсаторно, объединительно, охранительно, оно одновременно и феномен и ноумен. Конечно же, образование выступает реальностью для тех, кто историко-культурное наследие считает своим, образование воспринимает как духовное задание человеку, кто любит и потому бережет все самое лучшее в отечественном образовании, кто стремится убедить правительство и общественность в том, что образование – феномен истории и культуры нашего народа.

Интересна постановка проблемы о путях и последовательности нравственного самосовершенствования человека, обретении им своего нравственного «Я» сквозь призму религиозно-этических воззрений Л.Н. Толстого (статья члена-корреспондента РАО М.А. Лукацкого).

В числе важнейших для педагогики остаются задачи воспитания здорового нравственно и физически человека. В этом плане актуально сопоставление взглядов Е.И. Рерих о необходимости воспитания добромыслия и современных концепций формирования у подрастающего поколения здорового стиля поведения (статья Л.Н. Волошиной, Н.Д. Лашенко, Я.Ю. Томащук).

В одном ряду с предыдущими статьями стоит материал о педагогике М. Монтессори, основанной на создании условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, сведении к минимуму явного педагогического руководства этим процессом и исключении какого-либо принуждения и насилия над детьми (статья профессора Г.Б. Корнетова).

Заслуживают внимания статьи члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского и К.Ю. Милованова, посвященные сложной методологической проблеме

изучения потенциала вариативных стратегий модернизации советского образования в период с 1917 по 1930 годы, динамике стратегических оснований государственной образовательной политики в эти годы.

Рубрика «Культура профессиональной подготовки специалиста» представлена статьями об инклюзивном образовании профессоров Ф.Г. Мухаметзяновой и В.А. Боговаровой, об изучении концептосферы трудов академика И.И. Срезневского на занятиях по русскому языку (профессор Е.В. Архипова). Не останутся без внимания статьи Н.В. Евтешиной, нашей коллеги из Белоруссии Т.В. Лисовской, молодых ученых О.М. Богуславской и Е.О. Коваль.

Слово к читателю завершим обращением к странице официального сайта РГУ имени С.А. Есенина, посвященной 100-летию юбилею университета, на которой, в частности, отмечено, что более 80 % учителей Рязанской области – выпускники РГУ. Начиная с 1991 года учителя Рязанской области – выпускники университета – успешно участвуют во всероссийском конкурсе «Учитель года России» и ежегодно становятся его лауреатами. В 1995 и 1996 годах наши выпускницы Зинаида Викторовна Климентовская и Екатерина Алексеевна Филиппова стали победителями этого престижного конкурса и обладателями его главного приза – «Хрустальный пеликан».

Верный традициям, заложенным в начале прошлого XX века, университет превратился сегодня в крупнейший и динамично развивающийся образовательный и научный центр Рязанской области. За время существования в его стенах подготовлено свыше 75 тысяч специалистов гуманитарного, естественно-научного, правового и экономического профилей.

Университет вносит весомый и постоянно возрастающий вклад в развитие и модернизацию социально-экономического комплекса региона, ускорение интеграции реального сектора экономики, высшего профессионального образования и науки. Образовательно-инновационная политика РГУ выступает сегодня одним из главных компонентов повышения качества «человеческого капитала» Рязанской области, существенного роста ее инвестиционной привлекательности. Во многом это определяется тем, что именно вузовскими учеными выполняется около 30 % общего объема научных исследований и инновационных разработок, реализуемых на территории региона.

Постоянно возрастает значение культурно-образовательной и научно-информационной среды вуза как ведущего фактора разработки и реализации в Рязанской области инновационных социальных технологий, направленных на достижение общественной стабильности, гармонизацию социальных отношений, духовную консолидацию этнически разнородного общества, формирование чувства патриотизма и гражданственности, распространение социально значимых ценностных ориентаций, здорового образа жизни.

От имени ректората Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, от всех членов редакционного совета и редакционной коллегии журнала «Психолого-педагогический поиск» поздравляем наших коллег, преподавателей и сотрудников университета с этим значимым, необыкновенным событием – столетием со дня основания! Надеемся, что наши коллеги из других университетов, наши авторы и читатели порадуются вместе с нами замечательному празднику!



Философия образования

УДК 370

А.П. Лиферов

ОБРАЗОВАНИЕ И ПУТЬ В ЭЛИТУ¹

Рассматриваются роль и место образования в становлении элитной прослойки общества, некоторые особенности образовательного уровня современной отечественной и зарубежной политической, административной и деловой элиты. Оцениваются структурные сдвиги в ее профессиональном составе, проявившиеся тенденции в приобретении второго и последующего высшего профессионального образования как способа корректировки карьерной траектории.

элита, базовое образование, «короткие ряды традиции», образование и воспитание отечественной элиты, научная продуктивность, структура элиты по базовому образованию, формальность образовательного уровня.

Уровень формальной образованности политической, административной и бизнес-элиты – несомненно, важный, но, как свидетельствует история, не всегда определяющий фактор ее последующей результативной деятельности. Проведенное профессором В. Нехамкиным исследование уровня образованности американских президентов – наглядное тому подтверждение. Из 44 президентов США (до Б. Обамы) практически половина не имела завершено высшего образования. Особенно это было характерно для руководителей страны, действовавших до конца XIX века. Большинство из них получали среднее, домашнее или так называемое практическое образование в ходе службы в различных учреждениях. Были и такие, кто вообще не имел никакого образования. Всего полтора века тому назад (1865–1869 годы) президентом страны смог стать человек, никогда не обучавшийся даже в школе, – Эндрю Джонсон, портной по профессии, выучившийся лишь элементарной грамоте у своей жены. Значительной их части это, однако, не мешало довольно успешно осуществлять свои полномочия. Сам же факт появления в высшей власти подобного рода людей можно рассматривать и как своеобразный показатель уровня запросов тогдашнего американского общества.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-06-10316.

Характерно, что специализация, полученная в ходе обучения, также не играла определяющей роли ни в их приходе к власти, ни в успешности последующей деятельности. Большинство из них, 25, были юристами, 13 – военными, 7 – преподавателями (в том числе и обычными учителями), 2 – землемерами, 1 – геологом, 1 – актером¹. Кстати, когда актер Рональд Рейган выдвигался на пост губернатора Калифорнии, один из корреспондентов задал ему язвительный вопрос: «Как Вы, человек, не имеющий экономической или юридической подготовки, необходимого организаторского опыта, собираетесь стать во главе крупнейшего и наиболее развитого штата страны?» На что тот, без тени смущения, ответил: «Мне приходилось играть роли королей и императоров, а уж с ролью губернатора я как-нибудь справлюсь». И справился. Да так, что впоследствии два срока подряд избирался президентом страны.

Конечно, многое в таких ситуациях можно и нужно отнести на счет эффективной работы советников и консультантов, роль которых в современном сложно устроенном мире непрерывно возрастает. Одна из ведущих специалистов в области политического лидерства Барбара Келлерман так пишет об этом: «В настоящее время последователи и подчиненные действительно начинают играть более важную роль, чем ранее, а лидеры становятся все более зависимыми от влияния не подконтрольных им сил, включая те, что действуют снизу организационной иерархии ... времена, когда люди, занимающие высокие посты, могли удобно устраиваться и поступать как им вздумается, давно прошли ... лидеры, которые игнорируют своих последователей и подчиненных, сильно рискуют»².

Как бы подтверждая эту мысль, другой специалист из США, Е. Этциони-Хейлви, в конце прошлого века писала: «В связи с ростом сложности и технологичности политические решения все в большей мере требуют специальной экспертной оценки. Осуществляет экспертизу бюрократия, так как политические лидеры, в том числе министры, не обладают для этого достаточными знаниями и навыками. Из-за нехватки подобных знаний они не могут реально контролировать свои министерства и сами неизбежно начинают зависеть от них... Фактически политик не имеет никакого реального выбора: решение вытекает автоматически из подготовленного технического проекта»³.

Однако стоит заметить, что степень такой зависимости во многом определяется силой личности руководителя, его убежденностью в правоте своей позиции и наличием политической воли. В конечном итоге решение всегда остается за ним. Немецкие авторы Б. Швальбе и Х. Швальбе в работе «Личность. Карьера. Успех» приводят весьма убедительное мнение видного специалиста в области психологии лидерства Аффемана: «Умение руководить – это не только знание дела. В руководстве важны прежде всего качества, имеющие отношение к личности руководителя. Руководитель должен быть личностью. Деловые качества только тогда могут проявляться полностью, когда они подкреплены видением сути дела, критичностью суждений, методичностью, твердостью и выдержкой»⁴. Очевидно, что разрыв

¹ Нехамкин В.А. Роль образования руководителя государства в процессе исторического развития // Социология образования. 2012. № 2. С. 85.

² Келлерман Б. Идущие за лидером. М., 2009. С. 20–21.

³ Цит. по: Герасимов А.В. Государственная бюрократия в системе властных отношений // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 6. С. 149.

⁴ Швальбе Б., Швальбе Х. Личность. Карьера. Успех. М.: Прогресс, 1993. С. 159.

между значимостью полученного лидером специального образования и содержанием его последующей деятельности непрерывно возрастает.

Требования, предъявляемые к американским президентам, А.Г. Конфисахор определил известной пентадой: «хочет – может – знает – умеет – в состоянии»¹. Нам представляется, что подбор личностных характеристик национального лидера, приведенный им, носит не сугубо американский, а, скорее, всеобщий характер и способен обеспечить его эффективное функционирование в любых общественных системах. При этом каждая из составляющих этой пентады и их комбинации смогут проявиться в полной мере лишь при условии достаточного уровня образованности и культуры лидера.

Исторически сложилось так, что в большинстве развитых стран мира образование и воспитание будущей элиты, как правило, концентрируются в небольшой группе наиболее известных своими традициями университетов. Например, в США основными образовательными «кузницами» элитных кадров как для ведущих монополий, так и для последующей политической и административной деятельности являются Йельский, Гарвардский, Стэнфордский, Принстонский, Колумбийский и еще несколько престижных вузов, входящих в привилегированную университетскую Лигу плюща – ассоциацию восьми широко известных частных университетов северо-запада США. Хотя надо сказать, что далеко не все их выпускники вошли в элиту бизнеса и политики и в то же время ряд других, менее известных, университетов Оклахомы, Вашингтона, Огайо и других штатов ныне дают своим питомцам весьма качественное образование, открывающее им путь наверх². В конце прошлого XX столетия примерно 80 % представителей монополистической элиты США имели дипломы таких общедоступных школ и университетов³.

Почти полвека тому назад А. Дженсен, затрагивая в глобальном смысле проблему образованности и интеллектуального потенциала населения, приводил данные, касающиеся распределения человечества по группам в соответствии с их интеллектом. В его трактовке, незначительное меньшинство (1 или 2 %) высокоодаренных людей обеспечивают прогресс цивилизации, а подавляющее большинство способно лишь усваивать последствия этого прогресса. Развивая данную теорию, его последователи, в частности С. Ворилхон, предположили, что таланты в обществе распределяются по «кривой Гаусса – Лапласа» и что истинно гениальные люди составляют не более 0,5 % населения. Число же высокоодаренных, талантливых людей, как уже отмечалось, определяется приблизительно в 2 %. По их мнению, примерно четверть населения мира имеет уровень интеллекта на 10–30 % выше среднего⁴.

Нам представляется, что эти данные имеют весьма опосредованное отношение к рождению и эффективности действий различных групп элиты. В наибольшей мере с такими показателями, вероятно, может быть связано формирование элитных слоев в научной и творческой сферах. Что же касается политики, управления или бизнеса, то исключительные интеллектуальные способности и высокая обра-

¹ Конфисахор А.Г. Психология политической власти. СПб., 2009. С. 123.

² Сахаров Н.А. Современная монополистическая элита США. М. : Международные отношения, 1991. С. 24.

³ Там же.

⁴ Резаков Р.Г. Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире // Педагогика. 2003. № 2. С. 35.

зованность не всегда становятся основополагающими стартовыми предпосылками. Один из авторов теории циркуляции элит В. Парето вообще был убежден, что в среде элиты не может быть длительного соответствия дарований человека занимаемым им социальным позициям¹.

В Великобритании издавна функцию основных поставщиков кандидатов в элиту выполняют 24 самых привилегированных университета так называемой «русселлевской группы» (Russell Group), в числе которых знаменитые Оксфорд и Кембридж. В основе своей кандидаты в британскую элиту являются выходцами из одних и тех же престижных школ и вузов, ведут одинаковую клубную жизнь, фактически имеют одну образовательную основу. Однако это вовсе не означает выраженной однонаправленности их политического мышления и убеждений. Зачастую уже в процессе обучения у них формируются разные карьерные устремления и складываются разные политические пути. «Еще в Оксфорде в ходе дебатов в студенческом союзе эти люди придерживались разных взглядов и по-разному голосовали. Поэтому нет ничего удивительного в том, что они продолжили споры в палате общин»².

Российский государственный деятель и исследователь К.А. Скальковский еще в XIX веке по этому поводу писал: «В Англии сложился годами особый правительственный класс людей, который в молодости готовится к занятию высших государственных должностей, вращается постоянно в особой политической атмосфере и невольно приобретает массу сведений и практический взгляд, вырабатывающийся у других долгим опытом»³. Представителям возвращаемой этими «фабриками джентльменов» элиты, в отличие от американской, не было и нет нужды опасаться за свое будущее. Их принадлежность к истеблишменту исторична, окружена «сетью старых друзей» и практически нерушима. В своей концепции рациональной бюрократии Макс Вебер усматривал именно в подобного рода представителях элиты «высококвалифицированных специалистов духовного труда, профессионально вышколенных многолетней подготовкой, с высокоразвитой словесной честью, гарантирующей безупречность...»⁴.

Определенная часть элиты США и европейских стран кроме обучения в университетах также проходит соответствующую подготовку в специализированных школах государственного управления, общественного администрирования (schools of government, schools of public administration) – таких, как школа Кеннеди при Гарварде, Вудро Вильсона в Принстоне, Максвелла в Сиракузах, Ли Кван Ю в Сингапуре⁵. Характерно, что в подобных школах всегда велика доля преподавателей-практиков самого высокого уровня. В свое время, например, президентом Гарварда был Ларри Саммерс – бывший министр финансов США, а ректором китайской академии госслужбы – вице-премьер правительства КНР.

Однако сегодня жизненный успех приходит не только к тем, кто смог получить элитное образование, но зачастую и к тем, кому недостаток такого образования удавалось компенсировать использованием иных преимуществ – стремле-

¹ Резаков Р.Г. Интеллектуальная элита... С. 36.

² Пивоваров Ю.С. Еще раз об элитах в русской истории // Россия и современный мир. 2010. № 4. С. 19.

³ Скальковский К.А. Наши государственные и общественные деятели. СПб., 1890. С. 4–5.

⁴ Вебер М. Политика как призвание и профессия // Вебер М. Избр. соч. М., 1990. С. 657.

⁵ Никонов В. Наука управлять // Известия. 2011, 2 марта.

ния к систематическому и целенаправленному самообразованию, природного таланта, колоссального трудолюбия и воли. В подтверждение этому можно привести список крупнейших собственников, опубликованный в конце прошлого столетия журналом «Форбс-400». В этом списке – 10 человек, не окончивших даже школу, более 30 ограничивших свое образование уровнем общеобразовательного учебного заведения. Непроходимый университетский путь не помешал, например, Б. Гейтсу создать глобальную корпорацию «Майкрософт» и стать в свое время самым молодым в мире миллиардером. Лишь спустя 34 года после отчисления за неуспеваемость и пропуски занятий ему, по решению администрации Гарварда, был вручен диплом, сделавший его официально выдающимся выпускником этого университета.

Но все же в наше время для подавляющего большинства современной американской и тем более европейской деловой и политической элиты наличие высшего образования стало непереносимым условием вхождения в нее. Так, в Палате представителей Конгресса США из 435 ее членов только 27 имеют образование не выше школьного, у 24 членов есть докторские степени, около 170 – дипломированные юристы; остальные имеют высшее образование различных профилей.

Опыт США, Великобритании и ряда других стран показывает, что, конечно, выпускники самых престижных вузов из той же Лиги плюща или «расселлевской группы» при приеме на службу имеют определенные преимущества. Но надо иметь в виду, что диплом, полученный в них, – это все же лишь «входной билет» в ту или иную корпорацию. Дальнейшая карьерная судьба в значительной мере определяется комплексом других факторов. И факты свидетельствуют о том, что, например, Гарвардский университет, с его почти четырехвековой историей, среди массы своих выпускников имеет всего около 2,5 тысячи человек, ставших впоследствии по-настоящему признанными национальными лидерами, политической или экономической элитой¹.

Место получения образования в США давно уже не стало абсолютно значимым. Как заметил Р.Д. Льюис, «ориентированные на действие американские менеджеры, среди которых многие пробивали себе дорогу с нижней ступеньки корпоративной лестницы к самой ее вершине благодаря только своим способностям, энергии и агрессивным амбициям, могут не придавать значения каким бы то ни было дипломам»². И, если на старте профессиональной жизни человеку не повезло стать выпускником Гарварда, это вовсе не закрывает ему путь к успеху. Основатели всемирно известных финансово-промышленных империй Дюпон, Морган, Карнеги постоянно подчеркивали, что они вышли из низов и что их детство проходило не в привилегированных школах, а в трудах посыльного, кухонного мальчика или разносчика газет. А все, чего они достигли, далось им непрерывным трудом, целеустремленностью и энергией созидания.

Американские специалисты, исследовав особенности карьеры около 8 тысяч лидеров крупнейших корпораций, установили, что род занятий, территориальное происхождение и социальный статус родителей играют все меньшую роль в судьбе их детей³. В конце прошлого столетия до четверти всех высших руково-

¹ Ашин Г.К. Элитология. М.: МГИМО, 2005. С. 525.

² Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе.

³ Уорнер У.Л. Корпорация в эмерджентном американском обществе (фрагмент) // Вопросы социальной теории: науч. альманах. М., 2009. Т. III, вып. 1 (3). С. 294.

дителей компаний были выходцами из семей фермеров и рабочих и получали образование вовсе не в брендовых университетах. И рекрутирование лидеров бизнеса снизу, происходящее в настоящее время, вероятно, будет и далее возрастать. Но, хотя замкнутые механизмы самопроизводства политической элиты в западных странах и подвергаются определенным изменениям, приход в высшие управленческие слои по-прежнему во многом определяется биографическими позициями. Это становится очевидным, если вспомнить американских президентов Джона Адамса и Джона Куинси Адамса, Теодора Рузвельта и Франклина Делано Рузвельта, династии Кеннеди, Бушей и др. Для все большего числа носителей громких фамилий политика в США становится семейным делом¹. В силу этого в президентском кресле оказался, в частности, и не слишком отягощенный образованием Буш-младший.

И все же меритократический принцип формирования элиты ныне с разной степенью успешности реализуется во многих развитых странах. Например, в Финляндии государство не только обеспечивает всем школьникам одинаковый доступ к качественному образованию, но и активно стимулирует глубокое овладение знаниями. Здесь, пожалуй, как нигде в Европе, среди студентов вузов высока доля выходцев из средних и низших слоев общества. При этом лучшие из них получают от государства в качестве материальной поддержки по 400 евро в месяц². «Лифт», открывающий наиболее одаренным и трудолюбивым путь наверх, работает безотказно³.

В нашей стране в силу весьма свободного доступа к получению высшего образования его наличие является необходимым, но также и недостаточным условием успешного преодоления социальных фильтров при инкорпорировании в элиту.

Современная отечественная элита федерального и регионального уровней по формальным признакам, вероятно, может считаться одной из самых образованных в мире. Многие входящие в нее лица – обладатели двух и более дипломов об окончании вуза. Так, в российском правительстве периода 2000–2010 годов примерно каждый третий имел не менее двух вузовских образований. При этом росло число министров, имеющих ученую степень кандидата наук, – с 15 человек в Правительстве М. Касьянова до 44 человек в Правительстве В. Путина. Число же докторов наук сокращалось, в основном в силу того что в этот период времени от правительства к правительству снижался средний возраст элиты.

Что касается среднего возраста элитной группы, то ее омоложение, безусловно, необходимо, и это важный показатель перемен. В новейшей истории страны средний возраст высшего руководства стремительно сокращался. Но, имея в виду проблемы политического лидерства, стоит отметить, что политике в ограниченные сроки вряд ли можно научиться даже в самом престижном университете. Политика – это знания, талант, помноженные на многолетний опыт. Если учесть, что политика, по сути, – вторая профессия, то возраст 40 лет – это молодость политика. Средний возраст политиков в развитом мире – 50–55 лет и стар-

¹ Кильдюшов О. Выступление на «круглом столе» ж-ла «Москва» // Москва. 2010. № 1. С. 160.

² Шкаратан О.И. Российская «псевдоэлита» и ее идентификация в мировом и национальном контекстах // Мир России. 2011. № 4. С. 85.

³ Волков А. Детям до 16 лет разрешается: финское чудо! // Знание – сила. 2009. № 10. С. 5.

ше. По определению О. Крыштановской, общества с преобладанием политиков моложе такого возраста представляются революционными или пост-революционными¹. На Западе, где «зуд огульного омоложения» давно прошел, ищут и находят возможности позитивного сочетания опыта, зрелости и молодости. Там не редкость семидесятилетние премьеры и даже восьмидесятилетние президенты.

Возвращаясь к вопросу об образовательном уровне высшего руководства нашей страны в целом как позитивном явлении, отметим, что в последние годы он продолжал расти, и теперь каждый третий правительственный чиновник – обладатель кандидатской, а каждый пятый – докторской ученой степени². Но высокий уровень образования, даже специально нацеленного на подготовку лидера, – вовсе не панацея и не может выступать абсолютной гарантией последующей успешной государственной или бизнес-деятельности. Недавняя российская история – тому пример: один из наиболее образованных отечественных монархов Николай II привел к краху императорскую Россию, а Горбачев, второй после Ленина руководитель страны, получивший классическое университетское образование, стал одним из «авторов» развала СССР.

История свидетельствует и о том, что «образовательный фактор» наименее значим и востребован в периоды кардинальных социально-экономических и политических преобразований. Его оттесняют на второй план другие, на тот момент более востребованные факторы – пассионарность, ораторское искусство, воля, напористость и организаторский талант, умение ставить не просто привлекательные, а в известной мере высокие цели. Так не раз случалось и в отечественной действительности.

Например, из числа высших советских руководителей послереволюционного, довоенного периодов и первых послевоенных лет лишь несколько человек имели законченное высшее образование – В.И. Ленин, А.Н. Косыгин, Г.Я. Сокольников. Ряд других – А.Н. Рыков, В.В. Куйбышев, Л.Б. Каменев, Г.Е. Зиновьев, Н.И. Бухарин – были недоучившимися студентами. Около десяти человек, в том числе нарком иностранных дел В.М. Молотов, нарком просвещения РСФСР А.С. Бубнов, получили только среднее образование на уровне реального училища. Большинство не имели даже полного среднего образования: нарком обороны СССР К.Е. Ворошилов обходился двумя классами сельской школы, нарком тяжелой промышленности Г.К. Орджоникидзе был выпускником Тифлисского фельдшерского училища, а братья Кагановичи – Лазарь Моисеевич (нарком железнодорожного транспорта) и Михаил Моисеевич (нарком авиационной промышленности) – вообще были самоучками. Лидеры страны И.В. Сталин – недоучившийся священнослужитель, Г.М. Маленков не завершил инженерного образования, Н.С. Хрущев – выпускник Промышленной академии, что, по сути, равно среднетехническому образованию, т.е. все они также были из числа лиц, не получивших формального образования высшей ступени. Однако, обладая высокой степенью практической обучаемости, тягой к самообразованию и постоянно опираясь на рекомендации и мнение специалистов, они смогли стать достаточно успешными

¹ Крыштановская О.В. Современные концепции политической элиты и российская практика // Мир России. 2004. № 4. С. 11.

² Воронкова О.А., Сидорова А.А., Крыштановская О.В. Российский истеблишмент: пути и методы обновления // Полис. 2011. № 1. С. 75–76.

в условиях своего времени, стать руководителями. Известно, что по уровню образованности и общему кругозору Сталин уступал не только Ленину, Троцкому, но и ряду других видных деятелей большевизма и в первые послереволюционные годы не входил в число наиболее заметных членов партийно-государственной элиты. Но в период болезни Ленина и сразу после его смерти, проявив другие свои недюжинные качества, он сумел встать во главе Советского государства.

Двумя столетиями ранее Петр I, получивший в молодости, по его собственному признанию, в отличие от своих братьев и сестер, посредственное образование (его, в сущности, учил лишь Никита Зотов), сетовал своим дочерям: «Ах, если бы я в моей молодости был выучен как должно!»¹. Но всю свою жизнь он занимался практическим образованием, изучая, где только возможно, военные и морские науки, различные ремесла, и стал великим реформатором. Именно в эпоху Петра I просвещение впервые в отечественной истории обретает новые, прежде несвойственные ему функции, становится своеобразным каналом тогдашней социальной мобильности. С другой стороны, отдельные представители династии, получив хорошее образование и специальную подготовку к управлению государством, – Федор Алексеевич, регентша Софья, Александр I и Александр II – не оставили столь яркого следа в отечественной истории.

Как и ранее, так и, в особенности, сегодня в подготовке элиты важную роль играет систематическое и эффективно построенное самообразование. Конечно, при условии, что на это будет достаточно личной воли самого кандидата в элиту. Демократия, с ее динамикой политической жизни, необходимостью постоянной публичности, пиара, участия в многочисленных акциях, сильно сужает временные возможности для самообразования. Как заметил В. Нехамкин, «И. Сталин мог позволить тратить время на чтение книг, зная, что ему не предстоит через 5 лет выборы на пост “Президента СССР”»². Однако надо иметь в виду, что такое сужение временного люфта для процесса самообразования в современных условиях компенсируется неизмеримо возросшими техническими и научно-методическими возможностями его более эффективной организации. И те, кто умело ими пользуется, обеспечивают непрерывный рост своего образовательного потенциала.

Практика подтверждает, что в достижении необходимого уровня подготовленности руководителя и в последующей его деятельности не играет решающей роли и полученная им в ходе обучения специальность. Так, специфичность полученного образования не помешала актеру и спортивному комментатору Р. Рейгану, университетскому педагогу Б. Клинтону занимать должность президента США по два срока подряд.

Очевидно, что не только и не столько уровень формальной образованности и специализация, сколько комбинация целого ряда других качеств – сильной воли, уверенности в себе, природной одаренности, уравновешенности, развитой интуиции и эмпатии, способности избегать рефлексии, терпимости к фрустрации неопределенности – приводят лидеров к власти и вместе с постоянным самообразованием в той или иной степени определяют успешность их деятельности.

¹ Соловьев С.М. История России с древнейших времен // Соловьев С.М. Соч. : в 18 кн. М., 1991. Кн. 7. Т. 13, 14. С. 431, 434.

² См.: Нехамкин В.А. Роль образования... С. 92.

Как уже отмечалось, востребованность упомянутых качеств личности лидера особенно велика на ранних этапах его преобразований, связанных преимущественно с ломкой прежде сложившейся системы. Обобщенные в так называемую харизму, они в такие периоды способны обеспечить лидеру плебисцитарную основу легитимности, которая, в свою очередь, дает ему возможность выстраивать определенным образом ориентированную политику. В эпоху электронных средств массовой информации создание имиджа харизматического лидера стало достаточно обыденным и широко используемым технологическим процессом. Формирование сильного символического образа на политико-административной сцене, своеобразный «перфоманс» зачастую вводят в заблуждение общество и ведут впоследствии к массовому разочарованию, как это и было, в частности, с ранними Горбачевым и Ельциным.

В свое время М. Вебер, оценивая социально-политический феномен харизмы, замечал, что она взрывает устоявшиеся порядки, нормы и правила¹. А отечественный специалист В. Кравченко в то же время подчеркивает, что наличие харизмы и опора в основном на нее приводят к такой ситуации, когда «управление основывается не на законе и традиции, а на случае, но всегда непременно иррационально»². Столь категоричное суждение, скорее всего, можно отнести к управлению, при котором харизматичность лидера остается без необходимого подкрепления глубоким образованием, трудолюбием и сильной политической волей. В этом случае харизматичность можно рассматривать как быстро исчерпываемый ресурс лидерства.

Развивая далее тему образованности высших слоев современного российского общества, нельзя не отметить нарастание в последние десятилетия такой негативной тенденции, как очевидная приверженность к сугубо формальным ее сторонам – получению диплома престижного (желательно зарубежного) вуза, докторской или хотя бы кандидатской степени. Причем любыми, зачастую вовсе не академическими, путями. Страсть к коллекционированию дипломов у определенной части элиты вытеснила устремленность к овладению реальным знанием, нацеленность на его непрерывное пополнение и, главное, на умение реализовывать его в практических делах.

В то же время в элите разного уровня продолжает сохраняться заметная прослойка людей, для которых повышение уровня образованности видится чем-то второстепенным, отвлекающим от настоящих дел. По поводу таких ее представителей академик В. Жуков констатирует: «Общение с представителями власти оставляет удручающее впечатление. Люди, которые по должности, знаниям и опыту обязаны были бы находиться в аудиториях Академии народного хозяйства и Российской академии госслужбы, занимают кабинеты, в которых должны решаться непосильные для них управленческие задачи. По мере того как множится количество проведенных под их председательством совещаний, итоговых протоколов и письменных поручений, все большее количество людей с иронией и насмешкой относится к современным руководителям разного, в том числе и са-

¹ См.: Вебер М. Харизматическое господство // СоцИс. 1988. № 5. С. 16.

² Кравченко В.И. Харизматическая личность: многообразие понимания // СоцИс. 2004. № 4. С. 136.

мого высокого ранга»¹. К счастью, жизнь все активнее отфильтровывает эту страту российской элиты.

Между тем в высших управленческих слоях России растет число лиц с учеными степенями и званиями. По самым приблизительным подсчетам наличие ученой степени установлено у 45 % российской элиты государственного управления. В их числе почти 200 докторов и 375 кандидатов наук. Едва ли не две трети обладателей ученой степени получили ее в сфере экономических либо юридических наук, что, вероятно, обеспечивает им большие карьерные возможности. Доля элитных лиц, защитивших диссертации в сфере гуманитарных наук, остается достаточно низкой (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Число кандидатов и докторов по первой ученой степени среди представителей элиты государственного управления РФ²

Специальность (науки)	Докторов наук	Кандидатов наук	Всего
	чел.		
Экономические	73	144	217
Юридические	45	80	125
Технические	15	38	53
Медицинские	13	6	19
Философские	9	9	18
Педагогические	9	8	17
Исторические	6	19	25
Социологические	6	17	23
Политические	6	15	21
Физико-математические	5	11	16
Биологические	4	5	9
Военные	3	3	6
Сельскохозяйственные	2	7	9
Географические	2	3	5
Ветеринарные	1	1	2
Психологические	0	4	4
Филологические	0	3	3
Геолого-минералогические	0	1	1
Фармацевтические	0	1	1
Всего	199	375	574

¹ Жуков В. Россия в глобальной системе социальных координат: социологический анализ и прогноз // Alma mater. 2008. № 5. С. 32.

² Источник: Рейтинг вузов по образованию представителей элиты государственного управления России 2014. М., 2014. С. 62.

В последние десятилетия наша страна практически в массовом порядке явила миру такой феномен, «как стремление представителей властных элит обозначить свою причастность к науке и обрести статус ученых ... Здесь одновременно задействуются два механизма: создание дистанции между простыми гражданами и элитой, а также придание членам властных групп большей легитимности»¹. Настоящая научно-образовательная элита всегда была наиболее прогрессивной частью всей элитной страты, но, в силу своей слабой капитализации, недостаточно влиятельной. Рождающиеся же сегодня административно-политические и псевдонаучные гибриды, обладая хорошей ресурсной базой, получают реальную возможность воздействовать на принятие важнейших управленческих решений.

Ученая степень для чиновника – это не только удовлетворение личного честолюбия, но и вполне реальные выгоды – доплаты к окладу, повышение возможностей для победы в конкурсах на замещение должностей, преимущество при производстве в очередной классный чин и т.п. Этим же целям служит стремление отдельных представителей элитных групп получить членство в десятках всевозможных созданных под их же покровительством академий, стать почетным профессором университета и т.п.

«Энергия словесного возвышения, или, точнее, своеобразной возгонки статуса, охватила чиновничье-научную сферу: плати взнос сто долларов и получи действительное членство в “академии наук”, подтверждаемое красиво оформленным удостоверением. Сейчас десятки таких “академий”, точное количество не знает никто, и, разумеется, большинство – международные, так как в них входят такие же “академики” с Украины и других бывших республик СССР»². Предпринимались и довольно массовые попытки со стороны представителей разных слоев элиты «вскрыть» государственные академии наук и стать их членами³.

Эти люди пока еще не стали «умом, честью и совестью» нашего времени и нашего общества и, вероятно, должны демонстрировать свой «ум» (особенно в условиях кризисного существования), предъявляя всевозможные сертификаты»⁴. В этом случае, как они считают, человек выходит в начальники «по праву», объединив в одном лице, в себе, принадлежность к культурной элите знания и к институциональной элите руководства. Это касается как значительной части госслужащих различного уровня, так и депутатского корпуса.

По некоторым данным, практически половина действующих российских губернаторов – «остепененные». А более десятка из них даже имеют степень доктора наук. Наличие ученой степени стало едва ли не обязательным атрибутом руководителя высокого ранга и тех, кто хотел бы попасть во властную элиту. Миру

¹ Дука А.В. «Элиты» и элита: понятие и социальная реальность // Россия и современный мир. 2009. № 1. С. 149.

² Симонян Р.Х. Элита или все-таки номенклатура? (Размышления о российском правящем слое) // Общественные науки и современность. 2009. № 2. С. 114–115.

³ См.: «Независимая газета» от 14.04.2006, «Коммерсантъ» от 18.02.2008.

⁴ Дука А.В. «Элиты» и элита... С. 150.

предстает воистину редкостное сочетание научного таланта, громадных организаторских способностей и неисчерпаемого творческого трудолюбия! И, по видимому, их обладателю кажется, будто бы эти личностные характеристики настолько успешно дополняют друг друга, что их неустанный «труд» на научном и административном поприщах идет только на пользу обществу. В свое время А.С. Пушкин по поводу подобных околонуучных деятелей не без сарказма замечал, что ученый без дарования подобен тому бедному мулле, который изрезал и съел Коран, думая исполниться духа Магометова. А понимавший толк в истинной учености известный английский писатель и общественный деятель, автор знаменитого «Письма к сыну» Ф. Честерфилд, словно бы обращаясь к подобным представителям науки, замечал: «Носите свою ученость, как часы в потайном кармане, и не вытаскивайте ее только для того, чтобы показать, что она у вас есть».

Ситуация приобрела столь сильный общественный резонанс, что руководитель Высшей аттестационной комиссии (ВАК) Ф. Филиппов совершенно справедливо констатировал: «...Сейчас в обществе есть понимание проблемы, что на защиту диссертаций выходят бизнесмены, которые их просто покупают, и достаточно большое количество чиновников, которые защищают диссертации, потому что им это нужно»¹. По некоторым данным, в середине истекшего десятилетия каждая третья или четвертая из представленных к защите диссертаций была выполненной на заказ, «под ключ», за деньги, сторонними людьми².

Идеей неременной «остепененности» была особенно одержима значительная часть депутатов Государственной Думы и членов Совета Федерации. По самым приблизительным подсчетам, среди депутатов Госдумы шестого созыва более 70 докторов и почти 140 кандидатов наук. Это значит, что практически каждый второй депутат «одет в академическую мантию». Примерно та же картина и в Совфеде. В то же время, например, в бундестаге ФРГ лишь каждый шестой депутат обладает ученой степенью, а в палате Конгресса США только 24 депутата имеют докторскую степень.

Сам по себе факт подобного «нашествия ученых-администраторов и политиков» в законодательную сферу можно было бы только приветствовать. Ведь именно научно-образовательная элита, как наиболее просвещенная ее группа, способна формировать стратегические тренды общественного развития. Но в обществе возникает слишком много вопросов как по качеству работ таких «исследователей-депутатов», так и по времени создания их научных трудов (до или во время депутатства), по месту их защиты и т.д.

В странах с устоявшимся гражданским обществом многое из такого массового «остепенения» власть предержащих, несомненно, стало бы предметом пристального общественного внимания. Достаточно напомнить о судьбе одного

¹ Панов П. ВАК и Минобрнауки закроют чиновникам и депутатам путь в доктора // Известия. 2013, 20 февраля.

² Симакин Д. Доктора невидимого фронта. Почти треть защищенных в последние годы диссертаций написана за деньги // Независимая газета. 2006. 24 марта.

их самых ярких молодых политиков современной Германии, бывшего министра обороны Карла-Теодора Гуттенберга, обвиненного в плагиате при выполнении им диссертационного исследования. По крайней мере на данном историческом этапе на нем как на политике федерального масштаба поставлен крест.

Ознакомиться с содержанием защищенных нынешней элитой «исследований» далеко не всегда представляется возможным: часть из них просто не найти, они исчезли, бесследно пропали. Их нет и там, где они в соответствии с установленным порядком должны быть, – в диссертационных советах, библиотеках и т.п.¹ От чего же их так старательно прячут? Происходящее сильно напоминает явление, которое можно назвать «интеллектуальной коррупцией». В крыловской басне ворона, утыкав хвост павлиньими перьями, возомнила себя павой. Но была оципана настоящими павами так, что не осталось даже собственных перьев. Нынешним же научным «воронам-павам» подобная экзекуция, похоже, совсем не угрожает.

В выявленной только в 2012 году Генпрокуратурой России незаконной выдаче более чем 1300 дипломов доктора наук, вероятно, найдутся и диссертации, состряпанные «на заказ» для представителей властной элиты². Но, скорее всего, обладателей таких дипломов в реальности в разы больше. Такие высокопоставленные «исследователи-интеллектуалы» своими «трудами» наносят заметный ущерб авторитету отечественной науки, ее общему уровню и потенциалу. Удивительно при этом, что именно они громче всех трубят по поводу якобы неэффективности российской науки и образования и ввергают их в перманентный, слабо обеспеченный организационно и материально процесс реформ. Действия псевдонаучной элиты по девальвации статуса ученого, вкупе с трудно решаемыми материальными проблемами науки, организационной суетой вокруг нее, в условиях рождающегося общества знания несут в себе реальную угрозу для страны сбиться на обочину прогресса.

Конечно, в основе своей достигнутой подобным образом уровень образованности, «научности» в полном смысле слова формален. И он вряд ли способен существенно усилить как профессиональную, так и нравственную составляющие его обладателя. Губительно и то, что лица, владеющие подобными дипломами, девальвируют само представление о ценности образования. И, как справедливо отмечают профессора Ю. Латов и Г. Ключарёв, «в результате этого отрицательного экстернального эффекта те люди, чьи дипломы соответствуют их знаниям, будут вынуждены уменьшить уровень своих притязаний»³. Набирает силу опасное явление, которое специалисты (Л. Гудков и др.) называют «подавленностью мотивации достижения». Таков еще один фактор недостаточного профессионализма современной российской элиты.

¹ См.: Колесниченко А., Борга Ю., Колесникова Н. Сойти за умного // Аргументы и факты. 2013. № 33, 14–20 августа. С. 7.

² Гребениченко С.Ф. Как в России реорганизуют возведение в ученое звание? // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 1. С. 51.

³ Латов Ю.В., Ключарев Г.А. Неформальные «правила игры» в образовательной системе: симуляция образования, симулякры и брокеры знаний // Обществ. науки и современность. 2015. № 2. С. 36.

Как свидетельствуют опросы отечественных работодателей, в середине 2000-х годов уровень образования занимал последнее место среди характеристик, учитываемых при приеме на работу. Лишь 15 % работодателей в качестве основного достоинства нанимаемого выделили его образованность¹.

Пущенный в оборот А.И. Солженицыным термин «образованщина» нам представляется вполне применимым к данной ситуации профессионального и нравственного «элитного нездоровья». Таким представителям «академической элиты» менее интересны, а чаще всего для них невозможны глубокие фундаментальные исследования, новаторские выступления на пленарных и иных ключевых заседаниях, публикации в изданиях с ограниченным доступом, высокие тиражи работ и индексы цитирования. Для них важнее другое – открывающиеся с получением ученой степени возможности доступа в различные оргкомитеты, редколлегии, диссертационные и экспертные советы, жюри конкурсов и, конечно (что особенно интересно), участия в распределении финансов, выделяемых на образование, научные исследования и разработки. Для них важно получить то, что можно назвать дистрибутивной властью, – возможностью делить, распределять, определять условия существования научно-образовательной сферы. Не увядает во времени сентенция английского философа Ф.К.С. Шиллера: «как для одних наука кажется небесною богиней, так для других – коровой жирною, что масло им дает».

Как бы подводя своеобразный итог этому глубоко порочному явлению, видный отечественный социолог Ю. Резник совершенно справедливо замечает: «Отечественная бюрократия проникла везде, где только можно получить хоть какую-то выгоду. К сожалению, сия чаша не миновала и науку»². В созданной в первой половине XVIII века российской академии наук из 44 ее членов только один был русским. Теперь же, в XX веке, чиновничье-предпринимательский «штурм» государственных академий может привести к тому, что из сотен их членов лишь единицы окажутся настоящими учеными.

Справедливости ради надо отметить, что в составе политической и управленческой элиты страны есть целый ряд ученых, чей статус подтвержден высоким научным авторитетом, соответствующей публикационной активностью и показателями наукометрии Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) (табл. 2).

¹ Требования работодателей к системе профессионального образования / под ред. Т.Л. Клячко. М. : МАКС Пресс, 2006. С. 60.

² Резник Ю.М. О типах бюрократии в науке // Личность. Культура. Общество. 2013. Т. XV, вып. 1, № 77. С. 9.

Первая десятка наиболее научно продуктивных представителей элиты государственного управления Российской Федерации (по данным РИНЦ на 10 марта 2014 г.)¹

№ п/п	Ф.И.О.	Должность	Вуз альма-матер	Ученая степень (основная)	Наукометрия РИНЦ		
					число публикаций	число цитирования	индекс Хирша
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Алферов Жорес Иванович	Депутат Государственной Думы Российской Федерации	Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» имени В.И. Ульянова (Ленина)	Академик РАН, доктор физико-математических наук	697	13338	54
2	Скворцова Вероника Игоревна	Министр здравоохранения Российской Федерации	Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова МЗСР РФ (РНИМУ)	Доктор медицинский наук	401	4733	20
3	Глазьев Сергей Юрьевич	Советник Президента	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	Академик РАН, доктор экономических наук	220	3411	16

¹ Источник: Рейтинги вузов... С. 66–68.

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
4	Черешнев Валерий Александрович	Депутат Государственной Думы Российской Федерации	Пермская государственная медицинская академия имени академика Е.А. Вагнера МЗСР РФ	Академик РАН, доктор медицинских наук	355	1413	14
5	Иванов Антон Александрович	Председатель Высшего арбитражного суда	Санкт-Петербургский государственный университет	Кандидат юридических наук	693	1289	12
6	Гордеев Алексей Васильевич	Губернатор Воронежской области	Московский государственный университет путей сообщения ФАЖТ (МИИТ)	Доктор экономических наук	22	250	11
7	Зорькин Валерий Дмитриевич	Председатель Конституционного суда	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	Доктор юридических наук	53	567	10
8	Власов Николай Анатольевич	Заместитель руководителя Федеральной службы по ветеринарному и фитосанитарному надзору	Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина МСХ РФ	Доктор биологических наук	78	241	9

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
9	Ливанов Дмитрий Викторович	Министр образования и науки	Национальный исследовательский технологический университет МИСиС	Доктор физико-математических наук	69	576	9
10	Гаджиев Гадис Абдуллаевич	Судья Конституционного суда РФ	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	Доктор юридических наук	65	607	9

В числе тридцати наиболее научно продуктивных представителей элиты государственного управления находятся также заместитель министра здравоохранения России Т.В. Яковлева, судья Конституционного суда РФ А.Н. Кокотов, помощник Президента РФ А.Р. Белоусов, член Центризбиркома РФ Б.С. Эбзеев, депутаты Госдумы Б.С. Кашин, В.Е. Шудегов, Г.К. Сафаралиев, М.Н. Берулава и др. Именно они, а не виртуальные, фиктивные слуги науки остаются основой ее дальнейшего прогресса. И в этой связи вполне очевидной становится необходимость отделения реальной науки от «ученых по должности». В советское время для чиновников, увлекавшихся идеей по случаю заполучить ученую степень, существовали и достаточно строго соблюдались негласные запретные установки. Тем, кто пытался, используя свое служебное положение и связи, приобщиться к ученому миру, жестко рекомендовали: «Вы уж, пожалуйста, определитесь, чем собираетесь заниматься. А то создается впечатление, что у Вас остается слишком много времени по основному (партийно-хозяйственному) участку работы». Да и в диссертационных советах тогда царил атмосфера достаточно высокой требовательности и академической солидарности, практически исключавшая приход в науку «методом ползучей инверсии». И, действительно, такие «административно-научные кентавры» были в то время редкостью. Исключение делалось лишь для по-настоящему талантливых ученых, к тому же обладавших большим организаторским талантом, позволяющим им сочетать успешную исследовательскую деятельность с практической реализацией ее результатов в интересах государства.

Высшее руководство страны обеспокоено сложившейся ситуацией. На встрече со студентами и преподавателями Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ) Президент В.В. Путин так выразил свое отношение к данной проблеме: «В общем, нам бы не хотелось, чтобы вокруг этой темы складывалась какая-то скандальная ситуация. Мы исходим из того, что нужно

просто эту сферу очистить от всего наносного, что произошло за последнюю пару десятилетий и связано с коммерциализацией этого вида деятельности. В этом основная задача»¹.

Принятие в 2012–2014 годах мер по резкому сокращению числа диссертационных советов, повышение требований к научному уровню входящих в них членов, к научным руководителям и оппонентам, отклонение на стадии рассмотрения заметного числа диссертационных работ и лишение ученых степеней целого ряда ранее защитившихся «ученых», введение обязанности выставления диссертаций в Интернете (кандидатских – за месяц, докторских – за три месяца до защиты), отмена всех видов соискательства, кроме защиты диссертаций вузовскими педагогами и научными сотрудниками НИИ, и другие меры заметно охладили «научный энтузиазм» чиновников и депутатов.

Высшая аттестационная комиссия инициировала запрет на защиту диссертаций чиновникам, находящимся на госслужбе, подразумевая в первую очередь такой заслон для «начальников». При этом ВАК предложила в целях самореализации для представителей бизнеса и госслужащих шире использовать принятую в мире практику присуждения степени MBA (Master of Business Administration) для работающих в бизнесе и степени МРА (Master of Public Administration) для занятых в государственном и муниципальном управлении². Это дает возможность «остепенения» в той сфере, где реально трудится соискатель, с большей пользой, нежели получение для статусности ученой степени в далекой от практического дела научной области.

В системе мер, блокирующих наплыв «псевдоисследователей», следует отметить и упорядочение перечня российских рецензируемых научных журналов, значительная часть которых в силу оплаченной неразборчивости принимаемых материалов подверглась заметной коррупциогенности и стала препятствием для осуществления упомянутых мер. Введение новых, экспериментально подтвержденных, требований к «ваковским» журналам показало, что лишь каждый девятый из них способен эти требования исполнить³.

Наш знаменитый соотечественник П.Л. Капица говаривал: «Ученый – не тот, кто пишет научные статьи или просто занимается наукой. Ученый – тот, кто не может не заниматься наукой». Можно не сомневаться, что ныне «присоседившиеся» к науке перестанут ею «заниматься» и тут же потеряют к ней интерес, как только исчезнет возможность конвертировать свой приобретенный на всякий случай «ученый статус» в определенные материальные или карьерные выгоды.

Академик В.А. Энгельгардт на одном из своих юбилеев в ответ на всеобщее восхищение его преданностью науке ответил: «А за что вы меня хвалите? Это мой естественный инстинкт. И счастье, что это совпадает с интересами общества. Я не могу не заниматься наукой. Это как хороший аппетит. Ведь здоровый человек не может не есть»⁴. У нынешних «бенефициантов от науки» истинного аппе-

¹ Ливанов Д. Кардинальной реформы присвоения ученых степеней не будет // Информационное агентство «РОСБАЛТ» : интернет-портал. 2014, 22 января. URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2014/01/22/1224150.html>.

² Гребениченко С.Ф. Как в России реорганизуют... С. 64.

³ Там же. С. 65.

⁴ Цит. по: Кирпичников М.П. Роль науки и ответственность ученого в эпоху глобализации // Диалог культур в условиях глобализации. XI Междунар. Лихачевские науч. чтения. 12–13 мая 2011 года. Т. 1. Доклады. СПб., 2011. С. 84.

тита заниматься ею никогда и не было. А по мере сокращения возможностей извлекать выгоду из своего околонучного положения они впадут в естественную для них и очевидную для всех творческую немощь.

Что же касается нашей бизнес-элиты, то сегодня, с формальной точки зрения, она также может считаться одной из самых образованных в деловом мире. У многих ее представителей – дипломы об окончании двух–трех вузов, бизнес-школ и корпоративных университетов. «Крупный ... бизнес в нашей стране, – отмечает О. Крыштановская, – зиждется на людях не просто формально образованных, но (выражаясь на сленге элиты) «продвинутых», т.е. знающих иностранные языки, много путешествующих, уверенно чувствующих себя в Интернете и, конечно, богатых»¹. Стремление к приобретению статусности ученого у бизнес-элиты также присутствует, но выражено оно все-таки заметно меньше, чем у элиты административно-политической.

Набор формальных образовательных элементов, не обеспечиваемый должной фундаментальностью знания и необходимым практическим опытом, зачастую в деловой жизни дает сбой. Как только наши олигархи и «великие» выпускники зарубежных бизнес-школ напрямую сталкиваются с вопросами реальной оптимизации расходов, необходимостью повышать производительность и качество, потребностью конкурировать на мировом рынке, их образованности и креативности зачастую хватает только на лоббирование государственной финансовой поддержки. У значительной части их творческие способности и «научное знание» в конечном счете сводятся к тому, чтобы прибыль приватизировать, а издержки – национализировать. Более того, некоторые исследователи убеждены, что подобные руководители в ряде случаев сознательно идут на «вычерпывание до дна» оборотных средств предприятий, особенно необходимых в кризисных условиях, а затем, шантажируя государство возможными социальными взрывами, добиваются казенных субсидий². Да и сама преимущественно сырьевая ориентация отечественной экономики ведет к тому, что реальный спрос на современных управленцев остается достаточно низким. В результате ныне действующий типичный российский «бизнес-элитарий» остается потребителем, а не создателем новых стоимостей. Потребность в профессионалах систематически снижается. Их место повально занимает слабо обученный менеджмент, который ориентирован в большей степени на решение текущих краткосрочных и частных проблем, а не на долгосрочные, стратегические и созидательные цели.

Подобного рода спрос на управленцев со стороны субъектов экономической деятельности угнетающе действует на формирующуюся в стране систему бизнес-образования. Отечественные бизнес-школы создавались преимущественно обучившимися «на скорую руку» на Западе российскими экспертами или представителями зарубежных школ средней руки. В России практически нет филиалов западных бизнес-школ, тем более ведущих брендов. Рынок отечественной образовательной бизнес-литературы завален огромным количеством наскоро состряпанных учебных пособий, представляющих собой жалкие комментарии или малограмотный пересказ западных концепций управления, а их авторы находятся в луч-

¹ Крыштановская О. Бизнес-элита и олигархи: итоги десятилетия // Мир России. 2002. Т. 11, № 4. С. 41.

² Иноземцев В.А., Кричевский Н.А. Россияне сполна заплатят за олигархов // Моск. комсомолец. 2009, 19 августа.

шем случае на первом уровне понимания «чужих» текстов – лингвистическом¹. При этом становится все более очевидным, что мировой рынок, растущая глобальная конкуренция требуют иных знаний, навыков и способов организации труда. Сегодня ряд специалистов убежден в том, что в нашей стране «...отсутствие прямой связи между дипломом бизнес-школы и эффективным управлением ... можно отнести к ошибкам в выборе концепции менеджмент-образования»².

Процесс переосмысления и поиск новых путей подготовки бизнес-элиты хотя и очень медленно, но все же идет. Становится понятным, что вся деятельность ее представителей становится сродни искусству, постепенно удаляясь от сугубо рациональной управленческой функции. Дело в том, что «рынок знаний устроен значительно сложнее, чем классические рынки. Один из важнейших институтов этого рынка – инновационные менеджеры»³. С этим, в частности, может быть связана необходимость усиления гуманитарной составляющей в подготовке будущей элиты. Уже существующая передовая практика показывает, что бизнес-элиту формируют не отстраненные от жизни «лидеры-гуру», а эффективные руководители, которые должны быть мастерами «на двух концах спектра: в области идей на самом высоком уровне абстракций и в сфере действий на уровне самых прозаических потребностей»⁴.

Преобразования 1990-х годов привели в том числе к тому, что рождавшаяся постсоветская элита изменила не только свой формальный образовательный уровень в сторону его повышения, но и характер полученного образования.

В брежневскую эпоху элита была преимущественно технократической – большинство из высшего руководства имели инженерное, военное или сельскохозяйственное образование. Вообще на протяжении последних сорока лет существования СССР (1950–1990 гг.) удельный вес юристов, экономистов, управленцев в элите составлял всего 10 %, тогда как в западных странах их было 38–50 %. Свой отпечаток на подобную образовательную структуру советской элиты, несомненно, наложила и длительная консервация фазы директивной индустриализации⁵.

При Горбачеве процент технократов в руководстве упал, прежде всего, за счет привлечения в него гуманитариев.

Ельцин имел в своем окружении технократов еще меньше. Его ближайшие соратники – почти наполовину лица, обладающие степенью доктора наук. Достаточно много ученых было представлено в тогдашнем правительстве и в руководстве политических партий. Правда, реальных созидательных дивидендов это не принесло. Подбор руководителей крупных направлений жизнедеятельности стра-

¹ Ильинский И. Образовательная революция. М., 2002. С. 217.

² Московская А.А. Профессионализация менеджмента: цели, барьеры, перспективы // СоцИс, 2011. № 7. С. 29.

³ Макаров В.Л. Становление экономики знаний в России // Проблемы стратегии и тактики регионального развития : материалы 5-й Рос. науч. конф. «Стратегия и тактика реализации социально-экономических реформ: региональный аспект». Вологда, 2006. Ч. I. С. 22.

⁴ Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления (Опыт лучших компаний) : пер. с англ. / ред. и вступ. сл. Л.И. Евенко. М. : Прогресс, 1986. С. 355–356.

⁵ Ирхин Ю.В. Политические элиты вчера, сегодня, завтра // Социально-гуманитарные знания. 2008. № 2. С. 94.

ны проходил в условиях социального закрытия, зачастую носил ситуативный, случайный характер, а их образовательный уровень рассматривался лишь неким общим, не слишком значимым фоном. Так, в 2007 году в ходе опроса, проведенного социологическим центром Российской академии госслужбы при Президенте РФ, было установлено, что среди факторов «пребывания в высших эшелонах власти» хорошее образование оказалось лишь на 3-м месте (30 %), уступив в 1,5 раза богатству, деньгам и деловым качествам идущего во власть¹. Десятилетием ранее уровень востребованности образования у кандидатов в элиту, скорее всего, был еще ниже.

В большинстве своем представители нарождавшейся элиты были теоретиками без какого-либо серьезного управленческого опыта и соответствующей подготовки. Отсюда и сроки их пребывания в высоких должностях, которые, как правило, не превышали 2–3 лет, а едва ли не каждый пятый успевал поруководить не более нескольких месяцев. Элитная колода находилась в процессе перманентной перетасовки. Хотя вся мировая практика свидетельствует о том, что приказами о назначении или снятии с поста можно сформировать номенклатуру, но никак не настоящую элиту.

Все это касалось самых высоких должностей. Вот как А. Хинштейн описывает особенности появления доктора экономических наук, бывшего заведующего отделом журнала «Коммунист» (заметим, не какого-то приснопамятного «Огонька» времен В. Коротича, а главного идеологического органа ЦК КПСС) Е. Гайдара в качестве главы правительства страны: «Когда Гайдара привели к нему (Ельцину. – А.Л.) знакомиться, он сразу же покорила президента обилием макроэкономических терминов. Ельцин практически ничего не понял, но, дабы не быть заподозренным в невежестве, на протяжении всего разговора согласно кивал и поддакивал. После этого Гайдар был поставлен во главе нового правительства реформаторов, в которое набрал людей по образу своему и подобию»². Именно их «ученой» деятельностью только за первые восемь лет реформ, как отмечают некоторые специалисты, был нанесен экономике страны ущерб, превосходящий потери от двух мировых войн XX века и Отечественной войны 1812 года вместе взятых³.

На переломе столетий интерес могут представлять не только количественные, но и структурные сдвиги в образовании, получаемом представителями административно-политической элиты. Например, так называемые «технари» проявили, наряду с военными и выходцами из спецслужб, наибольшее стремление к получению второго и последующего высшего образования, формально необходимого им для успешной реализации себя в политической и административной деятельности. Если в «ельцинский период» только около трети «технарей» имели второе образование, то в «путинский период» их было уже три четверти (табл. 3).

¹ Шкаратан О.И. Российская «псевдоэлита»... С. 76.

² Хинштейн А. Как убивают Россию. М., 2007. С. 51.

³ Валовой Д. XXI век: три сценария развития. М., 1999. С. 62.

**Базовое образование политической элиты федерального уровня
1990-х и 2000-х годов (сто представителей)¹**

Основная профессия	1990-е годы		2000-е годы	
	Количество	Процент лиц, имеющих второе образование	Количество	Процент лиц, имеющих второе образование
Экономисты	17	35,00 %	17	29,00 %
Юристы	13	31,00 %	15	20,00 %
Инженеры	32	34,00 %	35	74,00 %
Военные	13	85,00 %	5	100,00 %
Разведчики	0	–	4	100,00 %
Милиционеры	1	0,00 %	2	0,00 %
Дипломаты, международники	6	0,00 %	3	0,00 %
Журналисты	3	67,00 %	0	–
Биологи, биофизики	1	0,00 %	1	100,00 %
Историки	6	17,00 %	2	0,00 %
Философы	1	0,00 %	1	0,00 %
Филологи, переводчики, лингвисты	1	0,00 %	3	67,00 %
Медики	2	0,00 %	3	67,00 %
Педагоги	0	–	1	0,00 %
Математики, физики	2	50,00 %	5	60,00 %
Географы	1	0,00 %	1	0,00 %
Геологи	1	100,00 %	0	–
Творческие профессии (в данном случае музыканты, искусствоведы)	0	–	2	0,00 %

В результате в настоящее время более половины представителей правящей элиты имеют по два или по три высших образования, корректируя таким образом свою бюрократическую траекторию. Однако принять такое явление как безусловно общественно значимое вряд ли будет правильно. Наличие у человека, состоящего на госслужбе или активно работающего в бизнесе, многих вузовских дипломов позволяет, с одной стороны, надеяться на дальнейший рост его профессио-

¹ Источник: <http://www.lawinrussia.ru/rossiiskaya-administrativno-politicheskaya-elita-federalnogo-urovnya-v-1990-e-i-2000-e-gody>

нального уровня, но, с другой стороны, в определенных обстоятельствах может наводить на мысль об известной легкости их получения. И, как показывает жизнь, они далеко не всегда могут служить реальным подтверждением деловой значимости их обладателя.

Динамику изменения уровня формальной образованности управленческой элиты страны в 1990–2000-е годы отражает табл. 4.

Т а б л и ц а 4

**Образовательный уровень административно-политической элиты
федерального уровня 1990-х и 2000-х годов
(сто представителей), в % ¹**

Критерий	1990-е годы	2000-е годы
Наличие высшего образования:		
Одно	60	52
Два	31	41
Три	4	10
Наличие ученой степени:		
Кандидат наук	24	44
Доктор наук	37	11
Нет	38	52

Около половины всех представителей административно-политической элиты получили второе высшее образование всего в шести престижных вузах страны – Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московском государственном юридическом университете имени О. Кутафина (36,9 %), Санкт-Петербургском государственном университете и Общевойсковой академии Генштаба Вооруженных сил РФ (по 2,8 %), Военной академии Генштаба Вооруженных сил РФ (2,3 %) и Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова (2,3 %) ².

Некоторые управленцы высшего уровня получили второе и последующее образование в западных университетах: помощник Президента А.В. Дворкович – в Университете Дюка (США), министр связи и массовых коммуникаций И.О. Щеголев – в Университете города Лейпцига (Германия), уполномоченный по правам ребенка при Президенте РФ П.А. Астахов – в Питтсбургском университете (США), заместитель руководителя Федеральной налоговой службы С.Л. Бондарчук – в Шведском королевском техническом университете), заместитель министра юстиции Ю.С. Любимов – в Европейском университетском центре Университета Нанси (Франция), депутат Госдумы О.А. Михеев – в Британском международном институте менеджмента. Что касается управленцев высшего уровня, получивших первое высшее образование за рубежом, то их число сокращается. Так, если

¹ Источник: <http://www.lawinrussia.ru/rossiiskaya-administrativno-politicheskaya-elita-federalnogo-urovnya-v-1990-e-i-2000-e-gody>

² Рейтинги вузов... С. 55.

в 2010 году таких насчитывалось 74 человека, то уже два года спустя, в 2012 году, – всего 59¹.

Относительно элиты политической стоит заметить, что на Западе, как и в России, наличие соответствующего профессионального образования пока еще не стало типичным для основной ее массы. К примеру, в США только 6 % элитных деятелей имеют гуманитарное образование, в Германии этот показатель еще меньше – 2 %, а в Голландии и вовсе в числе госслужащих высшего уровня нет ни одного гуманитария². Заметно шире в элите госуправления представлены лица, имеющие юридическое образование. Так, в законодательных структурах США их свыше 50 %, в Англии каждый пятый парламентарий по образованию юрист³. По мнению американского социолога Ч.Р. Миллса, это вполне оправданное явление, ибо профессиональные задатки юриста, умение вербально воздействовать на окружающих, выполнять различного рода посреднические функции, безусловно, необходимы политическому деятелю⁴. Проблема так называемого «теоретического профессионализма» – наличия у элиты прежде всего политического или юридического образования – пока не имеет своего однозначного решения ни на Западе, ни в России. В значительной степени, вероятно, это проистекает оттого, что политическая деятельность в современных условиях в основном воспринимается не как разработка теоретических установок, а как сфера управленческой практики.

Отечественная политическая элита по своим образовательным критериям, по определению Д.В. Покатова, представляет собой довольно сложное по структуре социальное образование с доминированием тех, кого еще в советские времена называли «хозяйственниками» (в основном это руководство военно-промышленного и агропромышленного комплексов), администраторов регионального и федерального уровней, менеджеров государственных и негосударственных компаний. Таких в настоящее время, по его подсчетам, в составе российской политической элиты около 36 %⁵. Между тем еще более ста лет тому назад видный отечественный специалист в области права и политических учений Б.Н. Чичерин настаивал на том, что только «серьезное политическое образование может подготовить политических деятелей, стоящих на высоте своего призвания»⁶.

С доминированием в политической элите лиц со значительным и относительно давним административным опытом некоторые специалисты связывают такие негативные особенности их подходов и действий, как схематизация действительности, подмена реальности идеологическими моделями, т.е. то, что можно называть «штабным типом мышления»⁷. У них в меньшей степени развиты креативные способности, неординарность оценок и решений, способность действовать

¹ Петросянц Д.В. О некоторых вопросах формирования современной российской элиты // Проблемы. Поиск. Решения. 2012. № 41. С. 41.

² Покатов Д.В. Профессионализм политической элиты: понятие, критерии, формы проявления // Социально-гуманит. знания. 2014. № 6. С. 87.

³ Елисеев С.М. Политическая социология. СПб., 2007. С. 229.

⁴ Миллс Ч. Властвующая элита. М., 1959. С. 340.

⁵ Покатов Д.В. Профессионализм... С. 88.

⁶ Чичерин Б.Н. Курс государственной науки : в 3 ч. Ч. 3. Политика. М., 1898. С. 5.

⁷ Андреев А.А. Российское общество: запрос на нравственность и компетентность // Государственная служба. 2006. № 1. С. 27.

в условиях энтропии и политическое чутье. Отчасти в силу этого у российской элиты, в отличие от западной, несмотря на разнообразие форм обучения, все еще заметны определенная декларативность и эклектичность базовых идеологических установок. Выступая на «круглом столе» журнала «Москва», директор Института национальной стратегии М. Ремизов назвал это свойство современной российской элиты «коротким горизонтом сознания», имея в виду не горизонты планирования, а, «прежде всего, короткие горизонты целеполагания, целеориентации»¹. И в общественном сознании большинство ее представителей предстают не как ведущие, а как ведомые.

Что касается отечественной бизнес-элиты, то характер ее образованности, в основном сложившийся в 1990-е годы, не претерпел существенных изменений. Ее типичными чертами остаются наличие высшего образования с очевидной тенденцией к преобладанию инженерного, экономического и юридического профиля и постепенному снижению доли гуманитариев. Если в первой постсоветской когорте лидеров бизнеса гуманитарии составляли 9,4 %, то уже в начале первого десятилетия XXI века их осталось менее 1 %². Порождается такая тенденция еще на стадии формирования заказа на специалистов. У нас профессионалов-гуманитариев выпускается в 10 раз меньше, чем в развитых странах. Около 80 % отечественных вузов – негуманитарного профиля³. Такое явление не может быть оценено однозначно и выглядит со стратегической точки зрения недостаточно просчитанным. Специалисты утверждают, что доминирование технократов в управленческой элите ведет к «тоннельному видению проблем и шаблонных путей их решения»⁴, что мало совместимо с современной динамикой социально-экономических и политических процессов. Кроме того, подобная тенденция неизбежно порождает снижение интереса к человеку как к творческой личности, а не просто как к конкурентоспособному субъекту.

Для изменения ситуации, прежде всего, необходимы отход от господствующего ныне отношения к самим отраслям социально-гуманитарной сферы (образованию, здравоохранению, культуре) только как к «ресурсопотребляющим» и переход к восприятию их как «ресурсопроизводящих», что уже имеет место в современном обществе⁵. Гуманитарная составляющая в деловой культуре не раз подтверждала свою состоятельность и перспективность. И утверждение о том, что вопросами базового управления, будь то территории или корпорации, должны заниматься экономисты (в крайнем случае – юристы) по сути своей некорректно. Топ-менеджмент одной из крупнейших и наиболее успешных корпораций мира – IBM – состоял в основном из филологов. Упор на гуманитарное образование и воспитание, веками присутствующий в знаменитых английских «паблик скулз» и ведущих университетах, и сегодня определяет достаточно высокий уровень подготовки британской политической элиты.

¹ Материалы «круглого стола» – «Есть ли у России национальная элита?» // Москва. 2010. № 1. С. 165.

² Ирхин Ю.В. Политические элиты... С. 98.

³ Ермаков П.Н., Абакумова И.В. О месте гуманитарного образования в инновационной деятельности университета // Высш. образование в России. 2014. № 1. С. 71.

⁴ Быстрова А.С., Дука А.В., Колесник Н.В. Российские региональные элиты: инновационный потенциал в контексте глобализации // Глобализация в рос. о-ве. СПб., 2008. С. 186.

⁵ Родионов М.А., Волкова Т.А. Политические элиты и национальная безопасность // Социально-гуманит. знания. 2014. № 2. С. 166.

Но, как отмечает Е.В. Балацкий, частные знания в наших условиях легко капитализируются на рынке труда, тогда как спрос на общее знание все еще невелик, «...а в реальных условиях ущербного российского рынка – исчезающе мал»¹. Постоянно нарастающая специализация знаний делает возможным преуспевание даже довольно недалеких личностей в какой-либо профессиональной сфере. Но надо иметь в виду, что разрушение общего знания или его длительная недооценка – путь к социальному регрессу.

Во время президентства В.В. Путина стал заметным крен в сторону увеличения в руководстве страны доли выпускников военных учебных заведений: сегодня они составляют около четверти высшего руководства. Объясняется это, вероятно, в первую очередь желанием привлечь к государственным делам людей в погонах как наиболее организованных, ответственных, по определению некорыстных, а также ограниченными возможностями иного кадрового резерва. Кроме того, участие военных в разработке и реализации внутренней и внешней политики страны позволяет, что немаловажно, в определенной мере установить баланс между другими группами российских элит².

Образование и воспитание элиты обязательно должны проходить под контролем гражданского общества. Только так можно получить «продукт», реально соответствующий потребностям времени. Но с сожалением приходится констатировать, что развитого гражданского общества в российской истории фактически никогда не было. И, видимо, не случайно в свое время Ф.И. Тютчев по этому поводу справедливо недоумевал: «Странное дело! Россия как государство – гигант, как общество – младенец»³. И в результате во все времена этот недостаток немедленно замещался институтом фаворитизма, который не просто сдерживал, а фактически уничтожал любые возможности позитивного воздействия общества на элиту и жизнь государства. Достаточно вспомнить Малюту Скуратова при Иване Грозном, Василия Голицина при царевне Софье, Александра Меньшикова при Петре I и Екатерине I, Бирона у трона Анны Иоановны, Григория Орлова и Григория Потемкина при Екатерине II, Аракчеева при Александре I или Распутина при дворе Николая II и т.д. Большинство из них были людьми не слишком образованными. Фаворитизм превращался в действенный инструмент влияния бюрократии на государственных лидеров и присутствовал в политической жизни и в более позднее время. Слабое представительство институтов, эффективно, а не формально контролирующих и воспитывающих элиту, может стать фактором постепенного вырождения последней.

Процесс возвращения высокообразованной, по-настоящему элитной прослойки общества в России осложняется и тем, что в стране для ее обучения и воспитания не было отведено достаточно длительного и стабильного промежутка времени, – явление, которое Ю. Левада назвал «короткими рядами традиции». В его трактовке «российское историческое время сложено из относительно коротких – по меркам других обществ – отрезков, каждый из которых как бы начинает

¹ Балацкий Е.В. Закономерности и парадоксы социальной эволюции // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С. 142.

² Российская элита-2020 : анализ. докл. грантополучателей международного дискуссионного клуба «Валдай». М., 2013. С. 14.

³ Цит. по: Самсонова Т.Н. О гражданском воспитании нового поколения в современной России // Личность. Культура. Общество. 2012. Т. 14, вып. 1 (69–70). С. 149.

историю (институциональную традицию и память) заново, “с чистого листа”»¹. Маятник отечественной истории настроен на постоянное колебание между «политической спячкой» и «революционными взрывами», что лишает элиту возможности «вызреть». В результате «настоящее время» в России играет меньшую роль по сравнению с его восприятием в культурных традициях других стран. Забывается истина, что «настоящее – это суммарно взятое прошлое»².

Одновременно утрачивается способность понимать логику исторического развития и возрастает опасность повторения ошибок прошлого. Социокультурная система, «где “порвалась связующая нить”, неминуемо обречена на заимствование социальных сценариев других культур и постоянный возврат в состояние неустойчивости»³. И, что особенно печально, в нашей истории «каждый период обычно находит свое оправдание в отрицании предыдущего правления и расправах с его элитарными структурами»⁴. Если британская элита, подобно знаменитым английским газонам, выращивалась веками, то с нашей элитой обходились, скорее, как с овощами на грядке – подрастили и убрали. А ведь, говоря словами В. Гюго, «чтобы воспитать человека, надо начинать с его бабушки». К тому, кто претендует войти в элиту, это относится в первую очередь. Но, как небезосновательно замечает Б. Чернышев, «для сменяющихся поколений руководящих элит история в XXI веке по-прежнему остается сводом отдельных знаменательных дат и событий, но только не инструментом понимания проблем современности...»⁵. Подобный подход неизбежно проецируется и на подготовку кадров госслужащих, при которой «изучение истории государственного управления в России сведено к истории государственных учреждений»⁶.

В свое время академик И.П. Павлов специфику подходов к проблемам государственного управления в России объяснил тремя основными особенностями русского политического ума: отсутствием привязки к конкретным фактам, сосредоточенности и стремления к истине⁷. Отсутствие привязки к фактам, вероятно, порождает у части элиты очевидную лукавость в отношении к исторической действительности, своеобразный исторический «склероз». Пренебрежение сосредоточенностью привело к тому, что у новой отечественной элиты четко проявилось типичное теоретическое иждивенчество: «легче подражать другим идеям и следовать модным теориям, почерпнутым из опыта западноевропейских стран, чем жить своим умом»⁸. Все получилось так, как с горечью и констатировал в свое время В.О. Ключевский: «Чужой западноевропейский ум призван был нами, чтобы научить нас жить своим умом, но мы попытались заменить им свой ум»⁹. И ощущение таково, что печальный исторический опыт нам вновь оказывается не впрок. В рядах отечественной

¹ Левада Ю.А. Элитарные структуры в советской и постсоветской ситуации // *Обществ. науки и современность*. 2007. № 6. С. 6.

² Чернышев Б. Неадекватность в механизме подготовки государственных решений России XX – начала XXI веков (опыт исторического анализа) // *Вестн. аналитики*. 2014. № 4. С. 21.

³ Мелик-Гайказян И. Методология моделирования структур элитного образования // *Высш. образование в России*. 2006. № 11. С. 60.

⁴ Левада Ю.А. Элитарные структуры... С. 6.

⁵ Чернышев Б. Неадекватность... С. 21.

⁶ Там же.

⁷ См.: Павлов И.П. О русском уме // *Лит. газета*. 1961, 31 июля.

⁸ Чернышев Б. Неадекватность... С. 20.

⁹ Ключевский В. Афоризмы и мысли об истории. Тетрадь с афоризмами. 1891 год.

элиты не было и пока еще нет твердого консенсуса относительно выбора методов управления страной.

Россия находится на сложном этапе своей истории. И в этот период стране жизненно необходима образованная, высоконравственная, обладающая глубоким государственным мышлением и беспредельно преданная идее ее возрождения элита. Найти и взрастить такую элиту – дело необыкновенно сложное, предполагающее помимо содержательной части подобной работы еще и жесткую борьбу с профессиональной серостью, клановостью и nepотизмом, безудержным стремлением к личному обогащению и отрицанием базовых нравственных ценностей, поразившими заметную часть ныне действующей отечественной элиты. Обществу становится все более очевидным, что бесконечной перетасовкой существующей «элитной колоды» достичь прорывных результатов невозможно. Но и ждать, пока представители будущей элиты сами пробьются через чиновничье-олигархические завалы, уже времени нет. Нужны политическая воля высшего руководства и соответствующая требованиям будущего страны система поиска образования, воспитания и сохранения ростков новой элиты. Соответствие уровня образованности, профессионализма и морально-нравственных устоев элиты вызовам времени во многом определяет не просто оценку власти обществом, но конкурентоспособность всей политической системы и судьбы модернизации страны.

Сегодняшнюю структуру российской элиты можно определить как некую спонтанную смесь из прослойки людей реально высокоталантливых, образованных и пробившихся к вершинам власти вопреки бюрократическим препонам и межклассовой борьбе (весьма малая часть), лиц с достаточно высокими интеллектуальными задатками и уровнем образования, чрезвычайно работоспособных (их больше, но, как правило, они допущены лишь «на вторые роли») и массы изворотливых, претендующих на статус элиты, обладающих крупными материальными ресурсами и необходимыми связями (к сожалению, таких большинство). Очевидно, что в век, когда знание становится системообразующим фактором общественного развития, доля первой и второй групп должна возрастать, ибо только с ними и могут быть связаны надежды на инновационные прорывы по всему фронту общественных задач.

Сегодня лидер в значительно большей, чем прежде, степени должен постоянно работать над собой, находиться в процессе постоянного обучения. Именно систематическое пополнение знаний, и в первую очередь самообразование, должны выводить лидера на новый уровень восприятия стремительно меняющихся реалий окружающего мира, на приобретение новых навыков анализа и изменения представлений о мире с его размытыми культурными, идеологическими, торгово-экономическими и информационными границами. Пока же уровень подготовленности российской элиты к выработке эффективных управленческих решений вызывает много вопросов. Об этом с тревогой говорит и Президент В.В. Путин, имея в виду неудовлетворительную ситуацию, сложившуюся с реализацией его майских указов 2012 года: «То ли делается так, что это вызывает негативную реакцию в обществе, то ли вообще ничего не делается»¹. А немногим позднее, в декабре 2013 года, в своем обращении к Федеральному Собранию он со всей определенностью подчеркнул, что основными проблемами, тормозящими развитие, являют-

¹ Цит. по: Гладунов О. Кремлевские мечты Путина // Свободная пресса. 2012, 24 мая.

ся «...низкая эффективность государственной власти и коррупция. Без качественного современного госуправления, без высокой персональной ответственности тех, кто этим занимается, мы не решим задач, стоящих перед обществом и страной»¹. По расчетам специалистов Всемирного банка, эффективность правительства России составляет всего 41,6 пункта из 100 возможных, в то время как во Франции – 89,5, в Германии – 91,9, в Англии – 92,3².

Управленческие противоречия, как считают видные экономисты, состоят, прежде всего, в недостаточном осознании (или нежелании осознать) элитой всей грандиозности исторических задач, стоящих перед Россией, в постоянных попытках вычленив и направить усилия на какие-то отдельные аспекты – технологические либо территориальные (вроде Сколково) – и объявить, что это и есть настоящая модернизация³. Фактически утратив реальные возможности стратегического управления экономической и социальной жизнью страны, современная элита сочла своим главным делом контроль над ними, что, конечно, значительно проще и выгоднее.

Качество, результат образованности отечественной элиты должны постоянно оцениваться как на индивидуально-личностном уровне (по реальным образовательным приобретениям каждого отдельного ее представителя), так и, что особенно важно, на уровне общественно-государственном (по итогам социальной результативности властного слоя в целом). Нужна элита, не просто многократно дипломированная, а способная в силу своей глубокой образованности и развитого государственного мышления понять и поставить перед обществом новые цели и сверхзадачи, умеющая в повседневной практике нацеливать всех и каждого на их безусловное достижение. В свою очередь, это требует формирования новых селекционных механизмов образования и воспитания элитарного сознания талантливой и высоко патриотичной личности. Элитология образования как особая область знания должна занять свое достойное место в теоретическом и практическом решении проблемы воспитания отечественной элиты.

Список использованной литературы

1. Абрамова, И.Е. Российская политическая элита в контексте современного политического развития [Текст] / И.Е. Абрамова, Т.В. Пономаренко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 94–97.
2. Андреев, А.А. Российское общество: запрос на нравственность и компетентность [Текст] // Государственная служба. – 2006. – № 1. – С. 25–31.
3. Ашин, Г.К. Элитология. [Текст] – М. : МГИМО, 2005. – 542 с.
4. Балацкий, Е.В. Закономерности и парадоксы социальной эволюции [Текст] // Общественные науки и современность. – 2013. – № 2. – С. 138–150.
5. Быстрова, А.С. Российские региональные элиты: инновационный потенциал в контексте глобализации [Текст] / А.С. Быстрова, А.В. Дука, Н.В. Колесник // Глобализация

¹ Обращение Президента Российской Федерации В.В. Путина к Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 декабря 2012 г. // Рос. газета. URL : <http://www.rg.ru/2012/12/poslanie-tekst-site.html>.

² Абрамова И.Е., Пономаренко Т.В. Российская политическая элита в контексте современного политического развития // Теория и практика общественного развития. 2013. № 12.

³ Гонтмахер Е.Ш. Противоречия российской модернизации. Выступление на научной конференции «Мир в процессе перемен: вызовы и возможности для России» // Мировая экономика и международные отношения. 2011. № 9. С. 21.

в российском обществе : сб. науч. работ / отв. ред. И.И. Елисеева. – СПб. : Нестор-история, 2008. – С. 99–242.

6. Валовой, Д. XXI век: три сценария развития. [Текст] – М., 1999. – 80 с.

7. Вебер, М. Политика как призвание и профессия [Текст] // Вебер М. Избранные сочинения. – М., 1990. – С. 644–675.

8. Вебер, М. Харизматическое господство [Текст] // Социологические исследования (СоцИс). – 1988. – № 5.

9. Волков, А. Детям до 16 лет разрешается: финское чудо! [Текст] // Знание – сила. – 2009. – № 10. – С. 5–13.

10. Воронкова, О.А. Российский истеблишмент: пути и методы обновления [Текст] / О.А. Воронкова, А.А. Сидорова, О.В. Крыштановская // Полис. – 2011. – № 1. – С. 66–79.

11. Герасимов, А.В. Государственная бюрократия в системе властных отношений [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 6. – С. 140–157.

12. Гладунов, О. Кремлевские мечты Путина [Текст] // Свободная пресса. – 2012, 24 мая.

13. Гонтмахер, Е.Ш. Противоречия российской модернизации. Выступление на научной конференции «Мир в процессе перемен: вызовы и возможности для России» [Текст] // Мировая экономика и международные отношения. – 2011. – № 9. – С. 3–30.

14. Гребениченко, С.Ф. Как в России реорганизуют возведение в ученое звание? [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – № 1. – С. 50–69.

15. Дука, А.В. «Элиты» и элита: понятие и социальная реальность [Текст] // Россия и современный мир. – 2009. – № 1. – С. 136–153.

16. Елисеев, С.М. Политическая социология. [Текст] – СПб., 2007. – 350 с.

17. Ермаков, П.Н. О месте гуманитарного образования в инновационной деятельности университета [Текст] / П.Н. Ермаков, И.В. Абакумова // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 68–74.

18. Жуков, В. Россия в глобальной системе социальных координат: социологический анализ и прогноз [Текст] // Alma mater. – 2008. – № 5. – С. 29–44.

19. Ильинский, И. Образовательная революция. [Текст] – М., 2002. – 592 с.

20. Иноземцев, В.А. Россияне сполна заплатят за олигархов [Текст] / В.А. Иноземцев, Н.А. Кричевский // Московский комсомолец. – 2009, 18 августа.

21. Ирхин, Ю.В. Политические элиты вчера, сегодня, завтра [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 2. – С. 82–104.

22. Келлерман, Б. Идущие за лидером [Текст]. – М., 2009. – 384 с.

23. Кильдюшов, О. Выступ. на «круглом столе» журнала «Москва» [Текст] // Москва. – 2010. – № 1.

24. Кирпичников, М.П. Роль науки и ответственность ученого в эпоху глобализации [Текст] // Диалог культур в условиях глобализации : XI Междунар. Лихачевские науч. чтения. 12–13 мая 2011 года. Т. 1. Доклады. – СПб., 2011. – С. 82–84.

25. Ключевский, В. Афоризмы и мысли об истории. Тетрадь с афоризмами. 1891 год. [Текст]. – М. : Эксмо, 2007. – 480 с.

26. Колесниченко, А. Сойти за умного [Текст] // А. Колесниченко, Ю. Борта, Н. Колесникова // Аргументы и факты. – 2013. – № 33, 14–20 августа. – С. 7.

27. Конфисахор, А.Г. Психология политической власти [Текст]. – СПб., 2009. – 240 с.

28. Кравченко, В.И. Харизматическая личность: многообразие понимания [Текст]. – Социологические исследования (СоцИс). – 2004. – № 4. – С. 134–137.

29. Крыштановская, О.В. Бизнес-элиты и олигархи: итоги десятилетия [Текст] // Мир России. – 2002. – Т.11, № 4. – С. 3–60.

30. Крыштановская, О.В. Современные концепции политической элиты и российская практика [Текст] // Мир России. – 2004. – Т. XIII, № 4. – С. 3–39.

31. Латов, Ю.В. Неформальные «правила игры» в образовательной системе: симуляция образования, симулякры и брокеры знаний [Текст] / Ю.В. Латов, Г.А. Ключарев // Общественные науки и современность. – 2015. – № 2. – С. 31–42.
32. Левада, Ю.А. Элитарные структуры в советской и постсоветской ситуации [Текст] // Общественные науки и современность. – 2007. – № 6. – С. 5–15.
33. Ливанов, Д. Кардинальной реформы присвоения ученых степеней не будет [Электронный ресурс] // Информагентство «РОСБАЛТ» : интернет-портал. – 2014, 22 января. – Режим доступа : <http://www.rosbalt.ru/main/2014/01/22/1224150.html>.
34. Лиферов, А.П. Инвестиции в «человеческий капитал» и конкурентные возможности корпораций [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 7–23.
35. Лиферов, А.П. Состоится ли «сколковский инновационный прорыв»? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 7–19.
36. Лиферов, А.П., Коненков Н.В. Университеты и бизнес [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 34–46.
37. Льюис, Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию [Текст]. – М., 2001. – 448 с.
38. Макаров, В.Л. Становление экономики знаний в России [Текст] // Проблемы стратегии и тактики регионального развития : материалы 5-й Рос. науч. конф. «Стратегия и тактика реализации социально-экономических реформ: региональный аспект». – Вологда, 2006. – Ч. I.
39. Материалы «круглого стола» – «Есть ли у России национальная элита?» [Текст]. – Москва. – 2010. – № 1.
40. Мелик-Гайказян, И. Методология моделирования структур элитного образования [Текст] // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 57–75.
41. Миллс, Ч. Властвующая элита. [Текст] – М., 1959. – 544 с.
42. Московская, А.А. Профессионализация менеджмента: цели, барьеры, перспективы [Текст] // Социологические исследования (СоцИс). – 2011. – № 7. – С. 26–37.
43. Нехамкин, В.А. Роль образования руководителя государства в процессе исторического развития [Текст] // Социология образования. – 2012. – № 2. – С. 82–97.
44. Никонов, В. Наука управлять [Текст] // Известия. – 2011, 2 марта.
45. Обращение Президента Российской Федерации В.В. Путина к Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 декабря 2012 г. [Электронный ресурс] // Российская газета. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/poslanie-tekst-site.html>.
46. Павлов, И.П. О русском уме [Текст] // Литературная газета. – 1961, 31 июля.
47. Панов, П. ВАК и Минобрнауки закроют чиновникам и депутатам путь в доктора [Текст] // Известия. – 2013, 20 февраля.
48. Петросянц, Д.В. О некоторых вопросах формирования современной российской элиты [Текст] // Проблемы. Поиск. Решения. – 2012. – № 41. – С. 34–43.
49. Пивоваров, Ю.С. Еще раз об элитах в русской истории [Текст] // Россия и современный мир. – 2010. – № 4. – С. 18–47.
50. Питерс, Т. В поисках эффективного управления. (Опыт лучших компаний) [Текст] / пер. с англ. / Т. Питерс, Р. Уотермен / ред. и вступ. слово Л.И. Евенко. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
51. Покатов, Д.В. Профессионализм политической элиты: понятие, критерии, формы проявления [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 6. – С. 84–92.
52. Резаков, Р.Г. Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 34–41.
53. Резник, Ю.М. О типах бюрократии в науке [Текст] // Личность. Культура. Общество. – 2013. – Т. XV, вып. 1 (77). – С. 8–25.
54. Рейтинги вузов по образованию представителей элиты государственного управления России 2014 [Текст]. – М., 2014. – 74 с.

55. Родионов, М.А. Политические элиты и национальная безопасность [Текст] / М.А. Родионов, Т.А. Волкова // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 2. – С. 154–166.
56. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
57. Российская элита-2020 [Текст] : аналит. докл. грантополучателей международного дискуссионного клуба «Валдай». – М., 2013. – 121 с.
58. Самсонова, Т.Н. О гражданском воспитании нового поколения в современной России [Текст] // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. 14, вып. 1 (69–70). – С. 147–154.
59. Сахаров, Н.А. Современная монополистическая элита США [Текст]. – М. : Междунар. отношения, 1991. – 166 с.
60. Симакин, Д. Доктора невидимого фронта. Почти треть защищенных в последние годы диссертаций написана за деньги [Текст] // Независимая газета. – 2006, 24 марта.
61. Симонян, Р.Х. Элита или все-таки номенклатура? (Размышления о российском правящем слое) [Текст] // Общественные науки и современность. – 2009. – № 2. – С. 114–124.
62. Скальковский, К.А. Наши государственные и общественные деятели [Текст]. – СПб., 1890. – 586 с.
63. Соловьев, С.М. История России с древнейших времен [Текст] // Соловьев С.М. Соч. : в 18 кн. – М., 1991. – Кн. 7, т. 13–14. – 701 с.
64. Требования работодателей к системе профессионального образования [Текст] / под ред. Т.Л. Клячко. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 128 с.
65. Уорнер, У.Л. Корпорация в эмерджентном американском обществе (фрагмент) [Текст] // Вопросы социальной теории : науч. альманах. – 2009. – Т. III, вып. 1 (3). – С. 282–301.
66. Хинштейн, А. Как убивают Россию [Текст]. – М., 2007. – 448 с.
67. Чернышев, Б. Неадекватность в механизме подготовки государственных решений России XX – начала XXI веков (опыт исторического анализа) [Текст] // Вестник аналитики. – 2014. – № 4. – С. 12–21.
68. Чичерин, Б.Н. Политика [Текст] // Курс государственной науки : в 3 ч. – М., 1898. – Ч. 3. – 556 с.
69. Швальбе, Б. Личность. Карьера. Успех [Текст] / Б. Швальбе, Х. Швальбе. – М. : Прогресс, 1993. – 240 с.
70. Шкаратан, О.И. Российская «псевдоэлита» и ее идентификация в мировом и национальном контекстах [Текст] // Мир России. – 2011. – № 4. – С. 68–88.

УДК 370

Е.П. Белозерцев

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНАЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ НЕИЗБЕЖНОСТЬ ОБРАЩЕНИЯ К ПОНЯТИЮ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Исходя из результатов историко-культурного и методологического анализа, автор обращает внимание на отсутствие феноменологии такого понятия, как «образовательная деятельность», предлагает исходные представления и на их основе реконструирует фундаментальное понятие педагогики.

© Белозерцев Е.П., 2015

историко-педагогическое наследие, философско-педагогическое наследие, религиозно-педагогическое наследие, образовательная деятельность, трехмерная реконструкция.

Состояние отечественного образования и проводимые в этой области реформы всегда вызывали реакцию неравнодушных граждан, интеллигентов духа. Как показывает история нашего государства, эта реакция была направлена «не против образования, а против полуобразования, хватания верхов, приобретения знаний без необходимого для этого умственного труда, который именно и формирует человека»¹.

А.Н. Острогорский, солидаризируясь с П.Ф. Каптеревым, настаивает на том, что «образование не одно и то же, что окончание курса школы, что людьми образованными часто считаются такие, какие вовсе этого не заслуживают. Очевидно то, что указывается, как дурные в нравственном отношении последствия образования надо приписать тому, что мы, в сущности, о б о б р а з о в а н и и-т о м а л о и д у м а е м (разрядка наша. – Е.Б.), что для того чтобы выпускать из школ образованных людей или, по крайней мере, направленных на путь самообразования, нам многое еще надо пересмотреть и в курсах, и в духе, характере преподавания. Немудрено, что жалобы в этом направлении слышатся вовсе не редко и часто высказываются с достаточной категоричностью»².

Вот на что обращает внимание П.Ф. Каптерев: «Наши школы настолько схоластичны и мертвенны, что они выпускают учащихся без всяких убеждений, без всяких взглядов на жизнь... Из сообщаемых школою знаний учащиеся не извлекают никакого руководства для жизни... Вследствие этого каждому так называемому образованному человеку предстоит самому выработать себе разумное мировоззрение и руководящие для его деятельности правила»³.

И снова мнение А.Н. Острогорского: «Если в школе шум и суета, если она движется дослуживающими до пенсии усталыми учителями, если, наконец, она сложена из черствых и деревянистых элементов, то ждать от нее нечего, надо сказать прямо, ни в каком отношении – ни в воспитательном, ни в образовательном, ни просто в учебном. Но почему же она сложена из деревянистых элементов и всегда остается сложена?»⁴.

Процитированные авторы считали возможным указать школе образовательные и воспитательные задачи, отнюдь не допускающие возможности возложить все на натуру и терпеливо ждать, когда в тайниках ее созреет благое зерно, а требующие активной работы наставников, направленной к тому, чтобы зерно не заглохло, а выросло пышным цветом. В доброе зерно и они верят, знают, что многое в произрастании его должно быть вверено природе, но признают, что природу следует изучать, чтобы в своей деятельности не идти против ее законов. И если школа одеревенела, то надо идти искать и, найдя, указать средства к ее одухотворению, а это возможно только при вере в возможность лучшего будущего для школы, будущего, для которого есть силы и в настоящем. В других наших работах мы не раз говорили о здоровых, живых силах, которые всегда были и теперь

¹ Острогорский А.Н. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. С. 256.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

есть в нашей школе. Присутствие этих сил и дает веру в то, что обучение может развиться в образование, что школа может быть одухотворена и стать воспитательной.

Образование и воспитание нужны для жизни, они – дело общественное, и этим определяется цель их, много раз и в разных формах высказанная нашими писателями. Можно с достаточным основанием сказать, что цели эти служат к определению обязанностей, общественных обязанностей человека. «Эти обязанности несутся тем добросовестнее, чем более развита в человеке потребность служить обществу, чем более это дело совести, а не страха, чем более общественное дело – его личное дело и находится в гармонии с его правами»¹. Педагоги, которые в приведенных нами цитатах так много говорят об обязанностях, отнюдь, однако, не игнорируют личных прав воспитуемых и немало говорят о соотношении образования и воспитания с их индивидуальными склонностями, с возрастом, со средой, в которой они провели детство, с семьей, наследственностью и проч.

Реформы образования России наших дней вызывают неоднозначную, чаще отрицательную, реакцию. Более того, по мнению многих, Н.И. Пирогов, Н.Н. Бурденко, В.Ф. Войно-Ясенецкий (архиепископ Крымский Лука), оставившие богатейшее медико-педагогическое наследие, поставили бы такой диагноз современному состоянию российского образования: *crise*.

Кризис современного образования есть следствие исторических, культурологических, экономических, философских и нравственных ошибок на старте и в ходе так называемой модернизации России и ее образовательной системы, есть следствие кризисного сознания, основывающегося на постулате о радикальной несостоятельности если не всего, то многого из того, что было сделано в советский период нашего государства.

Кризис, кризисы, приступы и обострения касаются индивидуальной жизни каждого гражданина, а в особенности субъектов образовательного сообщества. В кризисном профессиональном сознании происходит смещение акцентов: от мировоззренческих основ образования к ее технологиям на разных уровнях и этапах; от трехмерного понимания сущности человека как главного смысла и показателя конечного результата образования к его моделированию, в котором нет места для человеческого; от исконной духовной традиции, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже, к формальным образовательным целям и стандартам; от оптимального управления образованием к бюрократическому одурманиванию, отвлечению от исполнения педагогической миссии.

Вообще мнение специалистов, авторитетных авторов, представителей научных школ руководство страны не слушает, а если слушает – не слышит, не реагирует по существу, не учитывает в своих решениях. При этом содержание, характер, тональность напечатанного достойны внимания руководства.

Образование в современной России существует в трех перекосившихся измерениях. Для некоторых отечественное образование постепенно, но уверенно превращается в артефакт, когда традиционные, свойственные нашей истории и культуре характеристики присутствуют только в историко-педагогических исследованиях. Иногда кажется, что для определенной части народа, его руководи-

¹ Острогорский А.Н. Избр. пед. соч. ... С. 257.

телей, а в особенности для определенного отряда ученых само образование уже стало артефактом. Что-то очень важное мы не хотим понять, а стараемся умолчать, оболгать на фоне разговоров об уважительном отношении к истории.

Это миф! – Для тех, кто «модернизирует» отечественное образование, кто старается соответствовать всем требованиям Болонского соглашения, кто лишен дара умопостижения сущности явления, кто не способен чувства и опыт соединить с интеллектуальным трудом, своей профессиональной деятельностью, кто не соглашается с тем, что образование онтологично, диалогично, компенсаторно, объединительно, охранительно, что оно одновременно и феномен и ноумен.

Это реальность! – Для тех, кто историко-культурное наследие считает своим, кто образование воспринимает как духовное задание человеку, кто любит и потому бережет все самое лучшее в отечественном образовании, кто стремится убедить правительство и общественность в том, что образование – феномен истории и культуры нашего народа. Не понимать сущностные характеристики образования – значит быть дремучим гражданином. Не знать закономерности образования – значит работать непрофессионально. Не учитывать рекомендации науки, научно-педагогических школ в управлении образованием – значит вредить всему обществу и государству.

Кризис современного образования, тройное его измерение во многом объясняются и состоянием педагогической науки.

Избыточность формализованных подходов (моделирование, технология, бумажная волокита и т.д.) нивелирует эмоционально-чувственное восприятие образов реальности, умерщвляет в педагогике живое восприятие сложной и противоречивой действительности.

В начале XXI века мы все еще нуждаемся в совершенной педагогике, способной размышлять, опираясь на такую философию педагогического знания, которая стремится найти методологию изучения развивающегося человека в сложном, противоречивом мире.

Несмотря на справедливую критику, педагогика – гуманитарная наука о развивающемся Человеке в развивающемся образовании – располагает достаточным потенциалом для спокойного, бесконфликтного совершенствования отечественного образования, соединяя позвонки традиций и инноваций.

Для этого нам, всем вместе, необходимо преодолеть сознательно исковерканные понятия, извращенные замыслы, изошренную ложь и возвратиться к забытым или забываемым словам русского языка, имеющим сакральное значение для всего общества и для будущего отечества, ибо эти слова – про вековые ценности нашего образования. В образование должен вернуться здравый смысл. Необходимо вспомнить, что главным смыслом, стратегической целью и конечным результатом образования являются не технология, модель или единый государственный экзамен, а человек и его деятельность.

Деятельность как философско-педагогическое понятие – это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Вследствие чрезвычайной сложности и непрерывной изменчивости внешних условий уже на относительно ранних стадиях филогенеза создается жизненная необходимость в возникновении психиче-

ских форм управления практическим взаимодействием человека с окружающей средой.

Основным видом человеческой деятельности, сыгравшим решающую роль в происхождении и развитии физических и духовных свойств человека, является труд. С трудом генетически связаны другие ее виды – деятельность игровая, предметная, познавательная, учебная, научно-исследовательская и др. В ходе социально-исторического развития возникает труд умственный как особая общественно необходимая теоретическая трудовая деятельность.

В состав деятельности входят следующие элементы: мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели, т.е. результаты, на достижение которых она направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определенным образом мотивированная деятельность в целом, входящие в ее состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции, обеспечивающие использование имеющихся средств, и условия для достижения необходимого результата.

Необходимо обратить внимание на один обнаруженный нами парадокс современного гуманитарного знания: в Федеральном законе РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» используется фундаментальное словосочетание «образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ»¹ и в различных научных и публицистических текстах, в выступлениях официальных лиц, в нормативных документах стало привычным обращение к данному словосочетанию, однако в академических словарях понятие «образовательная деятельность» отсутствует:

– Российская педагогическая энциклопедия: в двух томах. Главный редактор В.В. Давыдов. Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия». Москва, 1993 год: понятие отсутствует;

– Педагогический энциклопедический словарь. Главный редактор Б.М. Бим-Бад. Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия». Москва, 2002 год: появились такие понятия, как «образовательная программа», «образовательные технологии», «образовательное учреждение», но понятие «образовательная деятельность» отсутствует.

Впрочем, в словаре «Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика» мы обнаружили интересующее нас понятие: «Образовательная деятельность – совокупность последовательных действий, предпринимаемых организаторами образования, преподавателями, мастерами производственного обучения и другими работниками образовательного учреждения для достижения результатов, предусмотренных образовательными программами»².

В 2004 году учеными из Перми была предпринята попытка преодолеть очевидный парадокс педагогического знания. Объединенными усилиями доктора философских наук, профессора В.А. Кайдалова и кандидата педагогических наук

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL : <http://base.garant.ru/70291362/>

² Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999.

Г.Н. Травникова в научный оборот была введена осмысленная концепция образовательной деятельности в условиях школьного социума.

По мнению авторов, для понимания педагогического смысла образовательной деятельности существуют два подхода:

– **психологический подход**, который индивидуализирует образовательную деятельность, выстраивая ее на основе личностных качеств и особенностей воспитанника. Образовательная деятельность, по А.Н. Леонтьеву, – это единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, чтобы ориентировать субъекта в предметном мире. В данном случае это мотивированный процесс использования воспитанником средств для достижения собственной или внешне заданной цели. Таким образом, выделяются субъект, процесс, предмет, условия, способы и результат образовательной деятельности;

– **методологический подход**, который включает индивидуальность воспитанника в процесс общекультурной деятельности, запечатленной в форме общезначимых достижений и связанных с ними деятельностных процедур. Анализируя образовательную деятельность, Г.П. Щедровицкий приходит к парадоксальному выводу: «человек есть ячейка внутри развивающейся системы деятельности». А сама деятельность не есть ни процесс, ни вещь, а есть особый закон развития, реализуемый с помощью специфических механизмов. Закономерности деятельности могут быть понятны только тогда, когда мы возьмем эту структуру как целое.

При взаимодействии воспитанника с миром оба рассмотренных подхода интегрируются. В результате образовательная деятельность, с педагогической точки зрения, выступает как качественная характеристика развивающейся системы, в основе которой находятся потребность и мотивы, цели и программы, образовательная среда и результат, согласованность в общении с педагогами и сверстниками, организации школьной среды, мотивированного процесса использования воспитанником средств для достижения собственной и внешне заданной цели.

Сейчас общепризнано рассмотрение деятельности человека в самых разных контекстах. Наиболее адекватно это понятие выражает активность человека, причем, обозначая активность, охватывает и биологическую жизнедеятельность, и социокультурную, специфически человеческую деятельность, касающуюся внутреннего мира человека.

Свою жизнедеятельность человек делает предметом своей воли и своего сознания. В этом смысле человеческая деятельность определяется авторами как активность субъекта, направленная на объекты или на других субъектов, а сам человек должен рассматриваться как субъект деятельности. Вычленяют три основных элемента деятельности: субъект, наделенный активностью и направляющий ее на объекты или на других субъектов; объект, на который направлена активность субъекта (точнее – субъектов); сама активность, выражающаяся в том или ином способе овладения объекта субъектом или в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другими. В роли субъекта деятельности могут выступать конкретный индивид, социальная группа. Объектом деятельности может быть природный предмет, тот или иной социальный институт, человек. Объектом деятельности может оказаться сам субъект, если он направляет активность на собственное «я» во имя, например, самопознания или самоизменения.

На основании этих и других положений авторы рассматривают и представляют образовательную деятельность как систему жизнедеятельности и общения учащихся.

Ценности образовательной деятельности и основы современного аксиологического образования: ценности обладают большой силой и способствуют созданию нового мира культуры (Г. Лотце); вопросы о назначении человека и смысле его жизни могут быть решены в свете определенных ценностей (В. Виндельбанд); ценность является универсальной системо- и смыслообразующей философской категорией (Г. Риккерт); личность есть сосредоточение, центральное ядро «царства ценностей» (М. Шелер); познание ценностей – это акт предпочтений, в интуитивной очевидности которого устанавливаются «ранги» ценностей (М. Шелер); теория ценностей поможет человеку познать себя, свои наиболее значимые цели, стремления, а это знание будет для личности не менее освобождающим, чем знание законов природы (Р. Перри); ценность является ценностью, пока она признается и значима (М. Хайдеггер); вопрос о ценностях значительнее вопроса о достоверности, последний обретает всю серьезность при условии, что есть ответ на вопрос о ценностях (Ф. Ницше), и др.

Специальный раздел в исследовании пермяков посвящен субъектам, объектам и средствам образовательной деятельности, а также воспитательной деятельности как педагогической категории. В целом авторы рассматривают образовательную деятельность в единстве трех ее составляющих – методологии, дидактики, технологии¹.

В 2010 году выходит в свет весьма содержательный педагогический словарь «Золотая книга педагога»², в котором рассматриваются такие понятия, как «ведущая деятельность», «деятельность внешняя (практическая)», «деятельность внутренняя (теоретическая)», «деятельность познавательная», «деятельность трудовая», «деятельность учебная», но понятие «образовательная деятельность» все-таки отсутствует.

В 2010 году В.И. Слободчиков опубликовал фундаментальный труд «Антропологическая перспектива отечественного образования»³, посвященный мировоззренческим и теоретико-методологическим положениям развития образования в современной России. В данном труде переосмысливается само понятие «образование», автор считает его особой философско-антропологической категорией, отражающей базовые основания бытия человека и форму становления человеческого в человеке.

Среди множества интереснейших аспектов, необходимых для оценки сегодняшнего состояния и дальнейшего развития отечественного образования, назовем несколько полезных для нашей темы: проблемное поле феномена инноваций, понятийный строй инновационной деятельности, понятие образовательной среды, антропологический потенциал деятельностного содержания, деятельностное содержание общего образования, понятие нормы в образовании и развитии, новая модель педагогического профессионализма, проектирование пространства обра-

¹ Травников Г.Н. Образовательная деятельность как система и объект педагогического моделирования. Дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2004.

² Рапацевич Е.С. Золотая книга педагога. Минск : Соврем. шк., 2010.

³ Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург : Изд. отдел Екатеринбург. епархии.

зовательной деятельности, возрастно-ориентированная модель образовательной деятельности.

В 2012 году разработка различных аспектов антропологии образования была продолжена в монографии Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова «Введение в антропологию образования»¹. В приложении к монографии представлен словарь основных понятий. И здесь среди более чем 80 понятий – таких, как «деятельность», «деятельность исследования», «деятельность конструирования», «деятельность проектирования», «деятельность управления», «деятельность учебная», «деятельность педагогическая», – обнаруживаем вариант толкования понятия, интересующего нас: «Образовательная деятельность – деятельность, реализуемая в сфере образования. Образование как определенная форма общественной практики включает в себя систему деятельностей, структур организации и механизмов управления. Образовательная деятельность есть всеобщий способ становления и развития духовно-практического и культуросообразного существа»².

В первом номере журнала «Педагогика» за 2015 год опубликована интересная статья Ю.В. Сенько «Целеполагание в педагогическом процессе»³. Автор вполне обоснованно рассматривает целеполагание в педагогическом процессе как проблему взаимодействия его непосредственных участников. По ходу изложения своей позиции он обращается к таким понятиям, как «образование», «цель образования», «процесс образования», «образовательное пространство», «образовательная ситуация», «образовательные коллизии», «образовательные практики», т.е. подходит вплотную к понятию «образовательная деятельность». Но не стал обращаться к нему!

Итак, «образовательная деятельность» еще не обрела понятийного статуса в педагогической науке. Мы полагаем, что содержательное наполнение данного понятия возможно в контексте антропологического, историософского (историко-педагогического) и средового подходов.

Обозначим исходные представления, на основе которых можно попытаться реконструировать интересующее нас понятие⁴.

Существующая сегодня определенная инфантильность по отношению к философским и духовно-нравственным основаниям образования объясняется преимущественной ориентацией на рационализированный выбор средств, приемов и форм образовательной деятельности, отсутствием сколь-нибудь продуманных мер, побуждающих педагогов к осмыслению образовательной деятельности как сферы морального творчества, смысложизненного, мировоззренческого самоопределения.

¹ Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Введение в антропологию образования. Биробиджан : Изд-во ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2012.

² Там же. С. 192.

³ Сенько Ю.В. Целеполагание в педагогическом процессе // Педагогика. 2015. № 1. С. 14–21.

⁴ См.: Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. СПб. : Изд-во Асланова, 2004 ; Белозерцев Е.П. «Должное» как вектор преодоления кризиса современного российского образования / Е.П. Белозерцев, В.В. Варава // Педагогика. 2013. № 7. С. 3–13 ; Белозерцев Е.П. Триединство отечественного образования как идеология возрождения русской национальной культуры: вспоминая заветы К.Д. Ушинского // Психол.-пед. поиск : науч.-метод. журн. 2014. № 2 (30). С. 35–49. и др.

Российскому обществу еще предстоит осмыслить, понять все трагические последствия секуляризованной России, секуляризованного образования, секуляризованного человека.

Реформы последних лет – так называемые инновации в образовании и педагогике – продолжают и усугубляют процесс секуляризации, пропагандируя образование для человека без духовной составляющей, педагогику без связей с идеями святоотеческой и опытом народной педагогики.

Обращаясь к культурному наследию России, вникая в исторические, философские, археологические, фольклорные и литературные педагогические произведения, приходим к выводу о том, что *не обращать внимания на религиозный компонент нашего бытия не просто ошибочно, но и методологически неверно, более того, невежественно*. Любые варианты аргументации, исключаящие веру из тем научной дискуссии, приводят к неправильным выводам, ложным подходам и неадекватным методам, что свидетельствует о секуляризованном знании.

Отметим, что религия и философия в отношении к педагогике занимают особую позицию в гуманитарном знании, поскольку педагогике, в сущности, нужно философское и религиозное обоснование, т.е. связь с целостной жизнью. Педагогика, привитая к религиозному корню и к духовной традиции культуры, благодаря своей внутренней бытийной стабильности заведомо избавлена от множества антиномий, неопределенностей и несуразиц, связанных с обоснованием ведущих категорий и т.п. Православное христианство предлагает нам целостный взгляд на человека, на его деятельность, культурно-образовательную среду и взаимодействие с окружающей средой.

Мы имеем богатейшее наследие святых отцов церкви, любомудров, религиозных философов и ученых различных отраслей знаний. Оно, к великому сожалению, существует объективно, независимо от нас, не узнанное большинством и не полюбившееся многим.

Наследие может быть каким угодно разнообразным и богатым, но, если мы о нем лишь знаем и помним, но не обращаемся к нему, не востребуем его, оно, даже будучи осовременено яркими обложками и красивыми словами, все равно будет лежать мертвым грузом. Жизнь, культура, образование, которые нам предшествовали, становятся живой традицией лишь тогда, когда мы в них действительно нуждаемся.

История и культура нашего Отечества позволяют утверждать: образ и смысл педагогической профессии происходят из монастырей и такого явления, как старчество; образ учительства складывается в результате развития древнерусской православной мысли и душеполезной практики старцев. Существует богатейшая литература, позволяющая приблизиться к духовному миру Учителя, его деятельности.

Похоже, наши предки понимали, что такое образовательная деятельность, и в их наследии обнаруживаются весьма глубокие положения, относящиеся к данному фундаментальному понятию.

Игумен Синайской обители преподобный Иоанн (около 650 г.) написал книгу «Лествица, возводящая в Небо»¹, за что и был назван Иоанном Лествичником. Книга преподобного Иоанна Лествичника раскрывает основные темы хри-

¹ Лествичник И. Лествица, возводящая в Небо. М. : Изд-во Лествица, 1997.

стианской нравственности, конкретные обязанности христианина и различные формы проявления христианской добродетели; содержит некоторые откровения о человеке, о его грядущей судьбе, о церкви.

В духовном становлении человеку нужен опытный руководитель. В православии такую миссию выполняют старцы. В книге преподобного Иоанна Лествичника имеется раздел «Слово особенное к пастырю», в котором раскрываются основные качества опытного и умудренного во всей жизни пастыря.

Пастырь – это и истинный кормчий духовный, и добрый воевода, и путеводитель, и врач духовный, и истинный учитель.

Как кормчий духовный он должен обрести такую крепость, чтобы в критическую минуту смог избавить от самой бездны корабль душевный. Предвидя бури и волнения, он должен ясно предвещать о них находящимся на корабле, а в противном случае будет виновником бедствия.

Как добрый воевода духовный пастырь должен ясно знать состояние и устремление каждого из своих подчиненных.

Как врач духовный он должен употреблять врачебные орудия для спасения больных душ. Премудрость духовного врача доказывается тем, что он врачует такие недуги, которых другие не могут исцелить.

Как истинный учитель пастырь непосредственно принимает от Бога книгу духовного разума, начертанную в уме перстом Божиим.

Истинный пастырь есть тот, кто может своим незлобием и смирением, усердием и молитвою наставить на путь истинный заблудших. Пастырь, наставляя низших, сам должен учиться, стремиться к нравственному совершенству. Идеал христианского совершенства недостижимо высок. И поэтому работе человека над собою, над своей духовной личностью не может быть конца. Признаком доброго пастыря является его твердый нравственный характер. Добрый пастырь умеет употребить грозное слово на тех, кто отступает от заповедей христианских.

Духовный пастырь есть тот, кто обладает волею сильною и решительною, ибо пастырь несет ответственность за грехи каждого человека. Борьба с греховными искушениями возможна лишь для того, кто бодрствует и молится, стоя на страже своих переживаний.

Истинного пастыря укажет любовь, ибо из любви предал себя на распятие Великий Пастырь. Пастырь должен быть во всем терпелив, смиренно мудр, добродетелен.

Лествичник в своей книге обозначил некоторые приемы старческого попечения в виде наставлений: неприлично преподавать наставления, выписанные из сочинений других; наставляя других, сам учись сначала свыше, и от чувственного научайся духовному; наставнику необходимо освободиться от излишней стыдливости, указывая на прегрешения братии и обличая их в том; он должен знать состояние каждого из учеников, не каждому должен говорить, что сей путь узок и тесен, ибо иго сие есть благо; пастырь не должен безрассудно смиряться перед подчиненными, но и не должен возноситься; у виновного необходимо спрашивать его прегрешения всегда наедине; употреблять свирель слова. Если за словом стоят воодушевление, горячий и глубокий подъем, то вся полнота души, вся внутренняя сила ее насыщают слова и от них исходит тогда огневая сила; пастырь должен обучать словом и собственным примером, не быть строго взыскательным

за малейшие прегрешения; больше внимания и сил уделять самым ленивейшим; пастырь должен быть во всем терпелив, кроме явного непослушания.

Религиозно-педагогическое наследие представляют и такие замечательные авторы, как Максим Грек (1475–1556) и Симеон Полоцкий (1624–1680). Они не востребованы в мирской практике, однако их учительная, душеполезная литература позволяет нам, сегодня живущим, создавать и во многом реставрировать образ педагога, глубже понимать образовательную деятельность.

Сегодня известные и малоизвестные теоретические и методологические положения гуманитарного знания, а также анализ литературы позволяют отметить несколько подходов к исследованию оснований образовательной деятельности.

Ряд философов проецируют собственные концепции на определенные педагогические теории и системы. Например, Платон и Аристотель решали фундаментальные проблемы сознания и бытия и одновременно строили педагогические системы, что послужило основанием для формирования педагогических идей в европейской культуре. Еще один пример: философские учения римских риторов и средневековых теологов тесно переплетаются с педагогической теорией и практикой. Классики философии Ф. Бэкон, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И. Кант, И. Фихте, И. Гербарт активно обсуждали и педагогические проблемы. В XX веке имя Р. Штайнера стало известно не только как основателя антропософии, но и как автора Вальдорфской педагогики. Представитель философии прагматизма Дж. Дьюи является родоначальником «философии образования», которая в целом строится на реализации в педагогике его концептуальных философских идей.

Другие философы обосновали иные подходы, связанные с научно-теоретическим анализом взаимосвязи философии и педагогики. В конце XIX – первой трети XX века наиболее фундаментальными исследованиями по проблеме взаимосвязи философии и педагогики явились работы П. Наторпа и С. Гессена. П. Наторп критикует тезис о взаимосвязи педагогики и отдельных философских дисциплин, в частности, психологии. Целостность взаимосвязи философии и педагогики он определяет через логику. Тем не менее, по П. Наторпу, различным философским дисциплинам соответствуют подобные разделы педагогики.

С. Гессен, различая науки теоретические и прикладные, находит взаимосвязь философии и педагогики в том, что философия как наука теоретическая решает фундаментальные проблемы образования, а педагогика как наука прикладная – проблемы «искусства» педагогической деятельности. Для каждого раздела философии, по С. Гессену, есть соответствующий прикладной раздел: педагогику он называет «прикладной философией». В рамках данного подхода выход на педагогическую практику мыслится через педагогическую науку.

Во второй половине XX века появляются работы аналитического характера, в которых выделяются онтологические, гносеологические, аксиологические и антропологические основания педагогических систем и теорий. Важным результатом данных исследований стало различение педагогических систем не только по педагогическим технологиям, но и по концептуальным основаниям. Однако вопрос о том, как онтологические, гносеологические, аксиологические и антропологические основания педагогических систем опосредуются в образовательной деятельности, остается пока открытым.

Философы разрабатывают цели, педагогические понятия, методологические принципы и т.п., а педагоги на их основе – нормы образовательной деятельности, нормы школьного социума.

В конце XX–XI веке тема философии образования в гуманитарных работах стала занимать особое место. В докторском исследовании И.О. Надточего «Онтологические и методологические основания современной философской этики» сказано правда: философия потеряла этику, образование – и то, и другое.

Данная работа имеет стратегический для образования смысл, поскольку в ней и показываются, и доказываются два принципиальных тождества: во-первых, тождество этики и философии, что необходимо для адекватного понимания природы философского знания; во-вторых, тождество философской этики и образования, что необходимо для понимания смысла и значения самого института образования. Это реальная программа, внедрение которой в современный образовательный процесс сможет значительно оздоровить его, избавив как от традиционных недостатков, так и от новых, связанных с технократической утопией, которая сегодня буквально овладела массами. Философский смысл образования заключается в том, чтобы человек научился понимать и чувствовать человеческое в человеке. И это происходит без ущерба профессиональному росту специалиста, а, наоборот, способствует ему.

Каким образом использовать духовно-нравственный и интеллектуальный потенциал философской этики в современном образовательном процессе? Это действительно важная и достаточно сложная проблема, поскольку философия, в отличие от других гуманитарных дисциплин, обладает особым свойством, делающим затруднительным ее преподавание. В силу неформализуемости этой науки, ее особого метафизического статуса можно обучить истории философии, но не самому процессу философствования.

А для становления полноценной личности, что предполагается образованием в качестве основной задачи, необходимо умение не просто самостоятельно и критически мыслить, но и размышлять над высшим и предельным. Иными словами, *необходима нравственная рефлексия*. И это одна из самых сложных задач образовательного процесса, который страдает именно из-за отсутствия серьезной этической составляющей.

Вполне закономерно в этой связи выглядит обращение к философскому наследию В.П. Фетисова, к тем его аспектам, которые связаны именно с данной сложностью¹. Здесь мы выходим на огромную задачу философско-педагогического характера, без разрешения которой вряд ли можно говорить о выходе из кризиса современного образования. Ставка на технологизм, информативность, прагматизм в современном образовании совершенно бессильна решить сложные мировоззренческие проблемы, стоящие перед современным человеком. Неумение человека размышлять над своей бытийной ситуацией – основной изъян нашего образования. Мы готовим профессионалов, но не воспитываем полноценных личностей. Это может привести (и уже приводит) к самым печальным последствиям.

Обращение автора к вопросу национального самосознания в системе этического образования и нравственного воспитания выглядит вполне логичным.

¹ См.: Фетисов В.П. Солнце не заходит. Труды по нравственной философии. Воронеж, 2011 ; Философия морали. Тоска по русскому аристократизму (к 70-летию со дня рождения В.П. Фетисова). М., 2012.

Национальное самосознание есть категория, без которой немислимо становление гражданского сознания. Этика как практическая философия учит людей уважительно относиться к своим национальным святыням и ценностям, причем без ущерба для других народностей и культур. Это особенно важно и актуально в современном глобализирующемся обществе, которое становится все более нечутким к ценностям национального характера.

Нам действительно давно необходимо возвращать образованию человеческое лицо. Сделать это представляется возможным только с помощью этики или, выражаясь современным языком, посредством этизации образования, в ходе которой последовательно раскрываются разные грани этики – этика научная, религиозная и, наконец, философская. Тем самым показываются глубина и, в определенном смысле, неисчерпаемость этики, что соответствует неисчерпаемости самого человека и крайне важно для педагогики, которую необходимо возвращать в подлинно человеческое русло.

Сегодня особенно остро звучат вопрошания: «Как сохранить абсолютность морали в эпоху относительного?» «Как сохранить абсолютную ценность отечественного образования в эпоху исторического беспамятства и подмены культуры цивилизацией?». Мы сообщаем приближаемся к моменту истины, когда начинаем понимать, что *нам навязывают ценности, не находящиеся в центре нашей истории, культуры и философии, а прозябающие на периферии общественного сознания.*

Для нахождения ответа на наши вопрошания на помощь приходят этика, нравственная философия. Разобраться с важными вопросами образовательному сообществу помогает воронежская философско-педагогическая школа: В.П. Фетисов, В.В. Варава, И.О. Надточий и др.

«В основании философского импульса лежит вообще *воля к существованию в бытии* и затем *воля к осуществлению себя в культуре*, которая, прежде всего, проявляется как чистое философское удивление, изумление, благоговение или философское отчаяние, стенание, вопрошание. В философии невозможен вопрос “что первично”, ибо первична сама философия со всеми своими вопросами»¹.

Сторонники нравственной философии так сформулировали смысл современной педагогики: «*воля к существованию в бытии*» означает стремление понять человека, его состояние в реальной жизни, повседневной окружающей действительности, в ходе деятельности; «*воля к осуществлению себя в культуре*» подразумевает понимание, к какой культуре человек принадлежит, какими нравственными ценностями она располагает, носителем, хранителем, транслятором каких ценностей является лично он. И потому в педагогике возможен вопрос, «что первично в образовании». Ответ на него таков: первичен человек, который удивляется, изумляется, благоговееет или отчаивается, стенает, вопрошает, человек развивающийся, ибо человек – смысл, цель, результат и субъект истории, культуры и образования.

Опираясь на историко-культурное наследие и мнение современников, можно утверждать: образовательная деятельность осуществляется тогда, когда деятельность педагога обретает ценностно-смысловой, мировоззренческий характер; когда устанавливается взаимная сопричастность обучающего и обучающихся,

¹ Варава В.В. Неведомый Бог философии. М. : Летний сад, 2013.

«в которой осуществляется самоопределение каждым себя через утверждение бытия другого»; когда профессиональная деятельность выходит за рамки «предметной» компетентности и переходит в мир истории и культуры, становится гуманитарной практикой; когда субъект образования обращается к другому за сомыслием, со-чувствием, со-действием.

Уточним сказанное с учетом объекта и предмета нашего исследования. Образовательная деятельность нас интересует в контексте историко-культурного наследия и культурно-образовательной среды (КОС). Учитывая фундаментальность понятия образования как историко-культурного наследия, объемность содержания КОС, образовательную деятельность целесообразно представить в трехмерном измерении:

I. Внешняя образовательная деятельность, цель которой – изменение окружающего мира, субъектом которого является человек, а результат – материал: деятельность, реализуемая в контексте истории, культуры и быта региона, КОС провинции; сохранение наследия, трансляция ценностей наследия от одного поколения к другому; специальная деятельность по включению молодого человека в жизнь общества, региона, вуза, факультета.

II. Внутренняя образовательная деятельность, цель которой – духовное производство, субъектом является человек, а результат – идеален и отражается в том числе в материальных формах, явлениях: способ становления и развития духовно-нравственной и культуросообразной составляющей развивающегося человека; опыт личностного, ценностного отношения к наследию, сосредоточенному в КОС региона, города, вуза, факультета; средство формирования и поддержки «человеческого фактора», «человеческого в человеке».

III. Структура образовательной деятельности: совокупность различных видов деятельности; организации региона как субъекты образовательной деятельности; характер, стиль управления образовательной деятельностью в масштабах КОС региона, города, вуза, факультета.

Культурно-образовательная среда воспринимается как лаборатория организации жизни, с которой связано возникновение ведущей деятельности и важнейших «психических новообразований» у человека (термин предложил А.Н. Леонтьев).

Понятие «ведущая деятельность» в дальнейшем использовалось Д.Б. Элькониним для построения периодизации развития психики, основанной на поочередной смене ведущей деятельности. При этом предполагалось, что каждому возрастному периоду соответствует четко фиксированная для него ведущая деятельность: непосредственно-эмоциональное общение младенца с взрослым; предметно-манипулятивная деятельность, характерная для раннего детства; сюжетно-ролевая игра, характерная для школьного возраста; учебная деятельность младших школьников; интимно-личностное общение подростков; профессионально-учебная деятельность, характерная для периода ранней юности.

Считается, что ведущая деятельность не возникает сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления. И возникновение новой ведущей деятельности не означает исчезновения той, которая была ведущей на предыдущем этапе. Критическое рассмотрение представлений о роли ведущей деятельности в возрастном развитии не предполагает отрицания ее значения, однако подвергает сомнению представление о жестком закреплении какой-либо одной ведущей деятельности, априорно выделенной в каждом возрастном этапе. В зависимости от

социальной ситуации развития в группах разного уровня и состава ведущий характер могут принимать различные виды деятельности, опосредуя и формируя межличностные отношения. При этом предлагается различать ведущую деятельность, которая призвана формировать общественно ценные психические новообразования (педагогический подход к проблеме ведущей деятельности), и ведущую деятельность, которая реально формирует эти новообразования (психологический подход)¹.

Для культурно-образовательной среды характерна педагогическая действительность как совокупность научной и практической деятельности, осуществляемой профессиональными педагогами-исследователями и педагогами-практиками.

Педагогическая деятельность – один из видов образовательной деятельности, особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями. Ее структура состоит из следующих элементов: знание педагогом потребностей и тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых к человеку; многообразные научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям; собственно педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция; политическая, нравственная, эстетическая культура.

Психолого-педагогические исследования Н.В. Кузьминой, В.А. Сластёниной, А.И. Щербакова и других позволили установить, что педагогическая деятельность представляет собой многоуровневую систему, и выделить ее компоненты как относительно самостоятельные функциональные виды деятельности педагога. Опираясь на результаты исследований этих авторов, И.Ф. Харламов выделил и детально охарактеризовал следующие взаимосвязанные виды педагогической деятельности: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая.

Разрабатывая профессионально-деятельностную модель образования, В.И. Слободчиков обратил внимание на работы методологов, выделивших следующие специфические виды интеллектуальной деятельности, которые входят в состав педагогического профессионализма: исследование, конструирование, проектирование, оргуправление. И далее рассматривает возможную их схематизацию, базовый способ реализации и характер следствий в пределах образования.

«Исследование – буквально: движение по следам – может быть описано известной формулой Гегеля: цель – средство – результат. Здесь отношение к следствиям исследовательской деятельности, позволяющее видеть ее во всей полноте – это анализ следов собственного “хождения” при изучении какой-либо проблемы; следствием исследования и анализа его результатов являются поиск и открытие новых источников образовательных ресурсов.

Конструирование – буквально: структурирование, придание целостной формы чему-либо – можно описать известной методологической схемой: матери-

¹ Рапацевич Е.С. Золотая книга... С. 46.

ал – орудие – продукт (с заданными свойствами). Отношение к деятельности в целом – это оценка качества продукта конструкторской деятельности; ее следствием оказывается создание принципиально нового ресурса развития и совершенствования образования.

Проектирование – построение потенциально возможного образовательного пространства многообразных деятельностей – описывается следующей схемой: замысел – реализация – последствия. Отношение и удержание деятельности в целом – это рефлексия (экспертиза) последствий проектирования, соотнесение их с исходной проектной идеей. Главный смысл проектирования в образовании – это раскрытие его неочевидных ресурсов, т.е. обогащение ресурсной базы образования, позволяющей его совершенствовать, а иногда и кардинально преобразовывать.

Управление – нормирование любой деятельности по правилу (норме) – возможно описать известной схемой П.Я. Гальперина с некоторым уточнением: ориентировка (в условиях деятельности) – исполнение (по адекватной оргпрограмме) – норма функционирования системы деятельностей (некоего производства). Отношение и удержание деятельности в целом – контроль базовых параметров основной деятельности, над которой осуществляется управление; главный смысл этой деятельности – рациональное распределение и эффективная реализация наличных ресурсов»¹.

Перечисленные виды интеллектуальной педагогической деятельности на различных этапах профессионального становления в условиях культурно-образовательной среды со временем могут исполнять функцию ведущей образовательной деятельности.

Как же мы сможем увидеть, почувствовать, понять и оценить результаты образовательной деятельности? – Благодаря трем основным показателям:

- состояние учащего и учащегося, субъектов образования, жителей региона, членов профессионального сообщества;
- наличие определенной формы, конкретно-реального стиля общественной практики, принятой большинством в КОС провинции;
- установление нормы образовательной деятельности в масштабах КОС организации, населенного пункта, города, региона, образовательного сообщества, которая, по мнению В.И. Слободчикова, представляет собой не среднее, а лучшее, что возможно для ребенка в конкретном возрасте в предлагаемых обстоятельствах. Профессиональная задача педагога состоит в том, чтобы понять, определить и использовать различные условия для организации, функционирования и совершенствования нормальной образовательной деятельности.

В заключение скажем, что понятие «образовательная деятельность» возвращает нас к образованию как к историко-культурному наследию; возвеличивает по достоинству человека, ибо он – смысл, цель, субъект и конечный результат образования; подчеркивает фундаментальный и соборный характер отечественного образования; наполняет конкретным смыслом социально-психологические и педагогические технологии в образовательном процессе; способствует формированию бытия человека во времени и среде.

¹ Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива... С. 212.

И посему нам пора со всем уважением, почтением, смирением обратиться к данному понятию, без которого вряд ли можно вернуться к вековым ценностям отечественного образования, сохранить и передать его следующим поколениям.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. «Должное» как вектор преодоления кризиса современного российского образования [Текст] / Е.П. Белозерцев, В.В. Варава // Педагогика. – 2013. – № 7. – С. 3–13.
2. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. – СПб. : Изд-во Асланова, 2004.
3. Белозерцев, Е.П. Триединство отечественного образования как идеология возрождения русской национальной культуры: вспоминая заветы К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 35–49.
4. Варава, В.В. Неведомый Бог философии [Текст]. – М. : Летний сад, 2013.
5. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст]. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
6. Исаев, Е.И., Слободчиков В.И. Введение в антропологию образования [Текст]. – Биробиджан : Изд-во ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2012.
7. Корнетов, Г.Б. История педагогических идей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 197–203.
8. Корнетов, Г.Б. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 1 (5). – С. 6–20.
9. Корнетов, Г.Б. Понятие педагогического действия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С.36–52.
10. Лествичник, И. Лествица, возводящая в Небо [Текст]. – М. : Изд-во Лествица, 1997.
11. Надточий, И.О. Онтологические и методологические основания современной философской этики [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук. – Воронеж, 2011. – 430 с.
12. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/>.
13. Острогорский, А.Н. Избр. пед. соч. [Текст]. – М. : Педагогика, 1985. – 349 с.
14. Рапацевич, Е.С. Золотая книга педагога [Текст]. – Минск : Современ. шк., 2010.
15. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
16. Романов, А.А. Пути повышения мотивации студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
17. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
18. Сенько, Ю.В. Целеполагание в педагогическом процессе [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 14–21.
19. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Текст]. – Екатеринбург : Изд. отдел Екатеринбург. епархии. – 264 с.
20. Травников, Г.Н. Образовательная деятельность как система и объект педагогического моделирования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2004.
21. Фетисов, В.П. Солнце не заходит. Труды по нравственной философии [Текст]. – Воронеж, 2011. – 518 с.
22. Философия морали. Тоска по русскому аристократизму (к 70-летию со дня рождения В.П. Фетисова) [Текст]. – М., 2012. – 480 с.



Методология развития личности

УДК 17.03

М.А. Лукацкий

Л.Н. ТОЛСТОЙ О ПУТИ НРАВСТВЕННОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье представлены взгляды Л.Н. Толстого на сущность и закономерности процесса нравственного самосовершенствования человека. Аналитически рассмотрены религиозно-этические воззрения Л.Н. Толстого, касающиеся путей и последовательности обретения человеком своего нравственного «я».

отечественная философия, религиозно-этические воззрения, нравственное самосовершенствование.

Специфика решения отечественной философско-педагогической мыслью вопросов духовно-нравственного становления личности ребенка в конце XIX – начале XX века во многом определялась господствующими в тот период в России религиозно-философскими построениями, в которых одно из главенствующих мест занимает этическая проблематика.

Борьба против абстрактности классических философских подходов – «отвлеченных начал», поворот к человеку в соединении с резкой критикой западных субъективистско-индивидуалистических концепций, пристальное внимание к проблемам философии истории выступают, по мнению В.В. Зеньковского, определяющими особенностями русской религиозной философии того времени. В «Истории русской философии» он пишет: «Если уже нужно давать какие-либо общие характеристики русской философии ... то я бы на первый план выдвинул *антропоцентризм* русских философских исканий. Русская философия *не теоцентрична* (хотя в значительной части своих представителей глубоко и существенно религиозна), *не космоцентрична* (хотя вопросы натурфилософии очень рано привлекли к себе внимание русских философов), – она больше всего занята *темой о человеке*, о судьбе и путях, о смысле и целях истории. Прежде всего это сказывается в том, насколько всюду доминирует (даже в отвлеченных проблемах) *моральная установка*: здесь лежит один из самых действенных и творческих истоков русского философствования. Тот “панморализм”, который в своих философских сочинениях выразил с исключительной силой Лев Толстой, с известным

правом, с известными ограничениями может быть найден почти у всех русских мыслителей... С этим связано и напряженное внимание к *социальной* проблеме...»¹.

Основная причина динамизма истории и личной жизни каждым отечественным мыслителем виделась в самосозидании человеком самого себя, в формировании личностью способности свободно идти по пути добра, жить нравственно и духовно.

Среди философов и педагогов – теоретиков воспитания Серебряного века Л.Н. Толстой был одним из тех, кто задавался вопросами: возможно ли добро как единственный достойный путь жизни и для человека, и для человечества? А если оно возможно, т.е. жизненно реализуемо и практически осуществимо, то каков же он – этот универсальный путь жизни?

В своих религиозно-философских и философско-педагогических произведениях великий мыслитель дает обстоятельные ответы на эти вопросы. Отправным пунктом в его рассуждениях является утверждение о том, что «для того, чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, ему надо знать, что он должен и чего не должен делать». А для этого ему «надо понимать, что такое он сам и тот мир, среди которого он живет»².

«Человек, – пишет Лев Николаевич, – может рассматривать себя как животное среди животных, живущих сегодняшним днем, он может рассматривать себя и как члена семьи, и как члена общества, народа, живущего веками, может и даже непременно должен (потому что к этому неудержимо влечет его разум) рассматривать себя как часть всего бесконечного мира, живущего бесконечное время. И потому разумный человек должен был сделать и всегда делал по отношению бесконечно малых жизненных явлений, могущих влиять на его поступки, то, что в математике называется интегрированием, т.е. устанавливать, кроме отношений к ближайшим явлениям жизни, свое отношение ко всему бесконечному по времени и пространству миру, понимая его как одно целое»³. Л.Н. Толстой считал, что именно отсюда, т.е. из определения значения этого «отношения к целому», человек выводит «руководство в своих поступках». Он писал: «...неизбежно необходимое для живых людей знание было и есть всегда одно: знание своего назначения в том положении, в котором находит себя человек в этом мире, и в той деятельности, или том воздержании от деятельности, которые вытекают из понимания этого назначения»⁴. По его мнению, «знание это всегда для всех людей представлялось главным, пользовалось величайшим уважением и называлось большей частью религией, но иногда и мудростью»⁵.

Высшим благом в этической системе Л.Н. Толстого провозглашается человеческая жизнь. Философ утверждает, что «большого блага нигде никогда не может быть, потому что нам в жизни нашей дано такое великое благо – жизнь, выше которого нет и не может быть». Под благом жизни он понимает не возможность

¹ Зеньковский В.В. История русской философии // О России и русской философской культуре: Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М. : Наука, 1990. С. 384–385

² Т. 45. С. 13 (здесь и далее произведения Л.Н. Толстого цитируются по изданию: Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. М. ; Л. : Гос. изд-во худож. лит., 1928–1958).

³ Т. 35. С. 161.

⁴ Т. 40. С. 427.

⁵ Там же.

получать эгоистические удовольствия и не счастье в обыденном понимании этого слова. В его понимании «жизнь человека и благо его – во все большем соединении души, отделенной телом от других душ и от Бога, с тем, от чего она отделена. Соединение это делается тем, что душа, проявляясь любовью, все больше и больше освобождается от тела»¹.

Опираясь на такое понимание блага, Л.Н. Толстой разрабатывает целостную систему практических рекомендаций, позволяющих людям обрести «истинную жизнь». Универсальный путь, приводящий к «истинной жизни», совпадает, по его мнению, с духовно-нравственным самосовершенствованием человека. Человеку, считает мыслитель, нужно думать не о том, чтобы другие люди стали лучше, а о том, чтобы самому меняться в лучшую сторону, «развивать свои задатки к добру». Ведь в каждом из людей сосредоточены великие духовные потенции и божественная глубина. Л.Н. Толстой пишет: «Сделать самого себя лучше – к этому должен стремиться и этого должен достигать человек»².

Многолетние размышления писателя о путях нравственного самосовершенствования приводят его к выводу о существовании «лестницы добродетелей» и единой для всех людей стадильности движения к духовным высотам. Правильная последовательность приобретения добрых качеств, считает он, есть необходимое условие движения к доброй жизни, и поэтому «всегда всеми учителями человечества предписывалась людям известная, неизменная последовательность приобретения добрых качеств». Во всех нравственных учениях устанавливается «та лестница, которая, как говорит китайская мудрость, стоит от земли до неба и на которую восхождение не может происходить иначе, как с низшей ступени»³. Как нельзя, пишет Л.Н. Толстой, «серьезно желать печь хлеба, не замесив прежде муку и не вытопив потом и не выметя печи и т.д., так точно нельзя серьезно желать вести добрую жизнь, не соблюдая известной последовательности в приобретении необходимых для этого качеств»⁴.

Однако, констатирует мыслитель, люди часто пренебрегают благом «истинной жизни» – совершенствованием своей души, «рассчитывая где-то когда-то получить большее благо»⁵. Отрекаясь от своей духовно-нравственной сущности, они ступают на путь зла.

Проблему зла Л.Н. Толстой разбирает очень детально, различая в нем, зле, грехи, соблазны и суеверия. Он утверждает: «Жизнь человеческая была бы непрерывающимся благом, если бы суеверия, соблазны и грехи людей не лишали их этого возможного и доступного им блага. Грех – это потворство телесным похотям; соблазны – это ложное представление человека о своем отношении к миру; суеверия – это принятое на веру ложное учение»⁶.

Исходя из того, что «истинная жизнь не в теле, а в духе» и отождествляя фактические грехи с телесными желаниями, Л.Н. Толстой пишет: «Грехом в пахоте называется то, когда пахарь не удержал плуг и он выскочил из борозды и не

¹ Т. 45. С. 480.

² Т. 42. С. 250.

³ Т. 29. С. 58

⁴ Т. 29. С. 57.

⁵ Т. 45. С. 480.

⁶ Т. 45. С. 91.

захватил того, что должно. То же и в жизни. Грех – это то, когда человек не удержал тела, – оно сорвалось с пути и сделало не то, что должно»¹.

Л.Н. Толстой выделяет шесть грехов, «препятствующих проявлению любви в людях:

Грех похоти, состоящий в том, чтобы приготавливать себе удовольствия от удовлетворения потребностей.

Грех праздности, состоящий в том, чтобы освобождать себя от труда, нужного людям для удовлетворения потребностей.

Грех корысти, состоящий в том, чтобы приготавливать себе возможность удовлетворения своих потребностей в будущем.

Грех властолюбия, состоящий в том, чтобы покорять себе себе подобных.

Грех блуда, состоящий в том, чтобы устраивать себе наслаждения из удовлетворения половой похоти.

Грех опьянения, состоящий в том, чтобы производить искусственное возбуждение своих телесных и умственных сил»².

Грехи, утверждает писатель, не только «служат препятствием проявлению любви», но и производят в мире «величайшие бедствия». Не впадай люди в грехи – и не было бы «ни нищеты, ни пресыщения, ни разврата, ни воровства, ни грабежей, ни убийств, ни казней, ни войн»³.

«Не будь греха похоти, – пишет Лев Николаевич в «Христианском учении», – не было бы нужды у обделенных, не было бы скуки и страха у роскошествующих, не было бы напрасной траты сил на ограждение удовольствий роскошествующих, не было бы принижения духовных сил нуждающихся, не было бы той постоянной глухой борьбы между теми и другими, воспитывающей зависть, ненависть в одних и презрение и страх в других; и не прерывалась бы временами эта вражда насилиями, убийствами, революциями.

Не будь греха праздности, не было бы, с одной стороны, замученных работой людей и, с другой стороны, людей, изуродованных бездействием и постоянными увеселениями; не было бы разделения людей на два враждебных лагеря: людей пресыщенных и голодных, празднующих и замученных работою.

Не будь греха собственности, не было бы всех тех насилий, которые производятся одними людьми над другими для приобретения и удержания предметов; не было бы воровства, грабежа, заточения в тюрьмы, ссылок, каторжных работ, казней.

Не будь греха власти, не было бы тех огромных, бесполезных трат сил людских на одоление друг друга и на поддержание власти; не было бы гордости и отупения победителей и лести, обмана и ненависти побежденных; не было бы тех разделений семейных, сословных, народных и вытекающих из них ссор, драк, убийств, войн.

Не будь греха блуда, не было бы рабства женщины, истязания ее и рядом с этим баловства и извращения ее; не было бы ссор, драк, убийств из-за ревности, не было бы низведения женщины до орудия удовлетворения плоти, проституции; не было бы неестественных пороков; не было бы расслабления телесных и ду-

¹ Т. 45. С. 91.

² Т. 39. С. 132.

³ Т. 39. С. 14.

шевных сил, тех страшных болезней, от которых теперь страдают люди; не было бы брошенных детей и детоубийства.

Не будь опьянения табаком, вином, опиумом, возбуждающими усиленными движениями и торжествами – не было бы распушенности людей в грехах. Не было бы одной сотой тех ссор, драк, грабежей, прелюбодеяний, убийств, которые происходят теперь, особенно под влиянием ослабления духовных сил людей; не было бы той напрасной траты энергии не только на ненужные, но на прямо вредные дела; не были бы одурены, изуродованы часто лучшие люди, проживающие в жизни без пользы другим и в тягость себе»¹.

Л.Н. Толстой далек от мысли, что в земной жизни люди могут полностью освободиться от грехов. Он считает, что сильно заблуждаются те, кто так думает. «Человек, – утверждает философ, – может быть более или менее грешен, но никогда не может быть безгрешен». По его мнению, не может живой человек быть безгрешен по той причине, что в «освобождении от грехов вся жизнь человеческая, и только в этом освобождении и истинное благо жизни»².

Человек, согласно воззрениям мыслителя, есть соединение двух начал – животного, телесного, и разумного, духовного. «Движение жизни», пишет он, совершается в животном существе, оно «движет жизнь» и продолжает ее в дальнейших поколениях. Если нет разума в существовании, то жизнь идет по предначертанному ей направлению, как в животном, в растении. Но как только в человеке появляется разум, он должен руководить его жизнью, направляя к другой – высшей, духовной – жизни.

До тех пор пока в человеке не пробудилось разумное сознание, он живет животной жизнью и не имеет представления о греховном поведении. Но с рождением духовной жизни, которое совершается «не вдруг, а постепенно», человек, совершив грех, сознает несоответствие своего поступка требованиям совести, т.е. сознанию «божественного начала, живущего в нас».

Всем людям свойственно грешить, подчеркивает мыслитель, но различие между ними состоит в степени угрызений совести после совершения греха. Человек часто «вместо того чтобы понять, что разум ему дан для того, чтобы познавать то, что должно, и то, чего не должно делать, употребляет свой разум на то, чтобы оправдать то дурное, что ему приятно и что он привык делать»³. Это и приводит к появлению соблазнов и суеверий, от которых «более всего страдает мир»⁴. Соблазны, по учению Л.Н. Толстого, – это ложные представления о том, что такое добро. Они относятся не к телесной, а к духовной сфере жизни человека.

Мыслитель выделяет пять соблазнов, «погубляющих людей»: гордость, неравенство, насилие, наказание, тщеславие.

Гордость, или «превознесение себя одним человеком над другим», не имеет никакого разумного основания, потому что во всех людях живет один и тот же Дух Божий⁵. Сущность этого соблазна состоит в том, что человек «старается уверить себя, что он не такой ... как все, а выше других, и что поэтому ему надо жить

¹ Т. 39. С. 142–143.

² Т. 45. С. 94.

³ Т. 45. С. 95.

⁴ Там же.

⁵ Т. 45. С. 181.

именно так, как он живет ... вместо того чтобы переменить свою жизнь к лучшему»¹.

Соблазн неравенства заключается в вере в то, что «люди рождаются разной породы, черной и белой кости, Иафетова и Хамова отродья, и что одни люди должны быть господами, а другие рабами». Демонстрируя губительность соблазна неравенства для духовной жизни человека, мыслитель пишет: «Ребенок встречает другого ребенка, какого бы он ни был сословия, веры и народности, одинаково доброжелательной, выражающей радость, улыбкой. Взрослый же человек, который должен бы быть разумнее ребенка, прежде чем сойтись с человеком, уже соображает, какого сословия, веры, народа тот человек, и, смотря по сословию, вере, народности, так или иначе обходится с ним. Недаром говорил Христос: будьте как дети»².

В заблуждении о том, что «одни люди могут насилем устраивать жизнь себе подобных», заключена, по мнению Л.Н. Толстого, одна из главных причин бедствий людей. «Как только, – пишет он, – человек допустил возможность совершить насилие над одним человеком ... так нет пределов того зла, которое может быть совершено во имя такого предположения. На таком же предположении основывались в прежние времена пытки, инквизиции, рабство, в наше время суды, тюрьмы, казни, войны, от которых гибнут миллионы». Писатель разделяет мысль Б. Паскаля о том, что «из того, что возможно насилем подчинить людей справедливости, вовсе не следует, чтобы было справедливо подчинять людей насилем»³.

Несоответствие жизни законам разумного сознания, считает Лев Николаевич, в значительной степени проистекает из-за того, что «грешные люди признали за собой право наказания». «Мне отмщение, и аз воздам»⁴. «В животном существе зло вызывает зло, и животное, не имея никакой возможности удержаться от вызванного в нем зла, старается отплатить злом за зло, не видя того, что зло неизбежно увеличивает зло. Человек же, имея разум, не может не видеть того, что зло только увеличивает зло, и потому должен бы удерживаться от воздаяния злом за зло, но часто животная природа человека берет верх над разумной природой, и человек тот самый разум, который должен бы был удержать его от воздаяния злом за зло, употребляет на оправдания совершенного им зла, называя это зло возмездием, наказанием»⁵.

Сущность соблазна тщеславия, который «уродует жизни людей и так верно ... лишает их истинного блага», состоит, утверждает писатель, в том, чтобы делать то, что делаешь, не «для своего тела, не для своей души, а только для того, чтобы получить одобрение людей». Ни один соблазн, по его мнению, не удерживает людей так долго в своей власти, «не отдаляет так людей от понимания смысла человеческой жизни и ее истинного блага, как забота о славе, об одобрении, уважении, похвале людской»⁶. Точно также, как качивают ребенка не затем, чтобы избавить его от того, что заставляет его кричать, а затем, чтобы он не мог

¹ Т. 45. С. 184.

² Т. 45. С. 187, 194.

³ Т. 45. С. 202, 207, 209.

⁴ Т. 45. С. 226.

⁵ Т. 45. С. 225.

⁶ Т. 45. С. 242.

кричать, так и поступают люди со своей совестью, когда заглушают ее для того, чтобы угодить людям.

Грехи, происходящие от тела, соблазны, коренящиеся во мнении людей, не могли бы, по мнению Л.Н. Толстого, никогда быть одобряемы человеком, если бы он доверял своему разуму. Утрата доверия к своему разуму, извращение истины «обманом веры» и следование ей есть основная причина царящего в мире зла. И поэтому разоблачение суеверий – ложных учений, оправдывающих грехи и соблазны, занимает в этических построениях русского философа одно из главных мест.

«Для того, чтобы освободиться от обманов веры вообще, – пишет он, – человеку надо понимать и помнить, что единственное орудие познания, которым владеет человек, есть его разум и что поэтому всякая проповедь, утверждающая что-либо противное разуму, есть обман, попытка устранения единственного, данного Богом человеку орудия познания»¹. Истина познается, утверждает Л.Н. Толстой, только разумом и потому люди, говорящие, что «они верят не разуму, а Моисею, Будде, Христу, Магомету, церкви, корану, библии, – обманывают себя, потому что, чему бы они ни верили, они верят не тому, кто передает им те истины, в которые они верят, – Моисею, Будде, Христу, библии, – но верят разуму, который говорит им, что им надо верить Моисею, Христу, библии и не надо верить Будде и Магомету, библии и наоборот»². Философ считает, что тот, кто думает, что можно познать истину верой, а не разумом, только обманывает себя и «употребляет свой разум на то, на что он не предназначен, – на решение вопросов о том, кому из передающих учение, выдаваемое за истину, надо верить и кому не верить»³. Недоверие к разуму есть «величайшее кощунство», причина царствования в мире ложных учений.

Л.Н. Толстой выделяет три ложных учения – суеверий, уводящих людей от истинной жизни: суеверие государства, ложная вера, ложная наука.

Суеверие государства состоит «в признании себя соединенным с одними людьми одного народа, одного государства и отделенным от остальных людей других народов, других государств»⁴. В своем произведении «Путь жизни» пагубность такого разделения людей мыслитель подтверждает рассуждениями из книги «Мысли о религии» Б. Паскаля. «Может ли быть, – пишет французский философ-моралист, – что-нибудь нелепее того, что человек имеет право убить меня, потому что он живет на той стороне реки, и что его государь в ссоре с моим, хотя я и не думал ссориться с ним?»⁵. Государство, считает Л.Н. Толстой, – это источник неравенства и насилия. Суеверие государства «больше всего вредно тем, что приучает добрых людей делать дела, противные совести и закону Бога: обирать бедных, судить, казнить, воевать и думать, что все эти дела не дурные»⁶. Жестокое лжеучение передается людям, утверждает Л.Н. Толстой, с помощью двух обманных приемов – «внушения лжи детям и воздействия на чувства людей внешней торжественностью». Это приводит к тому, что как только люди «пробужда-

¹ Т. 39. С. 156.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Т. 45. С. 255.

⁵ Т. 45. С. 266.

⁶ Т. 45. С. 259.

ются к сознанию», то «застают себя уже запутанными» в государственном суеверии и «живут в убеждении о том, что их народ, их государство, их отечество суть лучший, особенный народ, государство, отечество, для блага и преуспеяния которого должно слепо повиноваться существующему правительству и по повелению этого правительства мучить, ранить и убивать своих ближних»¹.

Ложная вера, на взгляд мыслителя, – это такое понимание смысла своей жизни, которое не основано на выводах разума. Л.Н. Толстой полностью согласен с И. Кантом, утверждавшим, что «единая истинная религия не содержит в себе ничего, кроме законов, т.е. таких нравственных начал, безусловную необходимость которых мы можем сами сознать и которые, следовательно, мы создаем нашим разумом. Только для целей церквей, которых может быть много различных, могут существовать постановления, представляющиеся произвольными для нравственного определения. Признавать эти постановления веры, установленные в одном народе, но не составляющие всемирной религии, за существенно обязательные правила для служения Богу, есть религиозное заблуждение, следование которому есть ложное служение Богу, т.е. такое воображаемое почитание Бога, посредством которого совершается прямо противоположное истинному служению»².

Русский философ считает ложной веру в чудеса, таинства и благодать. Он убежден, что единая истинная религия может быть основана только на действительной любви людей друг к другу и на любви к Богу, а главное в ней – «золотое правило нравственности»: поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой.

Особую тревогу вызывало у Л.Н. Толстого широкое распространение «самого жестокого» способа приобщения к ложной вере – внушение этого суеверия детям. Способ этот состоит в том, пишет он, что «ребенку, спрашивающему у старших, живших прежде его и имевших возможность познать мудрость прежде живших людей, о том, что такое этот мир и его жизнь и какое отношение между тем и другим, – отвечают не то, что думают и знают эти старшие, а то, что думали люди, жившие тысячи лет тому назад, и во что никто из взрослых людей уже не верит и не может верить. Вместо духовной, необходимой ему пищи, о которой просит ребенок, ему дается губящий его духовное здоровье яд, от которого он может исцелиться только величайшими усилиями и страданиями»³.

Л.Н. Толстой считал также суеверием принимать за истину все, о чем говорят ученые от имени науки, не проверяя это собственным разумом. «Как есть лжеучение веры, так есть и лжеучение науки»⁴. Суеверие науки состоит в том, чтобы «признавать единой, истинной наукой все то, что считается единой, истинной наукой людьми, в известное время взявшими на себя право определять истинную науку»⁵. Как только наукой начинает считаться не то, что «нужно всем людям, а то, что определяют люди, взявшие на себя в известное время определять, что такое наука, так наука не может не быть ложной»⁶.

¹ Т. 39. С. 167.

² Т. 44. С. 38.

³ Т. 45. С. 289.

⁴ Т. 45. С. 296.

⁵ Там же.

⁶ Т. 45. С. 297.

Описывая отношение многих своих современников к выводам научного знания, Л.Н. Толстой говорит: «Как египтянин на все положения, которые ему предлагались жрецами как истина, не смотрел так, как мы теперь смотрим на них, – как на верования, – а как на откровения высшего, доступного человеку знания, то есть науку, точно так же и теперь наивные люди, не знающие науки, смотрят на все то, что им выдается теперешними жрецами науки за несомненную истину, – верят в нее»¹. Развенчивая псевдонаучное знание, он пишет, что «для истинного знания вреднее всего употребление понятий и слов, не вполне ясных. А это-то самое и делают мнимые ученые, придумывая для неясного понятия несуществующие, выдуманные слова»². Мыслитель убежден, что чем истинно мудрее человек, тем проще тот язык, которым он выражает свои мысли.

Особенно тщательно Л.Н. Толстой разбирает пагубное влияние суеверия науки на духовную жизнь людей. Он полностью солидарен с Жаном Жаком Руссо в том, что ложная наука не «содействует очищению нравов», и в целях констатации развращающего влияния псевдонаучного знания на умы и сердца людей цитирует французского писателя: «У всех народов, жизнь которых мы знаем, развитие наук содействовало развращению нравов. То, что мы теперь думаем противное, происходит оттого, что мы смешиваем наши пустые и обманчивые знания с истинным высшим знанием. Наука, в ее отвлеченном смысле, наука вообще, не может не быть уважаема, но теперешняя наука, то, что безумцы называют наукой, достойна только насмешки и презрения»³.

Отечественный философ говорит также о вреде чтения книг без разбора, о пагубности слепого доверия к написанному. «Лучше никогда, – пишет он, – не читать ни одной книги, чем читать много книг и верить во все то, что там написано. Можно быть умным, не читая ни одной книги; веря же во все, что написано в книгах, нельзя не быть дураком»⁴. Основной пафос критики Л.Н. Толстым суеверия науки направлен на распространенную среди людей и губительную для них установку сознания – недоверие к выводам собственного мышления. Мыслитель верит в силу человеческого разума и призывает учиться думать самостоятельно. «Каждый человек, – считает он, – может и должен пользоваться всем тем, что выработал совокупный разум человечества, но вместе с тем должен своим разумом проверять данные, выработанные всем человечеством»⁵.

Сущность учения Л.Н. Толстого о духовно-нравственном самосовершенствовании состоит в том, чтобы «становиться лучше и лучше ... а становиться лучше можно только усилиями»⁶. Понятие усилия является центральным понятием в этических построениях отечественного мыслителя. Это объясняется тем, что в «главном деле жизни», в жизни для души, т.е. постепенном переходе от низшей, животной, природы ко все большему и большему сознанию жизни духовной, точно так же, как и в телесном труде, ничего ни сделаешь без усилия. Доказательство правильности своих мыслей он находит в христианстве, восточных религиях, учениях великих мудрецов. По мнению Л.Н. Толстого, слова Евангелия «Царство

¹ Т. 45. С. 297.

² Там же.

³ Т. 45. С. 309.

⁴ Т. 45. С. 312.

⁵ Т. 45. С. 313.

⁶ Т. 45. С. 318.

Божие усилием берется. Царство Божие внутри нас есть» (от Луки, XVI, 16; XVII, 21) означают, что «только усилием сознания могут люди побороть в себе те грехи, соблазны и суеверия, которые задерживают приближение Царства Божия»¹. Буддийская мудрость, гласящая, что «легко делаются дурные дела – те дела, от которых наши несчастья; то же, что благотворно и хорошо для нас, делается только усилием», также подтверждает, по мнению Льва Николаевича, правильность его выводов о необходимости нравственного самосовершенствования².

Мыслитель не согласен с теми, кто утверждает, что человек слаб и нуждается в особой благодати или помощи других людей в деле приближения к идеалу нравственного совершенства. «Как ошибочно, – пишет он, – просить Бога или даже людей, чтобы они вывели меня из моего плохого положения! Человеку не нужно ничьей помощи, не нужно и выходить из того положения, в котором он находится, а нужно одно: самому делать усилия сознания для того, чтобы освободиться от грехов, соблазнов и суеверий. Только в той мере, в которой освободится человек от грехов, соблазнов и суеверий, изменится и улучшится его положение»³. Его позиция по этому вопросу по существу совпадает с позицией И. Канта, утверждавшего, что добродетель человека формируется в постоянной борьбе с порочными по природе склонностями. В борьбе с пороками, считал немецкий философ, человек должен следовать требованиям законов практического разума, моральных убеждений, «ведь суд находится *внутри* человека...»⁴.

Отечественный мыслитель солидаризируется с И. Кантом и в том, что моральность поступка никак не связана с достижением какой-либо выгоды и практического результата. «Не жди, – пишет Л.Н. Толстой, – не только скорого, но никакого видимого тебе успеха от твоих усилий к добру. Ты не увидишь плодов своих усилий, потому что, насколько ты подвинулся, настолько подвинулось перед тобой и совершенство, к которому ты стремишься. Усилие сознания – не есть средство достижения блага, но само усилие сознания дает благо»⁵. Он даже подчеркивает положительное значение страданий, которые может принести моральный поступок: «Без страданий не может быть духовного роста, невозможно увеличение жизни... Страдание – необходимое и благодетельное условие жизни. От этого-то и говорят в народе, что Бог любит того, кого посещают бедствия»⁶.

Отрицая прагматическую причинность в истинно моральном деянии, Л.Н. Толстой тем самым отвергает и коммунистические обещания «рая на земле», и религиозные обетования жизни вечной как награду за правильный образ жизни людей. Столь же решительно он отвергает фатализм, обреченность человека неумолимому року. Он с исключительной силой критикует как религиозные учения, повествующие о том, что во всем властвует судьба, так и «научные обманы», оправдывающие сложившиеся антигуманные формы совместной жизни людей. В произведении «На каждый день» он пишет: «Люди заблуждаются, живут дурно. По-настоящему следует людям, поняв, что они живут дурно, постараться переменить жизнь и начать жить лучше. И тут-то являются разные науки: государствен-

¹ Т. 45. С. 317.

² Т. 45. С. 319.

³ Т. 45. С. 324.

⁴ Кант И. Сочинения : в 6 т. М. : Мысль, 1963–1966. Т. 4 (2). С. 378.

⁵ Т. 45. С. 328.

⁶ Т. 41. С. 268.

ная, финансовая, церковная, уголовная, полицейская, является наука политическая экономия, история и самая модная – социология, – о том, по каким законам живут и должны жить люди, – и оказывается, что дурная жизнь людей не от них, а от того, что таковы законы, и что дело людей не в том, чтобы перестать жить дурно и изменять свою жизнь от худшего к лучшему, а только в том, чтобы, живя по прежнему по своим слабостям, думать, что все худое происходит не от них самих, а от тех законов, какие нашли и высказали ученые». «Обман этот так неразумен и так противен совести, – продолжает Л.Н. Толстой, – что люди никогда бы и не приняли его, если бы он не потакал их дурной жизни»¹.

Писатель подчеркивает: истинная жизнь только в настоящем, в той точке, где встречаются прошедшее и будущее, – здесь и сейчас. Именно в этой точке мы свободны, ибо вольны выбирать свои действия и менять намерения. «Способности помнить прошедшее и представлять себе будущее даны нам для того, чтобы, руководясь соображениями о том или другом, вернее решать поступки настоящего, а никак не для того, чтобы жалеть о прошедшем или готовить будущее»².

Л.Н. Толстой считает, что в «безвременной точке настоящего» человек свободен и властен как над своими мыслями, так и над своими поступками. И поэтому для того, чтобы «жить хорошо», он должен воздерживаться от поступков и мыслей, противных духовному началу, живущему в человеке. Особо важными, на взгляд мыслителя, являются усилия воздержания человека от дурных мыслей. «Нельзя, – пишет он, – избавиться от грехов, соблазнов и суеверий телесными усилиями. Избавиться можно только усилиями мысли. Только мыслями можно приучить себя быть самоотверженным, смиренным, правдивым. Только когда в мыслях своих человек будет стремиться к самоотречению, смирению, правдивости, только тогда он будет в силах бороться и на деле с грехами, соблазнами и суевериями»³. Как плоды рождаются из семени, так и дела рождаются из мыслей. Как земледелец отбирает хорошие семена, так и человек должен поступать со своими мыслями: отгонять пустые, дурные, удерживать лучшие. Именно способность мыслить отличает человека от животного, именно в свободе мыслить укоренена подлинная духовная свобода человека – убежден Л.Н. Толстой.

Доказывая справедливость этого положения, мыслитель опирается на антропологические представления Б. Паскаля о человеке как гнущемся слабом тростнике, но тростнике мыслящем. «Все, что мы знаем, – пишет он, – мы знаем через разум». И поэтому нельзя верить тем, кто говорит, что разум – ненадежный советник. «Те, которые говорят так, подобны людям, которые советовали бы затушить свет единственного фонаря, руководящего нами во мраке»⁴.

По мнению Л.Н. Толстого, надо жить духовной жизнью, чтобы иметь силу управлять своими мыслями. В его понимании мудрый человек – это и есть человек, властвующий над своими помыслами. «Мы часто, – пишет он, – думаем, что главная сила мира – сила вещественная. Мы думаем так потому, что тело наше, хочешь не хочешь, всегда чувствует такую силу. Сила же духовная, сила мысли нам кажется незначительной, и мы не признаем ее за силу. А между тем в ней-то, в ней одной – истинная сила, изменяющая и нашу жизнь, и жизнь всех людей»⁵.

¹ Т. 44. С. 230.

² Т. 44. С. 122.

³ Т. 45. С. 304.

⁴ Т. 45. С. 353.

⁵ Т. 45. С. 311.

И поэтому, заключает философ, счастье и несчастье людей полностью зависят от напряжения их духовно-нравственной жизни. «Человек испортил себе желудок, – пишет он, – и жалуется на обед. То же и с людьми, недовольными жизнью. Мы не имеем никакого права быть недовольными этой жизнью. Если нам кажется, что мы недовольны ею, то это значит только то, что мы имеем основание быть недовольными собой»¹. Л.Н. Толстой убежден, что «только исполнение закона жизни», т.е. закона любви и нравственного самосовершенствования, дает «благо человеку». Человек может и должен укреплять себя в добродетели, развивать свои нравственные возможности, и сделать это он может только сам, обращаясь к самому себе, укрепляя свое нравственное чувство и сознавая тщетность, пустоту житейских прагматических мотивов.

Во взглядах русского философа доминируют моралистическое восприятие мира в целом, идея подчинения всех земных дел нравственному самосовершенствованию. Такое понимание сущности морали во многом перекликается со стоической традицией понимания морали как этики долга, обосновывающей свободу человека, его самоотречение, способность быть счастливым независимо от внешних обстоятельств, судьбы.

Возлагая ответственность за все моральное зло на земле на человека и считая, что единственным радикальным путем его уничтожения является путь духовно-нравственного самосовершенствования, Л.Н. Толстой полностью разделяет мысль Конфуция о том, что, духовная сила, побеждающая зло, обретается тремя путями: во-первых, «путем опыта, – это путь самый тяжелый; во-вторых, путем подражания, – это путь самый легкий; и, в-третьих, путем размышления, – это путь самый благородный»².

Список использованной литературы

1. Зеньковский, В.В. История русской философии [Текст] // О России и русской философской культуре: Философы русского послеоктябрьского зарубежья. – М. : Наука, 1990.
2. Кант, И. Сочинения [Текст] : в 6 т. – М. : Мысль, 1963–1966.
3. Толстой, Л.Н. Полное собрание сочинений [Текст] : в 90 т. – М. ; Л. : Гос. изд-во худож. лит., 1928–1958.

УДК 371.481

Г.Б. Корнетов

ПЕДАГОГИКА МАРИИ МОНТЕССОРИ: ВОСПИТАНИЕ СВОБОДОЙ

Рассматривается разработанный и реализованный на практике М. Монтессори метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей становления организма и психики ребенка, из его человеческой природы. Согласно М. Монтессори, воспитание

¹ Т. 45. С. 411.

² Т. 45. С. 306.

возможно только тогда, когда ребенку предоставлена свобода действий, умело направляемая учителем, созданы условия для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, исключающие какое-либо принуждение и насилие над детьми.

педагогика М. Монтессори, педагогическая антропология, свободное воспитание, дисциплина в свободе, Монтессори-школа.

145 лет назад, 31 августа 1870 года, в Италии родилась Мария Монтессори. Уже в начале XX века она получила широкое международное признание как выдающийся педагог, успешный реформатор теории и практики образования, один из лидеров движения новых школ. В 1988 году ЮНЕСКО высказала мнению, что М. Монтессори (вместе с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнером и А.С. Макаренко) определила характер и особенности нового способа педагогического мышления, возникшего в XX столетии¹.

К концу XIX столетия в развитых странах Запада сформировались школьные системы, базировавшиеся на классно-урочно-предметной организации обучения. Они воплощали сложившуюся в «век разума» и «век просвещения», т.е. в XVII и XVIII столетиях, идею образования как социального института, готовящего человека к взрослой, зрелой жизни. Согласно этой идее, образование стремилось ориентироваться на природу людей (быть «природосообразным»), учитывать особенности организма и психики растущего ребенка (главным образом возрастные), хотя на деле втискивало его в жесткие рамки унифицированного учебного процесса, в своей основе не только чуждого, но и противостоящего всякой индивидуальности.

Образование решало специальные задачи, нацеленные на формирование знающего, рационального гражданина и исполнительного работника, готового к осуществлению различных социальных функций (прежде всего, подданного государства и члена профессиональной группы), а не на развитие личности. Оно стремилось обеспечить усвоение учениками готовых, тщательно отобранных и последовательно выстроенных знаний, умений и навыков, составляющих специально сконструированное содержание образования, разделенного на учебные предметы, а также развить память и мышление (последнее – особенно в средней и высшей школе). Образование осуществлялось в рамках особым образом организованного пространства школы, жестко регламентирующего поведение ребенка и приучающего его к безусловной внешней дисциплине. Оно предусматривало четкое разделение труда: учитель учит, а ученик учится. Преподавание, как правило, оказывалось авторитарным руководством формирования ученика по заранее определенному образцу в соответствии с предварительно начертанным планом. Педагогическая работа с детьми базировалась на предъявлении им требований, подлежащих неукоснительному исполнению; обучение преимущественно строилось на вербальных методах, подкрепляемых упрощенной наглядностью. Школа, содержание образования, методы обучения были оторваны от реальной повсе-

¹ См.: Корнетов Г. Б. История западной педагогики в XX столетии. Ч. 1. Первая половина XX века // Ист.-пед. журн. 2012. № 3. С. 79–101 ; Корнетов Г. Б. История западной педагогики в XX столетии. Ч. 2. Первая половина XX века // Историко-педагогический журнал. 2012. № 4. С. 107–121.

дневной жизни детей, от их жизненных интересов, от тех потоков социализации, в которые они были вовлечены дома, на улице, в компаниях сверстников.

В последней трети XIX века, когда западная школа начала работать в полную силу, оказалось, что отдельная личность безнадежно теряется в «государственном целом» индустриального общества, утрачивает вместе с ощущением индивидуального своеобразия и смысл собственного существования. Распространение получила педагогическая идеология, ориентирующаяся на изолированного индивидуума, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность, включающая человека в безличный государственный порядок.

Во второй половине XIX столетия в способах постановки и решения педагогических проблем наметился существенный сдвиг, вылившийся в так называемую педоцентристскую революцию конца XIX – начала XX века в теории и практике образования.

Педагогический подход, преодолевающий авторитарную позицию учителя, который старался в процессе педагогического взаимодействия не столько формировать ребенка по заданному образцу, жестко воздействуя на него, сколько содействовать его развитию в соответствии с детской природой, только на рубеже XIX–XX веков получил развернутое антропологическое обоснование. Это произошло благодаря бурному развитию наук о человеке, прежде всего психологии, выявившей роль собственной активности людей в их развитии и раскрывшей механизмы формирования и функционирования психических процессов личности. В конце XIX века на Западе в качестве отдельной отрасли знания возникла педология, стремившаяся целостно осмыслить закономерности возрастного развития детей и видевшая в комплексном изучении детства основу для решения множества теоретических и практических (в первую очередь педагогических) проблем становления человека.

Суть педоцентристской революции в образовании в 1898 году четко определил Дж. Дьюи: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого организуются»¹.

Менялся облик педагогического гуманизма. На место лозунга Ф. Фребеля «Жить ради детей», выдвинутого немецким педагогом в 20-е годы XIX века, пришел лозунг «Дайте жить детям!». Его сформулировала шведская общественная деятельница, журналистка и педагог Эллен Кей (1849–1926) в 1899 году в книге «Век ребенка», которая была переведена в начале XX столетия на многие европейские языки. Связывая все изменения в обществе с изменением человеческой природы, Э. Кей требовала поставить заботу о будущих поколениях, об их образовании в центр общественной жизни. По ее убеждению, воспитатель должен «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы»².

¹ Дьюи Дж. Школа и общество : пер. с англ. М., 1924. С. 38.

² Кей Э. Век ребенка : пер. с нем. М., 1910. С. 2.

М. Монтессори стала первой женщиной-врачом в Италии, получившей степень доктора философии. Первоначально она работала с детьми, имеющими проблемы умственного развития (на рубеже XIX–XX веков в Италии их было принято называть «идиотами»). Позднее она сосредоточилась на разработке, научном обосновании и практической реализации метода воспитания и обучения детей в возрасте от 2 до 12 лет, исходя из того, что именно этот период жизни является наиболее благоприятным для формирования определенных психологических свойств личности и видов поведения (так называемый «сенситивный период»).

Начиная разрабатывать свой «метод научной педагогики», М. Монтессори опиралась на концепцию естественного воспитания Ж.Ж. Руссо (1712–1778), теорию и практику элементарного образования И.Г. Песталоцци (1746–1827), «медицинский» метод воспитания ума посредством влияния на развитие органов чувств Ж.М. Итара (1775–1838), систему «даров» Ф. Фребеля (1782–1852), методику воспитания и обучения «слабоумных детей» Э. Сегена (1812–1880), теорию и практику свободного образования Л.Н. Толстого (1828–1910).

Особо следует подчеркнуть, что значительное влияние на концепцию М. Монтессори оказали идеи Ж.Ж. Руссо о «хорошо направленной свободе» как главном средстве воспитания, о «педагогической среде» как важнейшем инструменте манипулятивного воздействия на ребенка и о «методе естественных последствий» как эффективном способе его дисциплинирования, который был глубоко осмыслен и обоснован Г. Спенсером (1820–1903)¹. Г. Спенсер вслед за Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци продолжил разрабатывать идею природосообразной педагогики, ставшей системообразующей для теории образования М. Монтессори.

Врач и психолог, педагог и дефектолог, Мария Монтессори разработала и реализовала на практике метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей становления организма и психики ребенка, из его человеческой природы. Понимание этих особенностей она изложила в начале XX века в труде «Педагогическая антропология». Работая сначала с умственно отсталыми детьми, а затем с обычными детьми младшего школьного и дошкольного возрастов, она пришла к выводу, что воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставлена умело направляемая учителем свобода действий.

М. Монтессори основывала свой метод на создании условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, сводя к минимуму явное педагогическое руководство этим процессом и исключая какое-либо принуждение и насилие над детьми, что принесло ей известность как одному из лидеров движения свободного воспитания. Она была убеждена, что право на образование – фундаментальное право человека, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития, что образование является основой для решения всех социальных проблем личности.

В 1907 году М. Монтессори удалось создать в Италии сеть домов ребенка – своеобразных дневных приютов, садов-школ для детей в возрасте от 2–3 до

¹ См.: Астафьева Е.Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо // Ист.-пед. журн. 2013. № 1 ; Астафьева Е.Н. Герберт Спенсер: воспитание методом естественных последствий // Ист.-пед. журн. 2011. № 3.

12 лет, в которых она опробовала и развивала свой метод. Педагогическая работа с детьми строилась на признании за каждым воспитанником права на значительную автономию и самостоятельность, на индивидуальный темп работы и специфические способы овладения знаниями, умениями и навыками. Девизом домов ребенка был лозунг: «Помоги мне сделать это самому!»¹. Учитель руководил образовательным процессом, но при этом старался не отвлекать на себя внимание ребенка, не искажать естественный ход его развития. Педагогические усилия были направлены не на то, чтобы заставить ребенка что-нибудь выучить, а на то, чтобы «поддерживать в нем свет, называемый разумом».

М. Монтессори систематически изложила свои педагогические идеи и методические рекомендации по их реализации в книгах «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка» (1909 год) и «Самовоспитание и самообучение в начальной школе» (1916 год)².

В книге «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка» педагог обобщила опыт работы с детьми дошкольного возраста. Под воспитанием она понимала активное содействие нормальному проявлению жизни в ребенке, видя первейшие задачи воспитания в стимулировании жизни детей, создании условий для ее дальнейшего развития и раскрытия, приведении ребенка в прямое общение с внешним миром.

Критикуя современную ей теорию и практику массового образования, М. Монтессори подчеркивала, что педагогика проникнута духом рабства и что тот же дух проникает в школу. «В настоящее время, – писала она, – мы томим детей в школах, стесняя их предметами, унижительными для тела и духа партами и материальными наградами и наказаниями. Все это нужно для достижения нашей цели – привести их в состояние неподвижности и безгласности, чтобы вести их ... куда? Обычно воспитание детей заключается в механическом усвоении ими содержания школьных программ. А эти программы составляются в департаментах и навязываются циркулярами. Мы можем лишь со стыдом потупить головы и лицо руками в столь явном игнорировании реальной жизни, расцветающей в наших детях»³.

М. Монтессори справедливо считают одним из наиболее выдающихся представителей свободного воспитания⁴. По ее мнению, началом научной педагогики является **свобода ученика**, которая облегчает развитие спонтанных и индивидуальных проявлений природы ребенка. Новой научной педагогике суждено родиться из изучения личности, которое должно заключаться в наблюдении над свободными детьми. Назначение учителя – наблюдать человека. Он от ребенка научится, как ему совершенствоваться, чтобы выработать в себе воспитателя. Метод наблюдения покоится на одном главном основании – свободе учеников в их непосредственных самостоятельных проявлениях, а свобода есть деятельность. М. Монтессори называла целесообразным только такой воспитательный метод,

¹ См.: Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / сост., вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М., 2011.

² См.: Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики : пер. с итал. М., 2005 ; Монтессори М. Мой метод: начальное обучение : пер. с фр. М., 2006.

³ Монтессори М. Дом ребенка... С. 40.

⁴ См.: Астафьева Е.Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Ист.-пед. ежегодник. 1915 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2015. С. 77–90.

который содействует полному проявлению жизни. А для этого, подчеркивала она, необходимо стараться не задерживать спонтанных движений и не навязывать произвольных задач.

В центре метода М. Монтессори – проблема дисциплины. Педагог отрицала традиционное понимание дисциплины, связанное с ограничением свободы ребенка и его спонтанных проявлений, с превращением ребенка в неподвижное и безмолвное существо. Она писала: «Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет соотнести свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. <...> Понятие *активной дисциплины* ... включает в себе великий воспитательный принцип... <...> Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, не ограничивается школьной средой, но простирается на всю его социальную жизнь. Свобода ребенка имеет границы в коллективном интересе, а форма ее – в том, что мы называем воспитанностью... <...> Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, – это различие между *добром* и *злом*. Задача наставницы – следить, чтобы ребенок не смешивал добра с *неподвижностью* и зла с *активностью*, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель – дисциплинированность для деятельности, для труда, для добра, а не для *неподвижности*, для *пассивности*, для *послушания*. Человек, дисциплинированный свободой, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования, – расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего "я", его души»¹.

М. Монтессори указывала на то, что первые шаги педагогического вмешательства должны вести к развитию в ребенке самостоятельности. Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны вырабатывать его самостоятельность. Необходимо развивать в детях умение достигать своих индивидуальных целей и желаний. Все это – этапы воспитания в духе независимости. **Долг воспитателя по отношению к ребенку заключается в том, чтобы помочь ему овладеть полезными действиями, каких от него требует природа.**

Для того чтобы ребенок мог активно проявлять себя, осваивать окружающий его мир, необходима специальная педагогизированная среда, стимулирующая и поддерживающая его развитие. Частью такой среды стали разработанные М. Монтессори *специальные дидактические материалы*. Они содействовали ребенку в осуществлении деятельности, наиболее желаемой им на определенных этапах физического и психического развития, обеспечивали эффективное становление различных функций тела и психики, в то же время выражая систему элементов человеческого бытия. Осваивая монтессори-материалы, ребенок проникался системными взаимосвязями между ними, вступая в мир человеческой культуры, воспринимал опыт предшествующих поколений, овладевал способностью к творческому синтезу этих элементов. М. Монтессори обращала особое внимание на то, что уроки надо вести таким образом, чтобы личность учителя при этом исчезала. На виду должен оставаться только объект, на который он хотел бы обратить внимание ребенка.

¹ Монтессори М. Дом ребенка... С. 78, 82, 87.

В книге «Мой метод: начальное обучение», требуя действовать сообразно природе и утверждая, что чем более ребенок свободен в своем развитии, тем быстрее и совершеннее он обретет свою форму и способности, педагог подчеркивала, что люди не являются создателями ни внешних форм, ни внутренних. Природа, творение – вот что всем управляет. Следует принять за основу принцип «не мешать естественному развитию» и вместо бесчисленных вопросов о формировании характера, ума, чувств сформулировать единственный вопрос всей педагогики: как предоставить ребенку свободу? Свобода – уникальное средство максимально развить личность, характер, ум, чувства, а заодно дать нам, руководителям, покой и возможность наблюдать чудо взросления. Эта свобода в первую очередь освобождает взрослых от тяжелого груза ложной ответственности и мнимого страха.

У ребенка, свободного в движении,двигающегося со все бóльшим совершенством, есть интеллектуальная цель этих движений. Ребенок, свободно развивающий свое внутреннее «я», упорно работающий, организовавший себя на это фундаментальное занятие, руководствуется интеллектуальной целью. Без нее и упорство в упражнениях, и внутренний рост, и прогресс были бы невозможны. Когда мы перестаем руководить каждым шагом порабощенных детей, освободив их от нашего личного влияния, поместим их в соразмерную среду, наполненную развивающим материалом, – утверждала Монтессори – мы доверим детей их собственному разуму. Знания, приобретенные таким путем, являются не только причиной внутреннего образования, но и движущей силой прогресса. Предоставляя ученикам свободу, воспитатели оставляют их на попечение собственного разума, а не инстинкта.

Главная рекомендация педагогам: создайте для ребенка пропорциональную среду и позвольте ему там жить. Тогда в нем разовьется активность, к которой он и сам стремится. Поскольку это уже не игра, а пробуждение души. В гармоничном окружении ребенок занят интеллектуальной работой, как росток, что укоренился в почве и может теперь расти и развиваться единственным способом – упорным повторением каждого упражнения.

Управлять ребенком, формировать, подавлять его, принуждать к послушанию – вот основа традиционного воспитания, – указывала М. Монтессори. Учителя прибегают к любым средствам, даже к насилию. И все ради блага ребенка. Ведь иначе невозможно руководить им. Основательно подготовленный педагог хочет развивать ум ребенка. Но это непросто. Главная трудность: ребенок должен быть согласен. Поэтому **обучение должно начинаться с воспитания.** Необходимо прежде дисциплинировать класс, а уж потом силой (если не получается добровольно) заставить детей соглашаться с учителем, помогать его работе. Иначе всякое обучение стнет невозможным, а школы ненужными.

В традиционной педагогике все искусство учителя заключается в подготовке ученика к ожиданию объяснений – во взаимодействии с внутренними силами, которые должны открыть дверь в ответ на стук. Но так как вещь, совершенно неизвестная или недоступная пониманию, не вызывает интереса, квинтэссенцией традиционного педагогического искусства является точный расчет продвижения от известного к неизвестному, от легкого к сложному. Знакомый предмет приводит ученика в состояние ожидания и открывает дверь неизвестному. Бытует ошибочное убеждение, что ученик развивается настолько, насколько его развивает педагог. То

есть дети должны знать все то, чему их учат, и не понимать ничего, кроме того, что положено понять.

На самом же деле, чтобы развиваться в нужном направлении, ребенок, которому предоставлена свобода действий, должен найти в окружающей среде нечто, соответствующее его внутреннему порядку. А проблема образования состоит не в поиске средств воздействия на внутренний мир детей ради формирования особых качеств, но лишь в предоставлении им необходимого питания – в этом была убеждена Мария Монтессори. Необходимо предоставить свободу спонтанному развитию ребенка, чтобы несвоевременное вмешательство воспитателя не остановило его мирное, спокойное движение. Необходимо так подготовить среду, чтобы ребенок нашел в ней средства самообучения. Эти средства собираются не по воле случая. Их отбор может быть только результатом экспериментальных исследований. Нужна особая наука по разработке средств самообучения. Всякий, кто говорит о свободе ребенка в школе, обязан представлять механизм ее осуществления.

Чтобы вещь привлекла внимание, нужно точно подобрать все ее параметры. Нужно, чтобы стимул не только провоцировал деятельность, но и направлял ее. Все свойства материалов определяются не только тем, насколько они привлекают внимание детей, но и тем, насколько позволяют контролировать ошибки, т.е. требуют деятельности самого высокого уровня – сравнения и рассуждения. Если материалы сделаны очень точно, они провоцируют упорядоченный процесс самостоятельного тренинга, настолько соответствующий внутреннему состоянию ученика, что в какой-то момент возникает новое психологическое качество, некий высший уровень развития.

Необходимо конструировать пространство, открытое для свободной деятельности ребенка, позволяющее ему двигаться и становиться человеком. И это не просто движение само по себе, а мощный стимул формирования личности, извлекаемый из повседневных упражнений. Социальные чувства, возникающие у ребенка при взаимосвязях с другими свободными, активными детьми, его сотрудничествами в упражнениях жизненной практики, способствуют внутреннему росту. Ребенок испытывает чувство гордости, научившись действовать самостоятельно в обстановке, которую он сохраняет и которой руководит. Все эти вещи – человеческие показатели, сопровождающие свободное движение.

Чего прежде всего следует ожидать от ребенка, помещенного в обстановку внутреннего роста? ...Вот он сосредоточивает все свое внимание на каком-либо предмете, использует этот предмет в соответствии с его значением и затем бесконечно повторяет упражнения с данным предметом. Начало деятельности связано с внутренним ростом. К проявлениям подобной активности ребенка приводит внутренний первичный импульс, нечто вроде чувства огромного внутреннего голода. Именно ощущение внутреннего развития делает для него упражнение приятным и объясняет его длительную сосредоточенность. Чтобы удовлетворить свой внутренний голод, психическую жажду, недостаточно мимоходом взглянуть на вещи или услышать их описание, необходимо их взять и пользоваться ими столько, сколько нужно для удовлетворения потребностей внутренней жизни. Это является основой всей психической конструкции и единственным секретом обучения. Внешний объект – трамплин, на котором упражняется ум, а внутренние упражнения сами по себе становятся целью деятельности. Не учитель должен искусственно привлекать внимание малышей, а сам предмет, словно он отвечает

внутренней потребности ребенка, возникающей только по отношению к вещам, действительно необходимым для его развития.

Если основа психических проявлений – природа, то, чтобы ее понять и ей содействовать, следует изучить ее на самых ранних этапах, еще очень простых, единственно способных открыть истину. Впоследствии они помогут интерпретировать позднейшие, более сложные, феномены. Свободная жизнь составляет основу всякой методики наблюдений за живыми существами. Свобода необходима и для экспериментов по изучению феномена внимания детей.

В основе всех новых достижений ребенка – его психические потребности. Но если к ним добавляется интеллектуальный компонент, порыв превращается в осознанное добровольное исследование. Внутренняя активность – не реакция на внешние факторы, это причина, а не следствие. Если духовная энергия, живущая в ребенке, провоцирует его внимание, значит, это вопрос свободы, необходимой ему для развития интеллекта, а не признак педагогического мастерства. Дать при помощи разнообразных предметов пищу внутренним потребностям и научиться уважать свободу развития – вот постулаты, на которых логично строить новую педагогику. Эта новая педагогика, считала Монтессори, должна попытаться установить, что отвечает исконным потребностям ребенка. Так мы поддержим развитие комплексного жизненного феномена, когда ум, воля и характер развиваются одновременно – как гармонично развиваются мозг, желудок и мускулы ребенка, питающегося рационально.

Естественно, учитель должен руководить образовательным процессом, но при этом он обязан стараться не отвлекать на себя внимание ребенка, чье будущее зависит от сосредоточенности сознания. **Педагогическое искусство состоит в понимании природных явлений и умения не исказить естественный ход событий.** То, что доказано относительно питания новорожденных и начальной активности сознания, – отмечала Монтессори, – сохраняется на всех этапах жизни, конечно, с определенными изменениями, обусловленными усложнением процессов. Удовольствие – признак нормального функционирования, постоянный спутник всякого полезного для тела упражнения.

Человек, способный выстоять в ожесточенной моральной схватке, подняться на духовную высоту, должен обладать сильной волей, уравновешенным сознанием, мгновенной и неустанной решимостью. Подобные качества скорее будут у того, чья внутренняя жизнь развивалась нормально, в соответствии с законами предусмотрительной природы, организуясь и формируя личность. Быть готовым к борьбе означает не бороться с рождения, но быть сильным. Сильный всегда энергичнее. Героями становятся, только совершая героическое усилие. Испытания, ожидающие нас в жизни, непредсказуемы, неожиданны. Никто не сможет подготовить к этому впрямую. Только сильная душа готова ко всему. Чтобы обеспечить нормальное развитие, растущему организму нужно дать то, что соответствует его сиюминутной внутренней потребности. К жизни готовятся исподволь. Всемогущая природа просит только покоя для растущего сознания. Остальное сделает она. Воспитанный человек – всего лишь человек в себе, человек здорового духа.

Главное – тренировка волевого потенциала и создание баланса между возбуждением и торможением. Именно эта конструкция необходима, а не внешние проявления, которых можно достичь с ее помощью. По твердому убеждению

Монтессори, есть только одно средство достижения цели социального воспитания: ребенок находится среди других детей и упражняет свою волю в повседневной жизни. Малыш, поглощенный работой, тормозит все лишние движения, кроме необходимых для осуществления замысла. Он выбирает между различными доступными ему мышечными комбинациями, длительное время сохраняет это положение и так начинает фиксировать свой выбор. Ситуация – совершенно непохожая на беспорядочные движения вследствие нескоординированных импульсов. Когда он начинает уважать чужой труд, он уже не вырывает желанный предмет из рук одноклассника, но терпеливо ждет; двигается, не сталкиваясь с людьми, не наступая им на ноги, не переворачивая столы, – он делает это, организовав свою волю и установив равновесие между процессами возбуждения и торможения. Возникает бесценная привычка к общественной жизни. К такому результату невозможно прийти, если постоянно заставлять ребенка сидеть спокойно рядом с другими детьми. В последнем случае дети не начнут общаться и никакая общественная жизнь не возникает. Только свободное общение, реальный опыт вынуждают соразмерять свои границы с чужими, позволяют воспитать социальные навыки.

Дети вырабатывают собственную волю, когда в процессе самообучения приводят в движение внутренние механизмы сравнения, суждения и систематизируют свои знания. Теперь они могут принимать решения и не зависеть от чужих указаний. Они сами принимают решения по поводу своих ежедневных занятий: за что взяться, а что отложить; двигаться в ритме музыки или сдерживать активность, если хочется тишины. Постоянная работа, созидаящая личность, ведется в соответствии с их решениями. Воля не сможет развиваться, если в сознании не созреют порядок и ясность и если мы будем туманить ум ребенка нагромождением идей, уроками, которые приходится учить наизусть, если помешаем ему принимать решения, решая за него.

Дар внутреннего образования делает человека свободным без всяких социальных разрешений, т.е. без внешних свободных завоеваний. М. Монтессори была убеждена в том, что политики когда-нибудь признают, что фундаментальное право человека – право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Именно образование, – заявляла она, – основа для решения всех социальных проблем личности. Ум – ключ к образованию и средство внутреннего развития. Ум созидает гораздо больше, чем ум, искусственно скапливающий знания. Созидательный ум – это дом, где вещи гармонично расположены и точно известно назначение каждой. Сделав значительное открытие, люди испытывают максимальную радость. Даже простое понимание вызывает удовольствие, пересиливающее многие страдания. Ясный ум – это активное понимание, сопровождающееся ярким чувством, а следовательно, воспринимаемое как внутреннее событие. Мы должны не заботиться о том, чтобы заставить ребенка выучить что-то, но должны всегда поддерживать в нем свет, называемый разумом.

Суть морального воспитания – активная поддержка внутренней восприимчивости, ее совершенствование. Эта внутренняя восприимчивость (как сенсорные упражнения для умственного развития) устанавливает порядок: добро отделяется от зла. Никто не может научить тонкостям отличать добро от зла, если человек сам не видит этого отличия. Видеть разницу и понимать ее – не одно и то

же. Чтобы помочь ребенку, нужно создать правильно организованную внешнюю среду, где плохое отличается от хорошего. Однако правильно организованная среда – это еще не все. В интеллектуальном развитии важны не только спонтанные упражнения, оживляющие ум, но и уроки педагога, утверждающего, освещающего внутренний порядок.

Педагогические идеи М. Монтессори оказали огромное влияние на развитие теории и практики образования как на Западе, так во всем мире. По словам современного авторитетного монтессори-педагога Мари Моунц, «от первой маленькой школы Монтессори в бедном квартале Рима к десяткам тысяч школ на всех континентах, за исключением Антарктиды, – школы Монтессори процветают и продолжают развиваться. Монтессори не только учит детей читать, писать и считать, хотя и делает это очень хорошо, но и, что более важно, воспитывает сердце и душу ребенка. В первые годы ее работы газеты всего мира окрестили метод Монтессори «открытием человеческой души». Идеи Марии Монтессори были с такой убедительностью представлены слушателям и мировым лидерам во время ее неустанных путешествий и лекций, что она трижды выдвигалась на Нобелевскую премию мира – в 1949, 1950 и 1951 годах. Она оставила нам не только концепцию, но и практическое руководство по образованию, которое сочетает в себе разум, душу и умение, порождает искреннее желание учиться и стремиться к миру как внутри, так и снаружи себя»¹.

Движение монтессори-педагогики и монтессори-школ, зародившееся между двумя мировыми войнами, успешно развивается и после смерти его создательницы, последовавшей в 1952 году. Сегодня оно включает международную и десятки национальных ассоциаций, институты и центры по разработке педагогических проблем, подготовке кадров, изданию печатной продукции, предприятия по изготовлению дидактических материалов, а также более 2500 школ.

На протяжении всей жизни Мария Монтессори пропагандировала свой метод, развивала педагогические идеи, в центре которых стоял ребенок². Школа М. Монтессори – открытая система, далеко вышедшая за рамки педагогической теории и методической практики, созданных в начале XX века. Сегодня это огромный коллективный опыт ее учеников и последователей, непрерывно обогащающийся, впитывающий в себя множество новых элементов, обусловленных условиями и особенностями возникновения и применения, возрастом детей, конкретными педагогическими задачами, типом воспитательного учреждения, особенностями и составом семьи, спецификой конкретного ребенка и т.д.

Квинтэссенция гуманистической педагогики М. Монтессори – глубокое убеждение в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего мира, на вхождение в человеческую культуру, на овладение ею, одновременно приводит к реализации заложенного в формирующейся личности потенциал, к полноценному физическому и духовному развитию. М. Монтессори видела задачу педагога в том, чтобы создать максимально благоприятную воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую комфортное самочувствие ребенка, проявление и расцвет его способностей. Она была убеждена,

¹ Моунц М.Э. Педагогика М. Монтессори в современном мире // Монтессори М. Впитывающий разум ребенка : пер. с англ. СПб., 2009. С. 7.

² См., например: Монтессори М. Дети – другие : пер. с нем. М., 2004 ; Монтессори М. Впитывающий разум ребенка : пер. с англ. СПб., 2009.

что дети должны иметь возможность удовлетворять свои интересы, свободно проявлять присущую им от природы активность. Педагог, содействуя вхождению ребенка в мир человеческой культуры, должен следовать за его естественным развитием.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Герберт Спенсер: воспитание методом естественных последствий [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 165–174.
2. Астафьева, Е.Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 160–172.
3. Астафьева, Е.Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе [Текст] // Историко-педагогический ежегодник. 1915 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – С. 77–90.
4. Дьюи, Дж. Школа и общество [Текст] : пер. с англ. – М. : Госиздат, 1924. – 175 с.
5. Кей, Э. Век ребенка [Текст] : пер. с нем. – М., 1910.
6. Корнетов, Г.Б. История западной педагогики в XX столетии. Ч. 1. Первая половина XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 79–101.
7. Корнетов, Г.Б. История западной педагогики в XX столетии. Ч. 2. Первая половина XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 107–121.
8. Корнетов, Г.Б. Гуманистический и демократический контексты современной педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 1 (9). – С. 6–21.
9. Корнетов, Г.Б. История педагогических идей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 197–203.
10. Корнетов, Г.Б. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 1 (5). – С. 6–20.
11. Корнетов, Г.Б. Педагогическая власть в контексте различных интерпретаций феномена власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 7–37.
12. Корнетов, Г.Б. Понятие педагогического действия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 36–52.
13. Маунц, М.Э. Педагогика М. Монтессори в современном мире [Текст] // Монтессори М. Впитывающий разум ребенка : пер. с англ. – СПб. : Благотвор. фонд «Волонтеры», 2009. – С. 6–12.
14. Монтессори, М. Впитывающий разум ребенка [Текст] : пер. с англ. – СПб. : Благотвор. фонд «Волонтеры», 2009. – 320 с.
15. Монтессори, М. Дети – другие [Текст] : пер. с нем. – М. : Карапуз, 2004. – 336 с.
16. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики [Текст] : пер. с итал. – М. : Астрель ; АСТ, 2005. – 269 с.
17. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение [Текст] : пер. с фр. – М. : Астрель ; АСТ, 2006. – 349 с.
18. Монтессори, М. Помогите мне сделать это самому [Текст] / сост., вступ. статья М. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М. : Карапуз, 2005. – 272 с.
19. Романов, А.А. Пути повышения мотивации студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). С. 60–69.
20. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
21. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
22. Романов, А.А. Экспериментальная педагогика России начала XX века как научный феномен [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 45–58.

Л.Н. Волошина, Н.Д. Лашенко, Я.Ю. Томащук

ИДЕИ Е.И. РЕРИХ О НЕОБХОДИМОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДОБРОМЫСЛИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ¹

Интегративный подход к рассмотрению различных вопросов воспитания, характерный для педагогических взглядов Е.И. Рерих, проявляется в ее видении процесса мышления в контексте нравственного воспитания и воспитания здорового человека. В этом плане представляется актуальным сопоставление взглядов Е.И. Рерих о необходимости воспитания добромыслия и современных концепций формирования у подрастающего поколения здорового стиля поведения.

воспитание, добромыслие, здоровый стиль поведения, индивидуальность.

Современный этап развития педагогической науки характеризуется расширением ее границ, обращением к новым, нестандартным идеям, обогащающим педагогическую теорию и практику. Проблема здорового стиля жизни растущего человека попадает сразу в два смысловых контекста, выделенных в качестве приоритетов государственной политики в области образования, – формирование здоровой личности и развитие индивидуальности.

Круг феноменов, относимых к понятию «стиль», связан с широким спектром характеристик индивидуальности человека. Понятие «стиль» И.Ф. Исаев и Л.Н. Макарова соотносят с понятием «почерк», который, как известно, неповторим, индивидуален у каждого человека. Основанием такому соотнесению служит этимология слова «стиль» (гр. *stylos*) – буквально палочка с острым концом для царапания на воощеных дощечках. «Стиль жизни» они рассматривают как «индивидуальную форму функционирования и развития образа жизни»².

Рассматривая понятие «здоровый стиль поведения», мы пришли к выводу, что под ним следует понимать либо устойчивую целостность, характерное единство, систему приемов и средств жизнедеятельности, либо своеобразное самопроявление личности как субъекта здоровьеориентированной деятельности. Следовательно, здоровый стиль поведения в контексте современных исследований определяется как новообразование, как продукт духовных и физических усилий человека, как целостная система жизненных проявлений личности, способствующая развитию индивидуальности и гармонизации отношения человека к себе, к другим людям, окружающему миру. Воспитание здорового стиля поведения, в нашем представлении, должно осуществляться с разных позиций: во-первых, степень оптимальности педагогических воздействий определяется тем, насколько их выбор соответствует индивидуальным типологическим особенностям, индивидуальной системе потребностей, возможности саморазвития личности; во-вторых, опреде-

¹ Статья опубликована при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 15-06-10569).

² Исаев И.Ф., Макарова Л.Н. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность : учеб. пособие. М. ; Белгород : Изд-во БелГУ, 2002.

ляя средства, формы и методы воспитания здорового стиля поведения растущего человека, мы должны исходить с позиции единства здоровья, состоящего из взаимосвязанных и взаимопроникающих компонентов.

В каждом ребенке заложен и нуждается в раскрытии:

– духовный потенциал (духовный аспект здоровья) – способность развивать духовную природу человека, выражать высшие ценности в жизни. Необходимо создавать условия для реализации духовных качеств;

– общественный потенциал (социальный аспект здоровья) – способность человека оптимально адаптироваться к социальным условиям, стремление постоянно повышать уровень своей коммуникативности, обретение чувства принадлежности ко всему человечеству;

– потенциал креативности (творческий аспект здоровья) – способность человека к созидательной активности, стремление творчески выражаться в жизнедеятельности;

– потенциал тела (физический аспект здоровья) – способность развивать физическую составляющую здоровья, осознавать собственную телесность как свойство личности, учиться управлять своим телом;

– потенциал чувств (эмоциональный аспект здоровья) – способность человека конгруэнтно выражать свои мысли и чувства, понимать и безоценочно принимать чувства других;

– потенциал воли (личностный аспект здоровья) – способность человека к самореализации, умение ставить цели и достигать их, выбирать адекватные средства для их достижения;

– потенциал разума (интеллектуальный аспект здоровья) – способность человека развивать интеллект и уметь им пользоваться, приобретать знания в области сохранения здоровья и осваивать здоровый стиль поведения.

Обратимся к творческому наследию Елены Ивановны Рерих, которая рассматривает человека как некую иерархическую систему, единство трех основных начал – физического, психического и духовного.

Жизнедеятельность человека протекает на физическом, психическом и духовном уровнях одновременно, в их нерасчлененности и тончайшем взаимодействии между собой. Общность взглядов Е.И. Рерих на жизнедеятельность человека и современных концепций здорового стиля поведения подтверждает анализ высказываний известных ученых К.А. Абульхановой, Н.М. Амосова, А.В. Брушлинского, В.П. Коломийца, А.Г. Маслоу, согласно которым здоровый стиль поведения проявляется в различных измерениях человеческого существования. Он является для личности способом взаимодействия с природной и социальной средой, способом статусной идентификации, коммуникации и самообъективизации. И в связи с этим представляет существенный признак индивидуальности, одну из форм ее реализации.

Понятие «здоровый стиль поведения» в научных исследованиях встречается достаточно широко, но его сущность до настоящего времени выяснена неполно. Здоровый стиль поведения может трактоваться как индивидуализированный вариант здорового образа жизни, включающий в себя ряд компонентов. На основании теоретического анализа и обобщения эмпирических данных в поэлементном составе здорового стиля поведения, представленном В.М. Куликовым, отмечаются важность эффективного и бесконфликтного общения с другими и умения

поддерживать межличностные контакты, уважения права и мнения других, адекватности выражаемых эмоций той или иной ситуации, способности оценивать потенциальную пользу своих поступков. На наш взгляд, эти структурные компоненты созвучны идеям Е.И. Рерих о добромудрии и характеризуют элементы психоэмоциональной устойчивости личности: доброжелательность, тактичность, учтивость, вежливость, обходительность.

Согласно Учению Живой Этики, мысли возвышенные, добрые, направленные на Общее Благо, как соединение высших субстанций, несут «токи прекрасные»¹. Вливаясь в высшие слои пространства, такие мысли рожают созидательную энергию, необходимую для его обогащения: они являются и «возбудителями и как бы обновителями Вселенной»². «Сила, идущая на благо, всегда умножается в пространстве»³, – эти мысли действуют укрепляюще на наполненное вибрациями пространство и таким образом служат «заградительной сетью всего человечества» и «великой защитой здоровья планеты»⁴. Мы полагаем, что индивидуального здоровья человека – тоже.

Антиподы добрых, возвышенных мыслей – мысли, наполненные злобой, гневом, раздражением, – несут энергии, которые «затемняют» пространство и нарушают его равновесие. Как и всякая мысль, будучи явлением субстанциональным, такие мысли не могут быть уничтожены, им можно только противопоставить мысли добрые, возвышенные, их можно «подавить лучом света» другой мысли. Это становится возможным, потому что чем возвышеннее, утонченнее мысль, тем она сильнее.

Е.И. Рерих убеждена в том, что каждый человек в процессе мышления принимает участие в Мироздании и своими мыслями непрерывно или создает, или разрушает. Это налагает на него ответственность за качество мыслей⁵, за качество мышления⁶. Она считает, что возможности человека, связанные с его психической сферой жизнедеятельности, несут в себе огромный творческий потенциал и при мышлении созидательном превращают его в подлинного сотрудника Природы. В этом Елена Ивановна видит самооценку доброй мысли и настаивает на необходимости воспитания ее и самовоспитания добромудрия. В Живой Этике она подчеркивает, что добрые мысли – это воспитанные мысли⁷.

Человек не только воздействует своими мыслями на окружающую среду, но и сам впитывает (в соответствии с уровнем своих вибраций) или отталкивает энергии, имеющиеся в этой среде. Мысль, как величайший магнит, приносит из пространства тождественный ответ – «губительные послышки» или помощь: «Радость может магнитным током привлечь из пространства радость»⁸.

Мысли добрые, возвышенные притягивают из пространства обновленную энергию, побуждающую к новому творческому труду. Эти мысли благотворно

¹ Агни-Йога. Надземное. Братство. Ч. вторая. Внутренняя Жизнь. М., 1995.

² Там же.

³ Учение Живой Этики : в 3 т. / сост. Г.Е. Чирко. СПб., 1993. Т. 2.

⁴ Там же.

⁵ Агни-Йога...

⁶ Учение Живой Этики...

⁷ Там же.

⁸ Письма Елены Рерих, 1929–1938 : в 2 т. Минск. : Белорус. фонд Рерихов ; ПРАМЕБ, 1992. Т. 1.

вливают на состояние и развитие человека, служат для него щитом, заградительной сетью от пространственных токов, влияющих отрицательно.

Елена Ивановна убеждена, что ни одно действие земное не остается без ответа со стороны Тонкого Мира. Такое кругообращение энергий позволяет говорить не только об обмене веществ организма, но и об обмене тонкоматериальных веществ, который, в свою очередь, влияет на обмен веществ в физическом плане, на состояние организма в целом, на психическое и духовно-нравственное развитие человека. Эти идеи созвучны современным подходам к здоровьесформированию. Г.Л. Апанасенко и Л.А. Попова определяют ведущим методом здоровьесформирования психосоматическую организацию. Укрепляя психическую сферу, мы можем воздействовать на физическое здоровье. В понимании опыта нравственная позиция психологически зрелого человека заключается в способности к теплым и сердечным социальным отношениям, в эмоциональной стабильности, в реалистичности притязаний, опыте, способности к самопознанию, чувстве юмора.

В работах Е.И. Рерих отмечается, что созидательное мышление способно к безграничному развитию. Человек «может развить свое мышление до любого предела. Он может стать щедрым до предела самопожертвования. Но чем он больше дает, тем больше получает, и мысль его нарастает в кругообороте», отсюда закономерная рекомендация: «Пусть в школах твердят эту истину»¹.

Влияние человеческой мысли распространяется также и на других людей, независимо от расстояния. Позитивный строй мыслей человека сказывается благотворно на окружающих: «Сердце добра сеет вокруг себя здоровье, улыбку, духовное благо». Негативный строй мыслей Елена Ивановна считает безнравственным, называет их «мыслями разрушения», так как такие мысли, по ее мнению, ядовиты и несут разрушительные энергии.

Яд раздражения в Живой Этике называется империлом. «Испаряясь», империл согласуется с аналогичным пространственным ядом – аэроперилом и таким образом усиливается. В результате происходят разрушение и «заражение» пространства. Негативное влияние империла распространяется и на других людей, особенно если организм другого человека ослаблен по какой-либо причине (страх, заболевание, переутомление). Распространяя разрушительные энергии, можно нанести непоправимый вред неповинному человеку. Однако, если мысли злобы направляются человеку, который не имеет в себе подобных этим мыслям вибраций, а потому не ассимилирует их, получается эффект бумеранга: мысли вернутся к тому, кто их породил, усиленные тождественными токами пространства, и он получит еще большую порцию яда.

В контексте изложенного становятся понятны и близки утверждение и призыв: «Прошло время, когда называли какую-то отвлеченную психологию, теперь поняли, что она есть самая реальная лаборатория, где изготавливаются яды. Но могут быть созданы и благие лекарства. Только нужно приложить мышление к добру»; «Давно пора перестать отделять нравственность от биологии». Здесь имеется в виду влияние психического состояния человека на его биологическую природу.

В теоретическом плане взаимосвязь психического и социального в здоровье личности глубоко обоснована во взглядах и принципах представителей гуманистической психологии. Анализ современных исследований подтверждает идею

¹ Агни-Йога...

единства физического, психо-эмоционального, интеллектуального, социального, личностного и духовного компонентов здоровья.

Расценивая мысль как реальную действенную силу, Е. И. Рерих считает человека подлинно общественным лишь при созидательном характере мышления, поэтому призывает к решению самой насущной, на ее взгляд, задачи – совершенствованию качества мышления¹.

Согласно антропоцентрической модели, здоровая личность способна ассимилировать, принимать негативные аспекты опыта, способна отказаться от бездумных поступков. Она обладает такими качествами, как ответственность, искренность, конгруэнтность.

Таким образом, педагогическое наследие Е.И. Рерих во многом отражает антропоцентрическую модель здорового человека, согласно которой ему присущи осмысленность существования, доверие к процессу жизни, направленность личности на раскрытие творческого и духовного потенциалов, ответственность за свои поступки. Поиск педагогических возможностей воспитания этих качеств растущего человека — актуальная задача современных образовательных систем.

Список использованной литературы

1. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст]. – М., 1975.
2. Агапова, Н.Г. Образование как процесс и результат культурного становления и развития человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 14–20.
3. Агни-Йога. Надземное. Братство. Ч. вторая. Внутренняя Жизнь [Текст]. – М. : Сфера, 1995.
4. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье [Текст]. – М., 1987.
5. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 248 с.
6. Брушлинский, А.В. Проблемы субъекта в психологической науке [Текст] // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 6.
7. Ильинская, И.П. Розин В.М. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 39–49.
8. Ильинская, И.П., Исаев И.Ф. Усиление тенденций поликультурности в российском обществе как процесс становления новой социально-педагогической реальности (перелистывая страницы журнала «Психолого-педагогический поиск») [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 43–52.
9. Исаев, И.Ф., Макарова Л.Н. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность [Текст] : учеб. пособие. – М. ; Белгород : Изд-во БелГУ, 2002. – 198 с.
10. Коломиец, В.П. Становление индивидуальности [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1993.
11. Костикова, Л.П. Поликультурное образование как цель педагогического процесса в современном вузе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 129–136.
12. Маслоу, А.Г. Новые рубежи человеческой природы [Текст]. – М., 1999.
13. Письма Елены Рерих, 1929–1938 [Текст] : в 2 т. – Минск : Беларус. фонд Рерихов ; ПРАМЕБ, 1992.

¹ Письма Елены Рерих...

14. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
15. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
16. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
17. Учение Живой Этики [Текст] : в 3 т. / сост. Г.Е. Чирко. – СПб. : Просвещение, 1993.
18. Хазанов, И.Я. Человечность педагогического образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 35–44.



Стратегия развития высшего образования. Памятные даты

К 100-летию Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина

УДК 378(47)(09)

Н.В. Мартишина, Н.П. Щетинина

ОТ УЧИТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА ДО КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рассмотрены обстоятельства, обусловившие становление Рязанского женского учительского института, и основные этапы его дальнейшего развития до классического университета. Показан вклад руководства и профессорско-преподавательского состава учебного заведения в подготовку педагогических кадров в различные периоды его существования.

Рязанский женский учительский институт, классический университет, образовательный процесс, педагогическое образование, подготовка учителя, высшее профессиональное образование, научная школа, международные связи, традиция.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина – первое и старейшее высшее учебное заведение на Рязанской земле. Его история началась в 1915 году, когда в Рязани был открыт первый в России женский учительский институт.

К тому времени уже более сорока лет в Российской империи действовали мужские учительские институты, готовящие в основном учителей для городских училищ. В соответствии с «Положением об учительских институтах» от 31 мая 1872 года учительские институты определялись как учебные заведения закрытого типа, их воспитанники должны были проживать в интернатах при институтах. Курс обучения составлял три года. Как и учительские семинарии, они были рассчитаны на небольшое число обучающихся – 75 человек. В них принимались молодые люди всех званий и состояний, не моложе 16 лет, выдержавшие экзамен за курс уездного (городского) училища¹. Учительские институты не были привилегированными учебными заведениями ни по правам, которые предоставлялись их

¹ Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России. Челябинск : Челяб. пед. ин-т, 1975. С. 5.

выпускникам по окончании, ни по социальному составу воспитанников. Большинство учащихся были выходцами из крестьян и средних городских сословий.

Предпосылки для создания женских учебных заведений наметились после реформы 1861 года, которая в ряду других прав «даровала» право получать образование и лицам женского пола. Однако процесс развития женского образования протекал крайне медленно. Определенные сдвиги наметились в 1912 году, когда законом от 25 июня было разрешено открывать не только мужские высшие начальные училища, но и женские, и смешанные.

С самого начала в училищах ощущался недостаток педагогических кадров. В октябре 1913 года попечитель Московского учебного округа А. Тихомиров в отношении на имя министра народного просвещения писал, что отсутствие необходимых учительских кадров «неминуемо отзовется гибельным образом на постановке учебной части в высших начальных училищах, особенно сельских, где и теперь учебное дело, при отсутствии учителей с институтским образованием, достаточно принижено»¹. 4 марта 1914 года попечитель получил ответ из министерства, где признавалось желательным учреждение женских учительских институтов и отмечалось, что решение этого вопроса возможно в недалеком будущем. Одновременно в письме было предложено обсудить вопрос о месте и других условиях открытия женского института в округе.

Чем же был обусловлен выбор Рязани для строительства института? По мнению исследователя Н.Г. Соколова, в условиях начавшейся войны город как нельзя лучше соответствовал этому назначению: он достаточно отдален от фронта и в то же время близок к Москве. Кроме того, как отмечал попечитель в письме министру, «г. Рязань, как незначительный по величине и населению и не имеющий никаких фабрик и заводов, представляется наиболее пригодным для устройства женского учительского института».

Отсутствие заводов и фабрик, а с ними и промышленного пролетариата, возможно, сыграло известную роль в выборе города. Видимо, правительство боялось открыть институт в таком городе, где было рабочее движение, и стремилось «обезопасить» будущих слушательниц от «революционной заразы»².

Другой предпосылкой выбора Рязани для открытия женского учительского института можно считать активизацию деятельности рязанского земства в области народного образования и, в частности, в подготовке педагогического персонала, уже в 60–70-х годах XIX века. Это произошло во многом благодаря известному земскому деятелю Д.Д. Дашкову, которому удалось убедить земское собрание, что земство может и должно помочь делу развития народного образования в крае. В 1868 году он выступил с предложением организовать на средства губернского земства в летнее время педагогические курсы, которые имели двоякую цель: подготовить учителей для народных школ и «сообщение уже действо-

¹ См.: Соколов Н.Г. Первый в России Рязанский женский учительский институт // Ученые записки РГПИ. Т. 62. Некоторые вопросы краеведения в отечественной истории. Рязань, 1969. С. 120

² Там же. С. 121.

вавшим учителям дополнительных сведений и улучшенных приемов преподавания»¹.

Инициатива Д.Д. Дашкова была поддержана, курсы проводились вплоть до 1875 года. В качестве руководителей приглашались лучшие учителя образовательных учреждений Рязани, опытные педагоги из Петербурга и других городов. За шесть лет обучение здесь прошли 600 человек (в том числе женщины), половина из них стали учителями народных училищ в Рязанской губернии. Именно они наряду с немногочисленными тогда выпускниками земской учительской семинарии внедряли в практику работы новые способы преподавания: изучение грамоты по звуковому методу, чтение по «Родному слову» К.Д. Ушинского, счет по системе Груббе, а главное, установили новые формы обращения с учащимися – гуманистические, основанные на уважении их личности².

Еще одним основанием для открытия в Рязани учительского института, по видимому, могло послужить функционирование в городе с 1869 года Александровской учительской семинарии (мужской) и Рязанской женской учительской семинарии, открытой в 1914 году, а также Рязанского епархиального женского училища, чья история началась 1 января 1853 года и чьи выпускницы становились учительницами сельских церковноприходских и земских школ.

Получив согласие рязанских городских властей на открытие женского учительского института и выделение участка земли для строительства его здания, попечитель Московского учебного округа проинформировал об этом Министерство народного просвещения. Вопрос был положительно решен на заседании Совета министров, и 27 сентября 1915 года министр народного просвещения граф П.Н. Игнатьев телеграфировал: «Разрешаю открыть в Рязани женский учительский институт».

После объявления в прессе о начале приема документов в институт было подано 96 прошений. К началу испытаний явилось 37 человек³. По результатам медицинского осмотра отобрали 27 девушек, из которых только десяти были назначены казенные стипендии⁴. В письме на имя попечителя Московского учебного округа от 21 ноября 1915 года сообщалось об окончании приемных испытаний, а также выказывалась озабоченность невозможностью решить вопрос зачисления еще 10 лиц на казенные стипендии из-за неполного состава педагогического совета и отсутствия начальницы⁵.

Открывшийся институт осуществлял подготовку учительниц по трем направлениям – словесно-историческому, физико-математическому и естественно-географическому и имел высшее начальное училище для проведения педагогической практики. Для учебных целей было арендовано (временно) здание женской гимназии госпожи А. Беккер на улице Астраханской. Торжественное открытие состоялось 1 декабря 1915 года при участии рязанского вице-губернатора, ар-

¹ Щетинина Н.П. Д.Д. Дашков и развитие педагогического образования в Рязанском крае (60–70 гг. XIX века) // История образования и педагогической мысли : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2012. С. 207.

² Щетинина Н.П. Д.Д. Дашков... С. 208.

³ Рязанский женский учительский институт, 1915–1917 гг. Рязанский учительский институт, 1917–1918 гг. Гос. архив Ряз. обл. Ф. № 598. Оп. № 1. Д. 4: Дело об открытии в Рязани женского учительского института. Л. 17, оборот.

⁴ Там же. Л. 7.

⁵ Там же.

хиерея, представителей городских властей, выступивших с напутственными речами.

Основной контингент слушателей составили народные учителя Рязанской губернии и еще 21 губернии России: Вологодской, Калужской, Симбирской, Орловской, Пензенской, Саратовской, Тамбовской, Ярославской, Владимирской, Киевской, Минской, Московской, Херсонской, Кубанской и других¹.

На момент открытия в штате института числилось всего четыре преподавателя – В.В. Баранов, А.И. Баранова, П.Е. Лазарев, Т.В. Лазарева, а также письмоводитель Е. Калинин². Обязанности директора исполнял учитель В.В. Баранов. Педагогический состав сразу стал расширяться. Вскоре в него вошли рязанские педагоги, выпускники Московского, Юрьевского и Петербургского университетов, высококвалифицированные, имеющие ученые звания преподаватели высших учебных заведений Варшавы и Вильно, эвакуированные в Рязань из-за вторжения в 1915 году в западные губернии немецких войск. В институте трудились А.И. Веревкина, Н.И. Жуков, Е.Н. Моисеенко, Д.Н. Никифоров, К.П. Турбина, А.В. Чернышов и др.

По предложению известного историка С.Ф. Платонова начальницей института была назначена Мария Алексеевна Александрова (урожденная Постникова) (1874–1924) – выпускница историко-филологического факультета Санкт-Петербургских высших женских Бестужевских курсов (1895 год). Она была утверждена в должности высочайшим повелением, изъясненным в предложении министра народного просвещения от 22 января 1916 года за № 389. Одновременно М.А. Александрова исполняла обязанности председателя педагогического совета института и являлась преподавателем педагогики и истории³.

Впоследствии ее назовут одной из лучших представительниц рязанской интеллигенции того времени. «Вспоминая удивительную способность Марии Алексеевны моделировать учебное пространство, С.Д. Яхонтов писал: «Поставленные ясно, четко, увлекательные задачи учебы и воспитания, сплоченность учащихся, сразу же сроднившихся со своим институтом, даже самые стены и распорядок жизни института, представляли что-то цельное, спокойное, мало походившее даже на заведение. Это было духовное общежитие, в центре которого стояла начальница Мария Алексеевна»⁴. Несмотря на то, что заботы об институте отнимали много времени, она уже с 1916 года активно включилась в общественную жизнь города, работая сначала в Рязанской ученой архивной комиссии, а потом в «Обществе исследователей Рязанского края».

С самого начала в институте уделялось серьезное внимание учебно-воспитательному процессу, формам и способам организации обучения и воспитания слушательниц, обсуждению тех вопросов, которые имели большое значение для их будущей деятельности. Например, на лекциях по педагогике преподаватель С. Гусев знакомил студенток с различными методами и способами преподавания, в курс лекций входили такие темы, как «Воспитание примером», «Принцип трудовой школы», «Принципы педагогического процесса», «Забота о физическом

¹ Соколов Н.Г. Первый в России... С. 117–141.

² Рязанский женский учительский институт... Д. 3: Главная книга. 1915 г. Ч. I. Л. 2–3.

³ Там же. Д. 38. Л. 55.

⁴ Цит. по: Тянь О. Бестужевка // Рязанские ведомости. 2007, 31 августа. № 259 (2951).

благополучии ученика»¹. Помимо педагогики С. Гусев преподавал методику отдельных предметов, в частности, методику русского языка, выразительное чтение.

Кроме лекционных занятий в институте с разрешения попечителя Московского учебного округа планировались и проводились образовательные экскурсии².

Отметим, что при институте успешно работал музыкально-драматический кружок, целью которого являлось повышение уровня культурно-просветительной работы и культурного уровня слушательниц. Его задачи и основы жизнедеятельности были зафиксированы в Уставе, наличие которого подтверждало высокую степень организации этого объединения. Кружковцы ставили спектакли, устраивали публичные вечера и музыкально-драматические представления, тем самым объединяя весь коллектив института. О значимости кружка свидетельствует и тот факт, что он имел свою собственную отличительную печать³.

Знакомство с протоколами заседаний педагогического совета института позволяет сделать вывод, что на них утверждалось расписание занятий, рассматривались кандидатуры на должности учителей, заслушивались циркуляры попечителя Московского учебного округа, анализировалось поведение воспитанниц, рассматривались их просьбы. Так, например, учитывая многочисленные просьбы студенток, было принято решение выдавать им книги и учебники из библиотеки института на летние каникулы, под соответствующую расписку⁴.

В 1916 году для института было приобретено собственное здание в центре Рязани на улице Левицкой (в настоящее время – ул. Радищева).

14 июня 1917 года институт был преобразован в смешанный учительский институт и с 1 июля 1917 года стал именоваться Рязанским учительским институтом. В 1918 году состоялся его первый выпуск. 25 мая педагогический совет рассмотрел результаты зачетов у выпускниц и постановил выдать им временные выпускные свидетельства на право преподавания. При получении свидетельства выпускницы давали подписку о том, что они обязывались прослужить в должности учительницы высшего начального училища не менее шести лет, т.е. по два года за каждый год полученной стипендии Министерства народного просвещения⁵.

На I Всероссийском съезде по просвещению, который состоялся в августе 1918 года, было принято решение приступить к преобразованию учительских институтов в высшие педагогические заведения. На основании решения съезда и постановления Народного комиссариата по просвещению от 15 октября 1918 года

¹ Рязанский женский учительский институт... Д. 21: Журнал для записи лекций III курса института за 1917/18 учебный год. Л. 21.

² Там же. Д. 5: Циркуляры попечителя Московского учебного округа, переписка о введении в курс преподавания уроков по рукоделию, садоводству и огородничеству, о проведении экзаменов, каникулах, командировании учителей на курсы по внешкольному образованию, съезд учителей по русскому языку в Москву, по финансовым вопросам, расписание уроков в Воронежском и Ярославском учительских институтах. Л. 5.

³ Бобылева О.А. Ценности социального воспитания в наследии отечественных педагогов XX века (на примере Рязанского региона) : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2011.

⁴ Рязанский женский учительский институт... Д. 16: Протоколы заседания педагогического совета, комиссии первого всероссийского съезда представителей института и заключение педагогической комиссии по вопросу постановки преподавания педагогических дисциплин, резолюции съезда. Л. 1.

⁵ Рязанский женский учительский институт... Д. 51: Свидетельства учащихся об окончании института в 1919 г. Л. 6.

Рязанский учительский институт был переименован в Рязанский педагогический институт. Временно были определены циклы научных дисциплин: физико-математический, естественно-исторический, географический, социально-исторический и литературно-художественный.

В институте работали высококвалифицированные специалисты, профессора С.С. Лебедев, Л.В. Кеткович и другие. Многие преподаватели получили образование в крупнейших университетах страны (Московском и Юрьевском университетах, Петербургском политехническом институте) и Европы (Геттингенском и Венском университетах, на курсах иностранных языков в Лозанне)¹.

Яркую страницу в историю института вписала Л.Н. Запольская (1871–1943) – крупный ученый-математик, профессор, доктор философии, магистр математики. С 1919 года она читала курс лекций по теории вероятности, дифференциальному и интегральному исчислению, дифференциальной геометрии на физико-математическом цикле и элементы высшей математики на естественно-историческом цикле. В институте она проработала до 1923 года, до преобразования его в педагогический техникум².

В 1919 году последовала реформа высшего педагогического образования. На базе пединститута создается Рязанский институт народного образования (РИНО), имевший пять отделений: воспитателей дошкольных учреждений, учителей школ I ступени, преподавателей школ II ступени, инструкторов трудовых процессов, работников по внешкольному образованию. Срок обучения – 4 года. В РИНО вливалась учительская семинария. Отделение для подготовки школьных работников II ступени имело факультеты: математический, физико-математический, естественно-географический и историко-социальный. По собеседованию принимались лица не моложе 16 лет. Тем, кто нуждался, предоставлялись общежитие, стипендия. Всей деятельностью РИНО руководило правление из четырех человек. Ректором был назначен П.И. Процеров. В штат преподавателей вошли 35 человек. Среди них были М.А. Александрова, Л.Н. Запольская, В.Я. Кеткович, Д.Н. Никифоров, Д.Д. Солодовников.

В январе 1921 года институт посетил нарком просвещения А.В. Луначарский.

В 1922 году последовала новая реорганизация. Институт был преобразован в практический институт народного образования (ПИНО). Ректором был назначен Я.В. Кеткович. Практические институты приравнивались к вузам и имели 3-годичный курс обучения. На 1 октября 1922 года в ПИНО числилось 25 преподавателей и 288 студентов.

В 1923 году Рязанский практический институт народного образования был реорганизован в педагогический техникум³.

В последующие годы вуз несколько раз менял свой статус. Так продолжалось до 1930 года, когда он вновь стал педагогическим институтом с тремя отделениями – историческим, физико-математическим и химико-биологическим,

¹ Романов А.А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 13.

² Золотарева И., Соколов Н. Жизнь, посвященная науке (О Л.Н. Запольской) // Рязанский следопыт. 1995. № 4. С. 35–38.

³ Рязанская энциклопедия (Справочные материалы). Т. 5. Народное образование. Рязань, 1993.

в дальнейшем преобразованными в факультеты. При институте были открыты заочное отделение и рабфак для подготовки в вуз лиц, не имеющих среднего образования¹.

В числе первых выпускников и студентов начала 20-х годов прошлого века были известные ученые: историк, академик АН СССР Л.В. Черепнин; видный физик-педагог, член-корреспондент АПН СССР А.В. Пёрышкин; один из основателей методики школьного физического эксперимента, профессор А.А. Покровский².

К 1940 году, когда вуз отмечал свой 25-летний юбилей, в его стенах было подготовлено «1276 специалистов, которые работали в различных регионах России, в том числе на Дальнем Востоке и Бурят-Монголии»³. Свидетельством развития вузовской науки стало то, что в 1939 году начали издаваться сборники «Ученых записок».

В 1941 году в жизнь страны чудовищной бедой ворвалась война. В первые же дни войны институт был эвакуирован сначала в город Киров, а в апреле 1942 года – в город Шацк Рязанской области. В его здании в Рязани размещался военный госпиталь. В то трудное время директором являлась Л.С. Фрид, много сделавшая для того, чтобы подготовка для страны педагогических кадров продолжалась. Документы свидетельствуют: «в тяжелые годы войны институт сумел подготовить 225 преподавателей для средней и неполной средней школы»⁴.

В 2015 году страна отметила 70-летие Великой Победы. Ковать ее помогали и наши преподаватели, сотрудники, студенты. 80 из них ушли на фронт, 57 отдали жизнь за Родину. Студент исторического факультета П.И. Дейнекин и преподаватель И.М. Огнев стали Героями Советского Союза, впоследствии за свои боевые подвиги звание Героя России получил боевой летчик, бывший студент исторического факультета А.П. Андреев. Трое преподавателей вуза – профессор И.П. Попов, доценты Ю.В. Фулин и Ю.И. Малышев – были участниками исторического Парада Победы на Красной площади в Москве 24 июня 1945 года.

Отзвучали победные салюты, страна начала приходить в себя после пережитых горя и боли страшных военных лет. В этот крайне трудный момент и потом в течение четверти века вуз возглавляет П.П. Кирьянов, который был не только талантливым преподавателем, но и великолепным организатором. Именно при нем вуз преодолел все трудности послевоенного времени, получил мощный импульс для своего дальнейшего развития. Все те, кому посчастливилось вместе с ним работать, отмечали его высокие человеческие качества, заслуги в привлечении творческих педагогов, которые помимо прочего серьезно и успешно занимались наукой, в обновлении материально-технической базы.

В 1946 году в вузе открывается факультет иностранных языков, сначала в составе английского и французского отделений, к которым через шесть лет добавляется отделение немецкого языка. Создаются новые учебные кабинеты, лабо-

¹ Попов И.П. Очерки истории культуры Рязанского края. Рязанское отделение Российского фонда культуры. Рязань, 1994.

² Лиферов А.П. Ведущему вузу Рязанского края – 90 лет // Пед. образование и наука. 2006. № 3. С. 35.

³ Рязанский государственный педагогический институт. М. : Моск. рабочий. Рязанское отделение, 1983. С. 22.

⁴ Попов И.П. Очерки... С. 176.

ратории, учебные мастерские; начинает действовать теплица; сооружаются студенческое общежитие на улице Урицкого и вузовская столовая.

Коллектив активно работает по совершенствованию образовательного процесса. «Заметный вклад в повышение качества подготовки и воспитания будущих учителей внесли профессора В.И. Селиванов, Н.П. Милонов, П.П. Гришин, И.П. Макаров, В.Н. Розенталь, В.М. Никитин, А.И. Кочетов, Л.В. Шапошников, В.И. Курышев, В.П. Орехов, доценты и старшие преподаватели А.А. Доронина, С.Т. Григорьев, С.А. Твердова, П.Г. Шеретов, В.П. Алексеев, А.И. Гулин, А.А. Лебедев, Э.А. Корзун, Б.С. Шустов, Л.Х. Кара-Мурза, Д.Г. Ребезов, П.И. Уласевич и многие-многие другие. Нельзя не отметить значительного организационного вклада, внесенного в работу вуза проректорами того периода – П.П. Гришиным, Н.А. Преображенским, П.И. Самоуковым, Ю.В. Фулиным, Л.С. Киржнером»¹.

На протяжении 16 лет (1970–1986) Рязанским государственным педагогическим институтом (РГПИ) руководил профессор В.И. Клеймёнов. В эти годы институт неуклонно наращивал свой научно-педагогический потенциал, совершенствовал базу учебного процесса, рос и развивался в своей структуре. Значительно увеличился контингент студентов; были открыты два новых факультета – начальных классов и физической культуры; начало работу подготовительное отделение. За достигнутые заслуги в подготовке кадров для народного образования, обучении и воспитании студентов за весь период своего существования в конце 1980 года Указом Президиума Верховного Совета СССР РГПИ был награжден орденом «Знак Почета». Выступая на митинге 4 января 1981 года, посвященном этому знаковому событию, В.И. Клеймёнов, говоря о вузе, отметил: «Ежегодно из его стен выходит около 700 специалистов. За годы своего существования институт подготовил более 20 тысяч учителей. Свыше 159 его выпускникам присвоено почетное звание заслуженного учителя школы РСФСР»². Еще одним знаковым событием стало присвоение вузу в 1985 году имени великого поэта С.А. Есенина.

В этот период, как и прежде, в РГПИ большое внимание уделялось воспитательной работе. В 70-е и 80-е годы XX века он жил необыкновенно насыщенной, интересной жизнью. Проводились многочисленные межфакультетские конкурсы, одним из которых был конкурс стенных газет факультетов. Появление каждой новой газеты на каждом факультете вызывало живой интерес всего института. Отметим, что вуз не раз становился победителем и призером аналогичных конкурсов, проводимых в городе.

Яркой традицией стали конкурсные вечера факультетов – 1,5–2-часовые концерты-спектакли, составляемые из прекрасных номеров самых разных жанров. На них приходили не только студенты и преподаватели вуза, попасть сюда стремились многие жители города. Вечера назывались конкурсными потому, что в конце учебного года определялся факультет – победитель вузовского конкурса художественной самодеятельности.

Многие номера и творческие коллективы перерастали самодеятельный уровень. Хор и вокальные группы под руководством Г.Б. Гинзбурга, Народный ансамбль танца под руководством Г.Д. Виноградовой своими выступлениями украшали многие значимые городские и областные мероприятия. Ансамбль Гали-

¹ Лиферов А.П. Ведущему вузу... С. 9.

² Высокая награда Родины // Приокская газета. 1981, 6 января. С. 1.

ны Виноградовой ежегодно давал отчетные концерты, часто на сцене Рязанского театра юного зрителя, собирая сотни поклонников. Коллектив удостоился чести выступить в столице во Дворце съездов на концерте лауреатов областных смотров художественной самодеятельности, исполнив номер «Песню не убить». Танцорам из Рязанского пединститута аплодировали жители городов не только СССР, но также Польши и Дании.

Признанием заслуг вуза в образовании стал и тот факт, что делегатом проходившего в 1985 году в Москве XII Всемирного фестиваля молодежи и студентов, представлявшим все рязанское студенчество, стала студентка факультета истории Н. Мартишина.

В 1986 году институт возглавил А.П. Лиферов. Блестящий организатор, видный ученый, чьи заслуги были отмечены высоким званием академика Российской академии образования, он вместе с коллективом преподавателей сумел не только успешно и достойно преодолеть сложные 1990-е годы, но и вывести вуз на новые профессиональные рубежи. В ответ на требования времени были открыты новые факультеты – юриспруденции и политологии, социологии, экономики и управления (впоследствии разделившийся на экономический факультет и факультет социологии и управления), новые специальности и кафедры. По нескольким научным направлениям успешно действовала аспирантура и работали диссертационные советы. Распахнули свои двери вузовские музеи и театр «Переход» (художественный руководитель – Г.Д. Кириллов), творчески работал танцевальный коллектив – театр-студия «Балет XXI век» (на протяжении долгих лет художественным руководителем был В.К. Вашкуров, в настоящее время – Н.А. Чиканчи).

Большое внимание уделялось духовному воспитанию и просвещению студенческой молодежи. Был построен и освящен патриархом Алексием II Храм Святой Татианы. С 1995 года работает Центр православной педагогической культуры имени священника А.С. Арбекова, 1 сентября 2010 года реорганизованный в Научно-образовательный центр духовно-нравственной культуры и воспитания (руководитель – В.А. Беляева).

Возникли традиции, объединившие коллектив вуза и привлекшие большое внимание горожан. Интересной образовательной инновацией стал Конкурс педагогического мастерства (КПМ), впервые прошедший весной 1987 года. Он стал настоящим смотром мастерства и творчества студентов вуза, каждый его этап собирал полные залы болельщиков. На КПМ приходили представители органов управления образованием, школ и учреждений дополнительного образования, которые нередко сразу делали интересные профессиональные предложения его участникам. В первой половине 90-х годов прошлого века в Рязани и Орле были проведены межвузовские конкурсы педагогического мастерства, где соперником сборной нашего университета стала сборная Орловского педагогического университета. Оба раза победу праздновали рязанские студенты.

В 1991 году впервые был проведен Городской детский праздник, на долгие годы ставший одним из самых ярких и любимых в городе событий окончания учебного года.

С большим успехом проходили игры КВН. Команда «Чернокнижник», основанная студентами естественно-географического факультета, стала призером одного из первых музыкальных фестивалей «Голосящий КиВиН».

В вузе всегда были сильны традиции благотворительности. На рубеже веков его преподавательский и студенческий коллективы активно включились в движение «звездных отрядов», инициатором которого выступил радиотехнический институт. Получило развитие волонтерское движение, в частности, осуществлялась шефская помощь Зареченскому детскому дому (Скопинский район Рязанской области).

Именно при А.П. Лиферове вуз получил статус сначала государственного педагогического университета (1993 год), а потом – государственного университета (2005 год).

Нельзя не отметить, что огромная заслуга в развитии университета принадлежит проректорам К.И. Дагаргулия, Н.И. Дуниной, Л.С. Киржнеру, А.Н. Козлову, С.М. Костикову, Ю.И. Лосеву, В.В. Страхову, В.А. Фадееву, И.М. Шеиной. Большим и заслуженным уважением в коллективе и в целом в регионе пользовался А.Н. Козлов, к сожалению, очень рано ушедший из жизни, которого по праву можно назвать патриотом университета.

Сложные события последнего десятилетия привели к тому, что в течение незначительного времени вузом последовательно руководило несколько человек. Пытались привнести инновации в образовательный процесс И.М. Шеина и сменивший ее на ректорском посту С.В. Пупков.

Какой бы статус ни имел вуз, но все годы одним из приоритетов в его работе является подготовка педагогических кадров. С 1930 года в нем существуют специализированные кафедры и подразделения, курирующие психолого-педагогическое образование. В разное время кафедрой педагогики руководили: М.И. Мельников, И.Я. Шпильберг, П.И. Самоуков, А.А. Доронина, Л.К. Гребенкина, В.А. Беляева. С 1967 по 1978 годы ее возглавлял видный ученый, доктор педагогических наук А.И. Кочетов. Именно в Рязани он создал научную школу по проблеме самовоспитания и самообразования. Под его руководством активно работал диссертационный совет. Все преподаватели кафедры являлись членами Педагогического общества России и общества «Знание», ежегодно читали для учителей, родителей, общественности города и области лекции по актуальным проблемам образования и воспитания подрастающего поколения. При кафедре действовали Макаренковское общество и педагогический кружок, которые занимались изучением и пропагандой наследия выдающихся педагогов А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Студенты-кружковцы проводили путешествия и экспедиции по макаренковским местам и в Павлышскую школу имени В.А. Сухомлинского, организовывали поиск и встречи с воспитанниками и сподвижниками А.С.Макаренко, месячники, посвященные педагогической деятельности Н.К. Крупской.

Сегодня, когда вуз имеет статус классического университета, большое внимание в нем продолжает уделяться подготовке будущих педагогов. В структуре университета успешно действует Институт психологии, педагогики и социальной работы (директор – Л.А. Байкова), одной из ведущих кафедр которого является кафедра педагогики и педагогического образования (заведующий – профессор А.А. Романов). Эффективно работает кафедра педагогики и менеджмента в образовании (заведующая – Н.В. Мартишина), преподаватели которой сотрудничают с преподавателями педагогических специальностей всех факультетов. Признанием востребованности данного направления профессиональной подготовки стало

открытие при данных структурных подразделениях нескольких магистратур по различным аспектам педагогики и психологии, конкурс в которые растет с каждым годом. Университет является коллективным членом Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), а ряд его преподавателей – академиками и членами-корреспондентами МАНПО. Можно смело утверждать, что в вузе сложилась мощная научно-педагогическая школа. Ее ведущими представителями являются доктора педагогических наук Л.А. Байкова, В.А. Беляева, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, А.П. Лиферов, Н.В. Мартишина, А.А. Петренко, А.А. Романов.

Научную деятельность кафедр педагогики и психологии университета во многом объединяет журнал «Психолого-педагогический поиск» (главный редактор – А.А. Романов), входящий в перечень Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Министерстве образования и науки РФ. Журнал издается с 2004 года. Нам очень дороги все вехи пройденного им десятилетнего пути! Многие его постоянные авторы откликнулись на это событие поздравительными статьями и приветственными письмами. Например, академик Российской академии образования (РАО) Б.М. Бим-Бад ценит журнал, «продолжающий лучшие традиции отечественной научной периодической печати: последовательность прогрессивной редакционной политики, чуткость к талантливым молодым авторам, широкий спектр обсуждаемых проблем, уважение к исторически накопленному багажу науки». По утверждению члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского, журнал «осуществляет не только профессиональную, но и культурологическую и в целом высокую просветительскую миссию в российском образовательном пространстве». Сегодня, как считает крупный российский ученый Г.Б. Корнетов, «это один из лучших научно-педагогических журналов в нашей стране: актуальная проблематика, оригинально мыслящие авторы, интересные статьи, живой язык»¹. За прошедшее десятилетие наметилась группа постоянных, наиболее публикационно активных авторов журнала, среди которых и профессора РГУ имени С.А. Есенина – Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, Л.П. Костикова, А.П. Лиферов, Н.В. Мартишина, А.А. Романов, Н.А. Фомина. Радует желание сотрудничать с журналом все большего числа российских педагогов и психологов, наших коллег из ближнего и дальнего зарубежья, расширяется круг постоянных авторов. Журнал обрел свое лицо, он вносит посильный вклад в развитие педагогики и психологии в России начала XXI века.

Важное направление деятельности современного университета – развитие международных связей. Сегодня в вузе на всех формах обучения учатся 148 студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья: Абхазии, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Вьетнама, Грузии, Испании, Италии, Казахстана, Китая, Киргизии, Марокко, Молдавии, Нигерии, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана, Украины, Сирии, Японии. Преподаватели, студенты и выпускники вуза в рамках программы международной академической мобильности принимают участие в международных научных конференциях; обучаются в вузах-партнерах и проходят стажировку за рубежом в рамках программ фондов Japan Foundation, Fulbright, IREX, Confucius Institute, DAAD; проходят специальные стажировки в посольствах Японии, КНР, Франции и др.

¹ Романов А.А. Реалии... С. 6–7.

В сентябре 2007 года в университете был открыт Институт Конфуция. В 2015 году его директором с российской стороны стала заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Е.Л. Марьяновская, с китайской стороны – заведующая кафедрой иностранных языков Чанчуньского университета, доцент Нина Шань. Это крупный российско-китайский учебно-научный центр, созданный совместно Российским государственным гуманитарным университетом и Китайским университетом экономики и внешней торговли (Пекин) под патронажем Канцелярии по распространению китайского языка при правительстве КНР. Центр предоставляет всем желающим возможность углубленного изучения китайского языка и китайской культуры. Возраст слушателей колеблется от 13 до 50 лет. Для чтения лекций приглашаются ведущие российские синологи и специалисты по Китаю¹. В 2014 году Институт Конфуция, действующий в РГУ имени С.А. Есенина, вошел в число лучших Институтов Конфуция в мире.

Вспоминая славный путь, который прошел наш университет за столетие, нельзя не отметить, что в разные годы с ним были связаны судьбы многих замечательных профессионалов в различных областях деятельности. Назовем некоторые имена. Государственные деятели: Н.И. Булаев – депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации; С.В. Филимонов – вице-губернатор Рязанской области. Церковные деятели: митрополит Никодим, член Священного синода Русской православной церкви, глава отдела ее внешних сношений (в свое время – студент естественного факультета РГПИ Б. Ротов); епископ Русской православной церкви, епископ Касимовский и Сасовский Дионисий (в свое время – студент факультета истории П. Порубай). Ученые (доктора наук, профессора): А.Г. Кузьмин, Н.Г. Соколов, И.П. Попов, К.А. Малафеев, Э.М. Щагин (история), Л.Л. Любимов (экономика), З.В. Любимова, В.Е. Робинсон, М.В. Саликова, Е.М. Хлебосолов (биология), В.В. Ендолов (медицина), Г.А. Богатова, М.М. Верховская, А.К. Дорошкевич, П.А. Орлов, В.Г. Руделев, Г.П. Смолицкая, Р.А. Фридман, В.В. Шахов (филология) и многие другие. Народные учителя России: З.В. Климентовская, Е.А. Филиппова. Заслуженные мастера спорта: М. Говорова, З. Курицына, И. Симагина, К. Сосунов. Поэты: Е. Маркин. Славных имен так много, что их не может вместить одна статья, за что мы просим искреннее прощение.

Пройдя длительный путь от учительского института до классического университета, миссия которого в XXI веке – развитие современного классического образования, востребованного в Рязанском регионе и в России, вуз является крупнейшим и динамично развивающимся образовательным и научным центром Рязанской области. За время его существования подготовлено свыше 75 тысяч специалистов гуманитарного, естественно-научного, правового и экономического профилей. Сегодня здесь ведется подготовка бакалавров по 50 направлениям, реализуются около 30 магистерских программ. Успешно работает действующий в структуре университета Институт непрерывного образования (директор – Е.П. Осипова), предлагающий жителям Рязани и других областей России многочисленные курсы повышения квалификации и программы переподготовки.

Сегодня коллектив РГУ имени С.А. Есенина насчитывает 1128 сотрудников (в том числе 58 внешних совместителей), из них 576 человек – профессорско-

¹ Официальный сайт РГУ имени С.А. Есенина. URL : <http://www.rsu.edu.ru/> (дата обращения: 12 июля 2015 г.).

преподавательский состав. В их числе 87 докторов наук, профессоров (внешних совместителей – 9), 365 кандидатов наук, доцентов (внешних совместителей – 41).

Исполняет обязанности ректора кандидат экономических наук, доцент А.А. Зимин.

В вузе успешно действуют научные школы, в том числе известные далеко за пределами страны. Назовем некоторые из них:

– «Качественная теория дифференциальных уравнений» (доктор физико-математических наук, профессор М.Т. Терехин; в 2014 году решением Департамента Европейского научно-промышленного консорциума за большой вклад в развитие науки и образования награжден престижнейшей наградой – медалью Вильгельма Лейбница);

– «Кинетические эффекты и механизмы релаксации электронов в наноструктурах» (доктор физико-математических наук, профессор Н.В. Коненков);

– «Физическая электроника» (доктор физико-математических наук, профессор В.А. Степанов);

– «Координация хиральных аминфосфитов» (доктор химических наук, профессор К.Н. Гаврилов);

– «Есениноведение, литературное краеведение» (доктор филологических наук, профессор О.Е. Воронова).

В университете не одно десятилетие трудится известный ученый-методист, автор многочисленных учебников и монографий, профессор, лингвист, переводчик Я.М. Колкер. Чрезвычайно плодотворно работает коллектив под руководством доктора биологических наук, профессора М.В. Казаковой, изучающий проблемы фауны и экологии Рязанской области. Большой вклад в развитие географической науки и в реализацию многих значимых для региона проектов вносит коллектив под руководством доктора географических наук, профессора В.А. Кривцова. Традиционно сильна историческая школа университета, представленная сегодня докторами наук, профессорами А.Ф. Агаревым, П.В. Акульшиным, И.Н. Гребенкиным, Е.А. Кирьяновой, В.Н. Козляковым, Ю.И. Лосевым, А.И. Минаевым, Н.Н. Репиным, А.А. Севастьяновой, И.М. Эрлихсон. Внимание научного сообщества и общественности неизменно привлекают работы наших философов, культурологов – докторов наук, профессоров Н.Г. Агаповой, Е.Ю. Ежовой, Н.П. Ледовских, Р.Я. Подоля, А.В. Соловьева, а также специалистов по русскому языку и литературе – докторов наук, профессоров Е.В. Архиповой, В.Г. Решетова, А.А. Решетовой, Л.А. Сергиевской. Значимые результаты, востребованные в различных российских научных и промышленных областях, достигнуты в исследовании загрязнения околоземного пространства опасными космическими телами (руководитель направления – кандидат технических наук, доцент А.К. Муртазов).

Сегодня «университет вносит весомый вклад в развитие и модернизацию социально-экономического комплекса региона, ускорение интеграции реального сектора экономики, высшего профессионального образования и науки. Образовательно-инновационная политика университета выступает сегодня одним из главных компонентов повышения качества “человеческого капитала” Рязанской области, существенного роста ее инвестиционной привлекательности. Во многом это определяется тем, что именно вузовскими учеными выполняется около 30 % общего объема научных исследований и инновационных разработок, реализуемых на территории региона.

Постоянно возрастает значение культурно-образовательной и научно-информационной среды вуза как ведущего фактора разработки и реализации в Рязанской области инновационных социальных технологий, направленных на достижение общественной стабильности, гармонизацию социальных отношений, духовную консолидацию этнически разнородного общества, формирование чувства патриотизма и гражданственности, распространение социально значимых ценностных ориентаций, здорового образа жизни»¹.

В одной статье невозможно полностью представить то, чем была полна столетняя жизнь нашего вуза. Нам есть чем гордиться! Об этом стоит помнить, строя свой сегодняшний день и намечая завтрашние перспективы. С праздником, уважаемые коллеги-преподаватели, сотрудники, студенты, все те, кому важен и дорог Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина!

Список использованной литературы

1. Бобылева, О.А. Ценности социального воспитания в наследии отечественных педагогов XX века (на примере Рязанского региона) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук – Рязань, 2011. – 255 с.
2. Высокая награда Родины [Текст] // Приокская газета. – 1981, 6 января.
3. Золотарева, И., Соколов Н. Жизнь, посвященная науке (О Л.Н. Запольской) [Текст] // Рязанский следопыт. – 1995. – № 4. – С. 35–38.
4. Кузьмин, Н.Н. Учительские институты в России [Текст]. – Челябинск : Челяб. пед. ин-т, 1975. – 39 с.
5. Лиферов, А.П. Ведущему вузу Рязанского края – 90 лет [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 3. – С. 35–43.
6. Лиферов, А.П. Ведущему вузу Рязанского края – 90 лет! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2006. – № 1 (4). – С. 5–18.
7. Официальный сайт РГУ имени С.А. Есенина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rsu.edu.ru/>
8. Попов, И.П. Очерки истории культуры Рязанского края. Рязанское отделение Российского фонда культуры [Текст]. – Рязань, 1994. – 232 с.
9. РГУ имени С.А. Есенина – классическое образование для будущего. Из века в век [Текст]. – М. : Моск. полиграфия, 2010. – С. 2–3.
10. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
11. Романов, А.А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 6–10.
12. Рязанская энциклопедия (Справочные материалы). Т. 5. Народное образование [Текст]. – Рязань, 1993. – 148 с.
13. Рязанский государственный педагогический институт [Текст]. – М. : Моск. рабочий. Ряз. отделение, 1983. – 144 с.
14. Рязанский женский учительский институт 1915–1917 [Текст]. – Гос. архив Ряз. обл. – Ф. № 598. – Оп. № 1. – Д. 3, 4, 5, 16, 21, 38, 51.
15. Соколов, Н.Г. Первый в России рязанский женский учительский институт» [Текст] // Ученые записки РГПИ. Т. 62. Некоторые вопросы краеведения в отечественной истории. – Рязань, 1969. – С. 117–141.
16. Тянь, О. Бестужевка [Текст] // Рязанские ведомости. – 2007, 31 августа. – № 259 (2951).

¹ Официальный сайт РГУ... (дата обращения: 3 июля 2015 г.).

17. Щетинина, Н.П. Д.Д. Дашков и развитие педагогического образования в Рязанском крае (60–70 гг. XIX века) [Текст] // История образования и педагогической мысли : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – С. 204–211.

К 75-летию академика А.П. Лиферова

УДК 378.12

В.В. Страхов

АНАТОЛИЙ ПЕТРОВИЧ ЛИФЕРОВ: ЧЕЛОВЕК, ИССЛЕДОВАТЕЛЬ, СОЗИДАТЕЛЬ

В статье анализируется жизненный путь видного отечественного ученого-педагога и организатора образования Анатолия Петровича Лиферова. Особое внимание уделено его более чем 20-летней деятельности на посту ректора Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

академик А.П. Лиферов, педагогическая наука, интернационализация образования, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.

4 августа 2015 года исполнилось 75 лет со дня рождения действительного члена Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Анатолия Петровича Лиферова. Видный отечественный ученый-педагог и организатор образования, А.П. Лиферов более 20 лет (и эти годы пришлись на рубеж XX–XXI столетий) являлся ректором Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, внес значительный вклад в его развитие.

Для тысяч рязанцев, да и не только для них, имя этого человека не нуждается в представлении. Ректор крупнейшего областного вуза с 1986 по 2007 годы, первый и единственный в регионе академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, известный ученый в области сравнительной педагогики, лауреат премий Президента и Правительства Российской Федерации в области образования, наконец, Почетный гражданин города Рязани – вот, пожалуй, формально наиболее значимые (но далеко не все) характеристики А.П. Лиферова.

Для многих из тех, кто хорошо знает этого человека, куда более важным является другое – неординарность его личности, которую составляют и его необычайная эрудированность, и присущий только настоящему ученому с аналитическим складом ума интеллект, и высочайшая профессиональная компетентность, и исключительные личные порядочность, ответственность, целеустремленность, скромность, выдержанность, житейская мудрость и (пусть это звучит громко) вера в доброе начало в человеке.

И все же главная характерная черта Анатолия Петровича, то, что всегда привлекало и привлекает к нему людей, то, что составляет его сущность и являет-

ся его своеобразной «визитной карточкой», – это интеллигентность в самом лучшем, самом широком и глубоком смысле этого слова. Именно в этом органично присущем ему качестве, которое как бы объединяет, приводит к общему знаменателю все остальное, следует, видимо, искать основную причину его «знаковости».

Внутренняя интеллигентность этого человека выражается буквально во всем – в отношении к окружающей действительности, в манере общения с близкими людьми и коллегами, в стиле профессиональной деятельности, методике исследовательского поиска и формулировках научных положений, умении создавать свой микромир и даже в манере одеваться...

Естественно, подобные качества лишь в незначительной степени зависят от прирожденных особенностей человека. Они формируются семьей, обстановкой, которая в ней царит, положительным примером, уровнем внутренних нравственных переживаний и саморефлексии, наконец, тем социальным опытом, который имеет человек, характером его осмысления и усвоения...

Анатолий Петрович родился 4 августа 1940 года в селе Врачевы-Горки Луговичского района Московской области. Его отец, Петр Гаврилович Лиферов, потомственный донской казак, был направлен в местный колхоз представителем от известного завода сельскохозяйственного машиностроения «Россельмаш». Его мама, Анна Федоровна, в девичестве Иванова, родилась в многодетной крестьянской семье на Смоленщине и волею судьбы в суровые годы коллективизации оказалась на чужбине, став одним из первых в Московской области женщин-водителей.

В полные лишения и потерь годы Великой Отечественной войны семья находилась в эвакуации в городе Куйбышеве (ныне Самара). Здесь Петр Гаврилович работал механиком-испытателем на танковом заводе, неделями не выходя за проходную и давая «путевку» в короткую боевую жизнь на фронте только что сформированным в заводских корпусах знаменитым «тридцатьчетверкам». Бывая дома лишь урывками, он, тем не менее, уделял большое внимание воспитанию маленького Анатолия и его младшего брата, к сожалению, позже нелепо погибшего. Именно отец выучил сына читать, раскрыл ему всю прелесть общения с книгой, привил навыки самостоятельного учебного труда.

В 1947 году Анатолий Петрович стал учеником одной из лучших школ Куйбышева, которая располагалась в просторном многоэтажном здании в центре города и имела образцово-показательную учебную базу. Каждый учебный день здесь был расписан буквально по минутам и начинался с торжественной линейки под звуки государственного гимна. Педагогический коллектив, состоявший из лучших учителей города, делал все возможное, чтобы учащиеся высоко держали «марку» школы.

Однако в связи с направлением отца на строительство шоссе Москва–Куйбышев, имевшего для страны стратегическое значение, учеба в этой школе продолжалась недолго. По ходу строительства трассы семья была вынуждена периодически переезжать с места на место, а школьнику соответственно приходилось менять место учебы.

Заканчивать школу пришлось уже на малой родине мамы – в городке Дорогобуж Смоленской области. Именно в этом небольшом районе центре на берегу Днепра в конечном итоге осела в середине 50-х годов семья Лиферовых.

После окончания школы Анатолий Петрович на протяжении года работал в местном профессионально-техническом училище и одновременно активно готовился к поступлению в институт.

Летом 1959 года, успешно сдав вступительные экзамены и выдержав большой конкурс, он становится студентом очного отделения естественно-географического факультета Смоленского государственного педагогического института имени К. Маркса. На выбор будущей специальности, видимо, повлияли два фактора – непродолжительная работа в местном ПТУ, где преподавал тогда и его отец, а также постоянные переезды семьи в детстве, жизнь в небольших строительных поселках, нередко располагавшихся по линии трассы в живописных местах.

Годы студенчества, выпавшие на время «хрущевской оттепели», были отмечены упорной учебой, активными занятиями спортом, скудной в материальном плане, но, тем не менее, наполненной оптимизмом молодости и чувством товарищества жизнью в студенческом общежитии.

Именно в годы учебы в институте Анатолию Петровичу пришлось вплотную познакомиться с теми сторонами окружающей действительности, которые до сих находились для него как бы «за кадром». Например, работая каждую осень на уборке урожая в колхозах, он постоянно сталкивался с тем горьким наследием, которое оставила война в смоленских деревнях. На одной улице по соседству здесь могли жить и бывшие партизаны, как правило, люди с глубокой и неутраченной болью в душе, которую мог на время заглушить лишь алкоголь, и отсидевшие длительные сроки, но «приспособленные» к жизни и от того преуспевающие бывшие прислужники фашистских оккупантов.

Явно не вписывались в рамки стереотипов, сложившихся под влиянием официальной пропаганды, рассказы на лекциях профессора С.И. Бермана, одного из выдающихся советских ученых-генетиков, сосланного в годы «лысенковщины» в Смоленск. Порой вызвали недоумение и даже некоторую растерянность несовпадение декларируемых на занятиях в институте ценностей и достижений советского строя с суровыми реалиями повседневности, увлечение отдельных конкурников идеями, которые, мягко говоря, не являлись просоветскими.

На втором курсе учебы в институте произошло событие, которое не только во многом изменило жизнь Анатолия Петровича, но и наполнило ее новым содержанием, придало ей, образно выражаясь, полноценный вектор развития. Его женой становится однокурсница, отличница и просто красавица Светлана Меркулова. Верная и преданная супруга, заботливая и любящая мать, прекрасная хозяйка и рукодельница, Светлана Григорьевна всегда была и остается надежным «тылом» для Анатолия Петровича, его подлинным вторым «я». Сегодня, как и почти полвека назад, они вместе, у них двое взрослых детей, две замечательных внучки, одна из которых уже замужем. Есть еще и любимый внук – продолжатель славной фамилии.

После окончания учебы в институте, став учителем географии и биологии, Анатолий Петрович по направлению уезжает вместе с семьей учительствовать в затерянную в смоленских лесах деревню Болдино. Здесь молодой, но знающий педагог, отец семейства, быстро приобретает большой авторитет среди сельчан и коллег по школе. Успешная работа начинающего учителя была замечена и районным начальством: ему предлагают должность директора школы. Но почти од-

новременно появляется вакансия на кафедре географии в Смоленском пединституте, и Анатолия Петровича приглашают туда на работу в качестве ассистента.

После нескольких лет плодотворной и напряженной работы на кафедре Анатолий Петрович поступает в очную аспирантуру Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина – первого по своей значимости и авторитету педагогического вуза страны. Здесь на кафедре экономической и социальной географии его научным руководителем и добрым наставником становится молодой доктор наук Владимир Павлович Максаковский, ставший впоследствии ученым с мировым именем, академиком Российской академии образования, многократным лауреатом различных государственных премий, автором школьных учебников по географии, по которым училось и продолжает учиться не одно поколение россиян.

Почти каждодневное общение с талантливым и перспективным ученым, который всегда радушно принимал у себя дома своего первого аспиранта и щедро делился с ним научным опытом и идеями, стало для Анатолия Петровича замечательной школой, сформировало у него те чрезвычайно важные в научном плане умения и навыки системного анализа, которые позволили ему самому спустя четверть века стать известным ученым и академиком. Кстати, у самого Анатолия Петровича сегодня десятки «остепенившихся» аспирантов и докторантов. Со своими «научными воспитанниками» он так же щедро, как некогда с ним самим В.П. Максаковский, делится знаниями и опытом.

Примечательно, что за годы учебы в аспирантуре Анатолий Петрович глубоко освоил два языка – чешский и словацкий. Выбор именно этих языков не случаен: тема его кандидатской диссертации была связана с анализом состояния и перспектив развития промышленного потенциала тогда еще единой Чехословацкой республики. Вполне естественно, что делом чести для Анатолия Петровича стало хорошее знание первоисточников. Это открывало дополнительные возможности для исследовательского поиска, для разработки оригинальных научных идей и новых концепций. Несколько обстоятельных научных статей, опубликованных в первой половине 70-х годов в Чехословакии, им были написаны на языках этой страны.

После завершения учебы в аспирантуре и успешной защиты кандидатской диссертации Анатолий Петрович вместе с женой и заметно повзрослевшими в стенах аспирантского общежития двумя детьми возвращается на работу в Смоленский пединститут, где вскоре становится доцентом кафедры экономической и социальной географии, а несколько лет спустя ученый совет вуза единогласно избирает его на должность декана естественно-географического факультета.

Руководство одним из самых крупных факультетов вуза на протяжении почти десяти лет, работа с полной отдачей сил позволили Анатолию Петровичу глубже и шире понять особенности вузовской жизни, научили находить безошибочные решения в непростых ситуациях, которые неизбежно возникают в учебной, воспитательной и административной деятельности декана. А каждодневная практика общения со студентами, коллегами и администрацией института способствовала росту убежденности в том, что именно от руководителя в первую очередь зависят состояние вверенного ему коллектива, успехи и неудачи, приоритеты и направление движения.

Работа в должности декана научила Анатолия Петровича и многим другим вещам, без которых трудно осуществлять эффективное руководство: не бояться брать на себя ответственность, критически оценивать свою деятельность с целью ее совершенствования, стремиться делать сегодня лучше, чем вчера, больше ценить людей и снисходительнее относиться к их недостаткам и, наконец, уметь доказывать в случае необходимости свою правоту.

В начале 1980-х годов А.П. Лиферов становится главой партийной организации Смоленского педагогического института. По иерархии того времени это был один из наиболее важных постов в высшем учебном заведении. Во многих случаях секретарь парткома нес такую же ответственность за состояния дел в вузе, как и ректор.

Кстати, ректором Смоленского пединститута в этот период был доктор исторических наук, профессор Алексей Алексеевич Кондрашенков – представитель еще довоенной генерации вузовских руководителей, известный в свое время специалист по аграрной истории России. По признанию Анатолия Петровича, в административном плане он многому научился у А.А. Кондрашенкова, отличительной чертой манеры управления сложным институтским механизмом которого являлось стремление делать все основательно, как говорится, на века. Человек по характеру неторопливый, но вместе с тем жесткий, целеустремленный и волевой, он тщательно продумывал каждое ответственное решение, неоднократно взвешивая все «за» и «против». Что касается отношения к А.П. Лиферову, то в молодом и энергичном секретаре парткома он со временем стал видеть своего будущего достойного преемника на ректорском посту.

Однако судьба распорядилась иначе. Весной 1984 года с официальным визитом Смоленск посетил секретарь ЦК КПСС М.С. Горбачев, который разительно выделялся на фоне руководства страны своей молодостью, деловитостью, умением общаться с людьми. Было понятно, что именно этот человек станет вскоре у руля СССР. Помимо официальных мероприятий в обкоме партии и встреч на крупнейших предприятиях города программа визита включала и посещение Смоленского пединститута. Рядом с Горбачевым и его неизменной спутницей Раисой Максимовной находился заместитель министра просвещения РСФСР Д.М. Забродин. Именно он обратил внимание на Анатолия Петровича, который обстоятельно и по-деловому рассказывал о проблемах и достижениях партийной организации института, оперативно и с глубоким знанием дела отвечал на вопросы будущего руководителя страны и его супруги. По сути, после этой встречи А.П. Лиферов был «зачислен» в кадровый резерв Министерства просвещения России, которое в русле грядущих перемен остро нуждалось в молодых, квалифицированных и перспективных кандидатах на ответственные руководящие посты. Однако прошло еще полтора года различных согласований и представлений, прежде чем в октябре 1986 года Анатолий Петрович в качестве ректора переступил порог Рязанского государственного педагогического института.

Надо отдать должное предыдущему ректору профессору Владимиру Ивановичу Клейменову. Он не только с пониманием и теплотой встретил своего преемника, но и ненавязчивыми советами помог ему на первых порах сориентироваться в новом городе, вузе и коллективе. В дальнейшем этих людей связывали самые сердечные и добрые отношения.

К середине 80-х годов Рязанский пединститут, как и вся страна, находился в состоянии ярко выраженной стагнации. После бурного развития в первой половине 70-х годов, когда вузу удалось существенно усилить образовательный, научный и кадровый потенциал, наладить устойчивые международные связи, а также значительно улучшить состояние дел в социальной сфере, с началом 80-х прежние темпы роста были утрачены, многое стало двигаться как бы само собой, без четких ориентиров и перспектив. Участнику советско-финской войны, убежденному сединой ветерану В.И. Клейменову все труднее становилось проявлять инициативу и активность, отстаивать интересы возглавляемого им коллектива. И не случайно по существовавшей тогда градации педагогических вузов страны Рязанский пединститут с начала 80-х годов стал числиться в «почетной» второй категории. Фактически это ставило его в один ряд с учебными заведениями, расположенными в районных центрах.

Перед новым ректором встали сложные и ответственные задачи. Необходимо было в короткие сроки укрепить кадровый потенциал, интенсифицировать образовательную деятельность, оживить научную работу профессорско-преподавательского состава, усилить роль и влияние вуза в регионе. Однако наиболее сложная задача, требовавшая незамедлительного решения, заключалась в необходимости проведения капитального ремонта в обветшалых снаружи и внутри зданиях большинства учебных корпусов, обустройства прилегающей территории, где нередко можно было встретить свалки мусора и заросли бурьяна.

В условиях плановой экономики и связанных с ней хронического товарного дефицита, строгой лимитированности «фондов», когда, например, в год вузу выделялось лишь несколько десятков квадратных метров линолеума, организовать указанные работы было чрезвычайно трудно. Как рассказывает Анатолий Петрович, первые несколько лет работы в должности ректора запомнились ему прежде всего тем, что чуть ли не каждую неделю приходилось идти «на поклон» к директорам крупных рязанских предприятий и буквально выпрашивать стройматериалы, кровельное железо, линолеум, трубы, краску, сантехнику и т.д.

Порой случались и курьезы. Так, в один из летних дней, когда в главном учебном корпусе в самом разгаре шли ремонтные работы, а Анатолий Петрович в очередной раз отправился по предприятиям, в вуз внезапно нагрянул министр просвещения РСФСР Г.П. Веселов, возвращавшийся в Москву с какого-то выездного совещания. Слова секретаря о том, что «ректора нет на месте, так как он уехал выбивать краску», вызвали гневную реакцию министра, видимо, слабо представлявшего себе будни руководителя провинциального вуза. Лишь скорое возвращение Анатолия Петровича и обстоятельные объяснения несколько охладили гнев высокопоставленного чиновника, который уже намеревался наложить на ректора строгое взыскание.

И тем не менее в первые пять лет нахождения в должности ректора А.П. Лиферову удалось решить вопросы, связанные с капитальным ремонтом учебных корпусов и облагораживанием прилежащих территорий. Плоды этих трудов наглядно видны и сегодня. Более того, во дворе главного корпуса по передовой для того времени технологии был в короткие сроки сооружен физкультурно-оздоровительный комплекс, ставший основной базой для развития студенческого спорта и физической культуры в институте.

В августе 1991 года после печально известного путча ГКЧП благодаря настойчивости Анатолия Петровича вузу было передано здание Дома политического просвещения на улице Астраханской (Ленина), которое ранее принадлежало Рязанскому обкому КПСС. Ныне здесь размещается факультет русской филологии и национальной культуры РГУ.

Активно опираясь на коллектив института, ежедневно чувствуя поддержку и симпатию подавляющего большинства его членов, Анатолий Петрович смог добиться решения и других первоочередных проблем. Так, за счет ускоренного развития вузовской аспирантуры и установления тесных партнерских отношений с ведущими вузами страны в институте заметно возросло количество кандидатов и докторов наук, что позволило не только создать несколько новых кафедр, но и сформировать ряд новых перспективных научных и научно-методических школ. Об этом убедительно свидетельствует и неуклонный рост масштабов издательской деятельности института, в том числе за счет публикации монографий, учебно-методических пособий, многочисленных сборников научных статей и материалов конференций различных уровней. На качественно новый этап развития стали постепенно выходить международные академические связи вуза.

Однако наибольших успехов на рубеже 80–90-х годов прошлого столетия коллективу, возглавляемому Анатолием Петровичем, удалось добиться в образовательной деятельности. Был существенно увеличен прием студентов на очное и заочное отделения, открыт ряд новых специальностей, в том числе «Информатика» и «География», созданы несколько оснащенных специальным оборудованием учебных кабинетов и лабораторий, реорганизована система дополнительного профессионального образования, представленная в то время факультетом дополнительных профессий.

Отдельного внимания заслуживает созданная в те годы система ускоренной подготовки по вузовским образовательным программам выпускников педагогических училищ. Ее практическая реализация позволила не только существенно повысить квалификацию многих тысяч уже работающих учителей и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, но и, главное, значительно усилить кадровый потенциал сельских школ Рязанской области, повысить качество обучения в них.

Научно-методическое обеспечение подобной системы, кстати, продолжающей успешно функционировать и в наши дни, было разработано учеными вуза совместно с педагогами Спасского педагогического училища, которое возглавлял выпускник физико-математического факультета Николай Иванович Булаев – один из самых молодых в России того периода талантливых педагогов, по праву носивших высокое звание «Заслуженный учитель». Деловые и продуктивные контакты между руководителями двух профильных образовательных учреждений вскоре переросли в крепкую мужскую дружбу, которая, выдержав испытание временем, продолжается до сих пор.

Сегодня доктор педагогических наук, профессор, заместитель руководителя фракции политической партии «Единая Россия» в Государственной Думе Федерального Собрания Российской Федерации Н.И. Булаев широко известен как видный организатор российского образования, внесший значительный личный вклад в его модернизацию в последнее десятилетие. Для преподавателей и студентов нашего университета он – не просто знаменитый выпускник и Почетный

профессор, но и близкий человек, многократно подставлявший свое крепкое плечо родному вузу.

Вспоминая уже такое далекое время – конец 1980-х – нельзя не сказать о том, какое влияние оказывали на институт и его коллектив процессы, связанные с горбачевской перестройкой.

С одной стороны, это было действительно интересное и насыщенное свежим дыханием время. В вузе стали традиционными встречи так называемых «неформалов», т.е. активных сторонников демократизации общественно-политической жизни, среди студентов и преподавателей часто распространялись демократическая пресса и листовки. Впервые можно было свободно выражать свои взгляды и мысли по самым разным вопросам.

Однако, с другой стороны, по-прежнему оставалось бдительное око партийного надзора. И буквально за каждое громкое проявление демократических вейний приходилось отвечать ректору. Не понаслышке зная пороки партийной системы и искренне поддерживая процессы демократизации, Анатолий Петрович не раз достойно «держал удар» со стороны тогдашних руководителей города и области. Более того, проявляя мудрость и гибкость, он всячески стремился обезопасить вуз, вывести из-под этого удара отдельных членов коллектива, порой проявлявших излишнюю ретивость и нетерпение при отстаивании идеалов перестройки.

Примечательно, что именно А.П. Лиферов в конце 80-х годов первым из ректоров рязанских вузов пригласил в институт для встречи со студентами и преподавателями руководителя Рязанской епархии Владыку Симона. Естественно, буквально сразу последовал грубый окрик из обкома по поводу «недостойного общения с попами». Однако встречи с Владыкой продолжались. Незабываемое общение с этим настоящим Человеком Церкви и подлинным Православным Пастырем Анатолий Петрович назовет позже «Уроками Владыки Симона».

Именно под влиянием встреч с Владыкой, который вскоре стал желанным гостем в вузе, Анатолий Петрович придет со временем к выводу о необходимости в целях улучшения морально-нравственного облика студенческой молодежи сооружения на его территории православного храма. Позже заботами о необходимости формирования у студенчества подлинных идеалов, о чем много раз говорил и писал Владыка, а также глубоким пониманием высокого предназначения университета было продиктовано и решение об открытии в вузе специальности «Теология».

1991 год стал рубежным не только для нашей Родины, но и для возглавляемого А.П. Лиферовым вуза. Представители старшего поколения преподавателей и сотрудников должны еще помнить, как в конце 1991 года начались перебои в обеспечении продуктами вузовской столовой, как выстраивались огромные очереди за незатейливыми булочками в буфетах. На память приходят и комические сцены, когда почти вся мужская половина института, в том числе и ректор, ходила в одинаковых свитерах, туфлях и носках, а также курила одни и те же сигареты. В условиях тотального дефицита и начинавшей набирать силу гиперинфляции все это благодаря личным связям Анатолия Петровича порой удавалось достать по доступной цене, а затем распределять по записи через профком.

А впереди были тревожные 90-е годы ...

По словам Анатолия Петровича, последнее десятилетие ушедшего века оставило у него как руководителя вуза двойственное воспоминание. С одной стороны, это был период когда власть порой забывала о государственной высшей школе, полностью прекращая на несколько месяцев и без того скудное финансирование. Бывали дни, когда приходилось блокировать автотранспортом подход к вузовскому трансформатору, чтобы не допустить отключения в учебных корпусах электроэнергии ввиду накопившихся многомесечных долгов. Запомнились и те трудности, с которыми в условиях временного прекращения финансирования были связаны своевременные выплаты зарплаты работникам и стипендии студентам. А еще были «бандитские наезды», угрозы личной расправы над ректором и его семьей в случае, если вуз не начнет платить «дань».

С другой стороны, как считает сам А.П. Лиферов, именно в 90-е годы за счет добросовестного и целеустремленного труда всего вузовского коллектива удалось создать тот прочный фундамент, на котором сегодня базируются современное благосостояние и динамичное развитие университета.

Ярким признанием успехов вуза стало приобретение им в 1993 году статуса педагогического университета, причем в числе первой десятки педвузов страны. Поистине беспрецедентных масштабов достигли в 90-е годы международные проекты вуза. За счет полученных в ходе их реализации средств удалось не только материально поддержать членов коллектива, но и существенно обновить материально-техническую базу университета, наполнить учебные аудитории и служебные помещения компьютерами и оргтехникой, заметно улучшить условия труда и отдыха работников. Кроме того, активное общение с зарубежными партнерами еще раз продемонстрировало серьезный исследовательский потенциал ученых вуза, то, что им по плечу решение самых сложных научных задач.

В личном плане 90-е годы стали для Анатолия Петровича периодом активной работы над докторской диссертацией, которая в 1997 году была успешно защищена в Московском педагогическом государственном университете. Работа была посвящена особенностям интеграционных процессов в мировом образовании. Комплексный характер исследования, глубина анализа чрезвычайно сложных и противоречивых процессов, взвешенность и аргументированность теоретических положений и выводов, активное использование междисциплинарного подхода, наконец, фундаментальность и значительная общая научная новизна – все это предопределило блестящую защиту. Буквально сразу, что бывает крайне редко, на нее откликнулся ряд центральных научных журналов педагогического профиля. В появившихся положительных рецензиях особо выделялся новаторский характер диссертации А.П. Лиферова.

О высокой научной значимости и качестве исследования ярко свидетельствует и тот факт, что в течение некоторого времени в пособиях для диссертантов оно стало характеризоваться как эталон диссертационной работы в области педагогической науки.

В последующие годы Анатолий Петрович продолжал активно заниматься избранной темой, значительно расширяя диапазон исследовательского поиска, выявляя все новые и новые проблемные поля. Из-под его пера выходят несколько монографий, многочисленные статьи, часть из которых публикуется за рубежом. Кроме того, под его научным руководством защищаются кандидатские и докторские диссертации.

В последние годы научные интересы А.П. Лиферова были сосредоточены на актуальных проблемах мирового образования, среди которых особое место занимало исследование этнолингвистических проблем формирования единого образовательного пространства Европейского союза. Сегодня находится в печати новая фундаментальная монография А.П. Лиферова. В характерной для него манере, с широкой опорой на междисциплинарный подход, он глубоко и обстоятельно анализирует такое сложное и пагубное для современного общества явление, как коррупция.

И все-таки главная научная заслуга А.П. Лиферова, автора или соавтора более чем 20 монографий и учебных пособий, заключается в том, что он стал основателем принципиально нового и перспективного направления в отечественной педагогике, связанного с всесторонним исследованием ведущих институциональных форм и особенностей интеграционных процессов в мировом образовании.

Один из главных, если так можно выразиться, постулатов данного научного направления, сформулированных и обоснованных Анатолием Петровичем, заключался в том, что в обозримой перспективе основными факторами ускоренного развития мирового образования будут процессы интеграции и интернационализации. Большую значимость приобрел и обоснованный им вывод о неуклонном расширении и углублении взаимодействия образования, науки и бизнеса. Мировая и отечественная практика последних десятилетий убедительно доказала правильность теоретических положений, разработанных Анатолием Петровичем еще в середине 1990-х.

Остается добавить, что сегодня данное научное направление является одним из наиболее результативных и перспективных в отечественной педагогической науке. В немалой степени это заслуга его основателя и бессменного руководителя.

Вклад А.П. Лиферова в развитие отечественной теории образования по достоинству оценен научным сообществом России. Буквально через несколько лет после защиты докторской диссертации он был избран членом-корреспондентом Российской академии образования, а в 2004 году – действительным членом (академиком) РАО, членом ее президиума, а также членом Экспертного совета Высшей аттестационной комиссии РФ по психолого-педагогическим наукам.

Другим важным показателем признания научных заслуг Анатолия Петровича стало присуждение ему в 2001 году в составе авторского коллектива премии Правительства РФ в области образования. Позже, в 2009 году, А.П. Лиферов становится лауреатом премии Президента Российской Федерации в области образования.

С конца прошлого столетия и вплоть до марта 2007 года, стоя у руля нашего университета, Анатолий Петрович внес значительный личный вклад в наращивание его потенциала. Приоритетное внимание возглавляемого им коллектива было сосредоточено на усилении роли университета в социально-экономической жизни региона и модернизации его социокультурной составляющей, обеспечении устойчивого роста важнейших показателей деятельности, развитии новых специальностей подготовки, повышении общественного рейтинга вуза и его влияния. Именно на этом этапе наш университет становится самым крупным и многопрофильным высшим учебным заведением Рязанской области, подлинным лидером высшей школы региона.

Одним из приоритетов деятельности Анатолия Петровича на посту ректора была забота о членах коллектива и в первую очередь о студентах. Расширившиеся финансовые возможности позволили существенно улучшить условия их учебы, научно-исследовательской деятельности и досуга, сделать более комфортной жизнь в студенческих общежитиях, обеспечить интенсивное развитие спорта. Именно в это время по инициативе Анатолия Петровича в университете появляется студенческий театр «Переход», оборудованный на уровне профессиональных театров, возобновляется издание студенческой газеты, становятся добрыми традициями проведение Дней университета, празднование Татьянина дня.

Особо следует сказать о музейном проекте А.П. Лиферова, ставшем важным фактором сохранения и преумножения академических традиций вуза, повышения эффективности воспитательной работы со студентами. Итогом реализации данного проекта стало создание в университете настоящего музейного комплекса в составе Учебного музея краеведения, Музея истории университета, Музея академика И.И. Срезневского и единственного в своем роде Музея С.А. Есенина.

Своеобразным звездным часом Анатолия Петровича стало торжественное празднование в декабре 2005 года 90-летия вуза, совпавшее с его преобразованием в классический университет. Придание столь высокого статуса явилось достойной оценкой плодотворной деятельности всего коллектива вуза на протяжении многих лет. Однако ни у кого не вызывало сомнений то, что это, прежде всего, признание заслуг академика А.П. Лиферова, который менее чем за 20 лет каждодневной кропотливой работы смог поднять пединститут второй категории до уровня классического университета...

В дальнейшем А.П. Лиферов был избран президентом университета, а затем трудился в качестве советника ректора.

Сегодня, оставив в прошлом административные должности, Анатолий Петрович сосредоточился на научно-исследовательской деятельности. Он полон сил и творческих замыслов. Его главной заботой остается, как и прежде, преумножение достижений и славы родного вуза. Мудрым советом и авторитетным мнением он всегда готов помочь всем, кто к нему обращается. Будучи ярким воплощением интеллектуального и духовного капитала общества, настоящей гражданственности и патриотизма, он пользуется огромным уважением в коллективе университета, в научно-педагогическом сообществе региона и в целом России. Он – подлинная гордость Рязанской земли.

Список использованной литературы

1. Бондаренко, С.А. Этнолингвистические проблемы формирования общего образовательного пространства Европейского Союза [Текст] / С.А. Бондаренко, А.П. Лиферов ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ун-т. – М. : МПСУ, 2012. – 159 с.
2. Лиферов, А.П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства [Текст]. – М. : Пед. поиск, 1997. – 108 с.
3. Лиферов, А.П. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства [Текст]. – Рязань, 1996. – 17 с.
4. Лиферов, А.П. Инвестиции в «человеческий капитал» и конкурентные возможности корпораций [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 7–23.
5. Лиферов, А.П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ) [Текст]. – Рязань, 1997. – 54 с.

6. Лиферов, А.П. Интеграция мирового образования — реальность третьего тысячелетия [Текст]. — М. : Славян. шк., 1997. — 226 с.
7. Лиферов, А.П. Корпоративное образование и управление человеческими ресурсами в различных деловых культурах [Текст] / А.П. Лиферов ; Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : Изд. дом РАО, 2010. — 302 с.
8. Лиферов, А.П. Корпоративные структуры в системе непрерывного профессионального образования [Текст] : моногр. — М. : ИД РАО, 2009. — 216 с.
9. Лиферов, А.П. Культурологическая составляющая интернационализации мирового образования [Текст]. — Рязань, 1996. — 31 с.
10. Лиферов, А.П. Новое российское пограничье и реинтеграция образовательного пространства СНГ [Текст]. — М. : ИД МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. — 100 с.
11. Лиферов, А.П. Региональные аспекты реинтеграции образовательного пространства стран СНГ [Текст]. — М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2001. — 166 с.
12. Лиферов, А.П. Состоится ли «сколковский инновационный прорыв»? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 3 (23). — С. 7–19.
13. Лиферов, А.П. Сотрудничество стран — членов СЭВ в охране природы и рациональном природопользовании [Текст] : учеб. пособие к спецкурсу. — М. : Изд-во МГПИ, 1988. — 177 с.
14. Лиферов, А.П. Транснациональные корпорации в мировом образовании и научных исследованиях [Текст] : моногр. — М. : Пед. поиск, 2003. — 172 с.
15. Лиферов, А.П., Коненков Н.В. Университеты и бизнес [Текст] // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 2 (22). — С. 34–46.
16. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск [Текст] // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 11–24.
17. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 3 (31). — С. 5–13.

К юбилею доктора педагогических наук, профессора Л.К. Гребенкиной

УДК 371.128.1

Н.А. Жокина, Н.В. Мартишина

ПЕДАГОГИКА КАК ПРИЗВАНИЕ

В статье анализируется педагогическая деятельность доктора педагогических наук Л.К. Гребенкиной и кафедры, которую она возглавляла много лет. Представлены особенности развития высшего образования на различных этапах, раскрыты учебный, научный, воспитательный компоненты образовательного процесса.

педагогическая деятельность, профессионализм, образовательный процесс, гуманизация образования, инновационный подход, педагогическое творчество, педагогическое мастерство.

Такова духовная и философская основа нашей профессии и технология нашего труда: чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света.

В.А. Сухомлинский

В 2015 году Рязанский государственный университет отмечает свой вековой юбилей. Примечательно, что в вузе есть люди, которые работают в нем не одно десятилетие, тем самым создавая прочную основу высшего учебного заведения с его самобытными традициями, замечательной историей и уникальной атмосферой профессионального сообщества.

Лидия Константиновна Гребенкина – человек с необычной судьбой: в университете она работает более полувека, являясь не просто свидетельницей его преобразований, но непосредственной участницей и организатором событий, которые имели судьбоносное значение для вуза, формировали его имидж не только в регионе, но и в стране. Лидия Константиновна – один из самых известных рязанских педагогов. Она воспитала многие поколения учителей, руководителей сферы образования, преподавателей вузов, педагогов-исследователей, работающих как в Рязани и рязанском крае, так и далеко за его пределами.

Рязань и Рязанский университет стали для Л.К. Гребенкиной по-настоящему родными, но она всегда с невероятной теплотой и благодарностью вспоминает вятскую землю, где прошли ее детство и становление в педагогической профессии. В 1948–1952 годах она училась в Кировском государственном педагогическом институте имени В.И. Ленина, здесь делала и первые шаги в науке. До 1960 года работала учителем истории средней школы № 21 города Кирова. Школьная жизнь со всеми ее радостями и сложностями, открытиями и сомнениями убедила в том, что педагогика и есть ее призвание. Следствием такого решения стали поступление в Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР и успешная учеба в очной аспирантуре с 1960 по 1963 годы.

Перед выпускниками аспирантуры лежали разные профессиональные дороги, Л.К. Гребенкина выбрала ту, что привела ее в Рязанский государственный педагогический институт (РГПИ). Молодой ассистент с головой уходит в практическую работу, не забывая при этом и о науке. И 21 сентября 1964 года в Москве она успешно защищает диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Если воспользоваться приемом краткой биографической строки, то ее профессиональный путь в 1960–1980-е годы выглядит так: 1963–1965 годы – ассистент кафедры педагогики, 1965–1971 годы – старший преподаватель кафедры педагогики, 1971–1978 годы – доцент кафедры педагогики, 1978–1988 годы – заведующая кафедрой педагогики.

Безусловно, формальный перечень должностей не может передать ритм того времени, ощущение особой событийности вузовской жизни, специфику тогдашних профессиональных забот. Поиск и внедрение в практику новых форм работы (позднее их назовут активными и интерактивными), постоянное обращение к появляющимся в печати педагогическим новинкам, которые сразу привносились в студенческую аудиторию, чтобы будущие учителя чувствовали нерв и биение жизни своей профессии... Участие в научных исследованиях по пробле-

мам самовоспитания и самообразования совместно с видным ученым, доктором педагогических наук А.И. Кочетовым, возглавлявшим кафедру педагогики с 1967 по 1978 годы... Научные уроки, преподанные им, Лидия Константиновна с благодарностью вспоминает и сегодня. Участие в организации и проведении разнообразных научных конференций... Активная деятельность в Макаренковском обществе и педагогическом кружке, изучавших и пропагандировавших наследие выдающихся педагогов А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского... Студенты-кружковцы становились участниками экспедиций по макаренковским местам, побывали и в Павлышской школе имени В.А. Сухомлинского, вели поиск и организовывали встречи с воспитанниками и сподвижниками А.С. Макаренко, месячники, посвященные педагогической деятельности Н.К. Крупской. Чтение лекций по актуальным проблемам образования и воспитания подрастающего поколения для учителей, родителей, общественности города и области по линии Педагогического общества и общества «Знание»...

Большое внимание Лидия Константиновна уделяла воспитанию студентов, работая куратором на своем любимом факультете истории, верность которому она сохраняет и сегодня. Руководство факультета доверило молодому педагогу важный участок работы – сотрудничество с редколлегией факультетской газеты «Юность». Каждый выпуск этой газеты становился событием не только на истфаке, но и в институте. Статьи обсуждались, по критическим замечаниям оперативно принимались решения. Неоднократно именно выпуски данной газеты представлялись на городской конкурс стенных газет, где заслуженно становились победителями или занимали призовые места.

80-е годы прошлого века – время бурных перемен. Коснулись они и образования: проходит школьная реформа, появляется и набирает силы движение педагогов-новаторов. Было понятно, что обновление должно коснуться и подготовки учительства. Откликом на требования времени стало то, что в РГПИ в 1988 году было принято решение о создании новой педагогической кафедры, которая должна предметно заниматься проблемами теории и методики воспитания, социальной педагогики, педагогического мастерства и творчества, педагогической инноватики и педагогических технологий, стремительно утверждавшихся в теории и практике. Руководителем кафедры была назначена Л.К. Гребенкина. Выбор был неслучаен: Лидия Константиновна с присущей ей неумной энергией, умением вдохновлять, чувством нового сумела собрать уникальный коллектив единомышленников, ставший инициатором многих инновационных проектов в вузе.

В своей деятельности она исходила из понимания сути педагогической профессии, которая по природе своей носит гуманистический, творческий и коллективный характер¹. Именно эти свойства характерны для деятельности кафедры под руководством Л.К. Гребенкиной и снискали ей авторитет творческого коллектива, готового и способного решать самые сложные и неординарные профессиональные задачи.

Во многом это обусловлено удачным подбором сотрудников: те, кого Л.К. Гребенкина приглашала на работу, «совпадали», прежде всего, по отношению к педагогической профессии; многие из них были ее студентами, сумевшими проявить свой научный и творческий потенциал или уже состоявшимися как пе-

¹ Введение в педагогическую деятельность : учеб.-метод. пособие / сост. Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина, О.В. Еремкина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2006. С. 10.

дагоги. В судьбе каждого Лидия Константиновна приняла деятельное участие, помогая в профессиональном становлении, научной карьере. В дальнейшем она напишет: «Профессионализм – это совокупность интегрированных фундаментальных знаний, обобщенных умений и способностей педагога, его профессионально значимых и личностных качеств, высокий уровень технологичности, культуры и мастерства, а также творческий подход к организации педагогической деятельности, готовность к постоянному саморазвитию»¹.

В полной мере эти характеристики можно отнести к самой Лидии Константиновне. Именно к этим вершинам она старается вести своих учеников. Лучшее свидетельство – рассказ о многообразной деятельности кафедры, сформированной под руководством Л.К. Гребенкиной.

Работа кафедры началась сразу по нескольким направлениям. Создавались учебно-методические комплексы (УМК) новых дисциплин, и впоследствии кафедра не раз становилась победителем внутривузовского смотра УМК. Разрабатывались авторские учебные и методические пособия, и за кафедрой сразу закрепилось определение «пишущая», что справедливо до настоящего момента. Многие из этих пособий были опубликованы ведущими педагогическими издательствами страны – «Академия», «Педагогический поиск», «Российское педагогическое общество» и выдержали не одно издание, становясь надежным подспорьем не только для студентов, постигающих азы педагогической профессии, но и для опытных педагогов-практиков. Их рекомендовали для обучения будущих учителей, они возглавляли топ-листы издательств, побеждали в конкурсах учебной литературы.

Кафедра под руководством Л.К. Гребенкиной активно работала над установлением профессиональных связей со школами города и области, органами управления образованием, коллективами педагогических кафедр других вузов, отечественными научно-педагогическими школами.

В этот период в стране под влиянием происходящих политических перемен идут поиски возможностей обновления сложившихся образовательных моделей, в том числе за счет знакомства с альтернативными воспитательными системами, известными в мире, и их внедрения (полностью или фрагментарно) в отечественную практику. Коллектив кафедры посещает различные курсы, семинары, конференции, где подробно знакомится с Вальдорфской педагогикой, идеями глобального образования, принципами жизни и деятельности Справедливых сообществ, особенностями скаутского движения и многим другим. Отметим, что это была вдумчивая аналитическая работа, оценивающая, что в подобных идеях может быть интересно и полезно для нашей школы, в том числе высшей. Знакомство с зарубежным опытом еще больше убеждало в необходимости сохранения того лучшего, что было наработано отечественными педагогами, сохранения и приумножения наших образовательных традиций. Гармоничное сочетание опыта и знаний воплощалось и на занятиях, и в учебниках, издаваемых кафедрой.

Интересное партнерство возникает с Городским информационным диагностическим методическим центром, на базе которого преподаватели кафедры читают лекции, проводят курсы, выступают экспертами в профессиональных дискуссиях. И во всем этом Лидия Константиновна принимает самое живое участие.

¹ Введение в педагогическую деятельность... С. 22.

Кафедра плодотворно сотрудничает с Рязанской школой № 59, ставшей своего рода экспериментальной площадкой, где успешно соединялись достижения педагогической теории и практики. Л.К. Гребенкина и ее коллеги выступают на педагогических и методических советах школы, ведут индивидуальную работу с учителями, помогая им овладеть инновационными образовательными технологиями.

В 1990-е годы кафедра включается в реализацию проекта по организации и проведению краткосрочной педагогической практики в близлежащих к Рязани сельских школах. Лидия Константиновна обязательно выступала руководителем одной из студенческих групп.

Связь теории с практикой – приоритет для кафедры во всех направлениях деятельности. На свою площадку она приглашает педагогов-практиков, управленцев системы образования для участия в ставших традиционными научно-практических конференциях. Ежегодно профессиональное сообщество встречается для обсуждения актуальных проблем воспитания; по итогам конференций выходят сборники с тезисами докладов и статьями преподавателей, учителей, аспирантов, студентов, в которых содержатся материалы, анализирующие передовой педагогический опыт, результаты экспериментальной работы.

Лидия Константиновна активно поддерживает педагогов-исследователей и начиная с 1996 года становится научным руководителем многих диссертационных исследований. Среди ее диссертантов и преподаватели кафедры, и педагоги-практики, и работники управления образования. На сегодняшний день под руководством Л.К. Гребенкиной успешно защитили свои кандидатские диссертации около 40 человек.

Выполняемая разноплановая работа требовала теоретического осмысления. Проблема формирования профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования стала приоритетной в сфере научных интересов Л.К. Гребенкиной. Материалы собирались тщательно; выводы делались на основе обработки огромного числа эмпирически данных и проходили широкую апробацию на самых разных уровнях и в разнообразных форматах. Итогом стала успешная защита диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук 31 мая 2000 года в Москве. Основные положения и ключевые выводы докторской диссертации нашли отражение в монографии «Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования»¹. Показательно, что поддержать своего руководителя на защиту в Московский педагогический государственный университет приехала вся кафедра, самым своим присутствием являя своеобразную иллюстрацию того, о чем пишет диссертант.

Оценивая круг научных интересов доктора педагогических наук Л.К. Гребенкиной, можно также назвать следующие проблемы: гуманизация образования и воспитания; создание воспитывающей среды, образовательно-воспитательного пространства школы и вуза; профессиональная подготовка педагога-воспитателя в системе дополнительного образования; управление педагогическими системами; педагогические технологии; педагогическое творчество; педагогическое краеведение. В настоящее время разрабатываются научные подходы к управлению качеством подготовки будущих специалистов.

¹ Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : моногр. Рязань, 2000.

Л.К. Гребенкина активно работает в Международной академии наук педагогического образования (МАНПО): 27 июня 2000 года она была избрана членом-корреспондентом МАНПО, 27 марта 2001 года – академиком-секретарем Академии. За активное сотрудничество с МАНПО и творческий вклад в профессионально-педагогическую работу Лидия Константиновна отмечена многочисленными наградами, ее достижения в общественно-педагогической и научной деятельности удостоены медали академика В.А. Слостёнина и медали «150 лет со дня рождения В.И. Вернадского».

Л.К. Гребенкина – автор более 400 научных и учебно-методических публикаций, организатор и участник многочисленных международных (2000 год – Корея, 2004 год – Словакия, 2005 год – Польша, 2006 год – Германия, 2008, 2014 годы – Чехия (Прага), 2009 год – Италия, 2010 год – Франция, 2011 год – Финляндия, 2012 год – Испания, 2013 год – Англия, 2014 год – Чехия (Мариинские Лазни), 2015 год – Турция), а также российских федеральных, региональных и межрегиональных научно-практических конференций по актуальным проблемам обучения и воспитания подрастающего поколения, профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов.

Идеи, заявленные в научных изданиях, находят воплощение в практической деятельности. Педагоги школ, учреждений дополнительного образования, вузов черпают в них интересные идеи, принимают как руководство к действию.

Нельзя не отметить и такую грань работы кафедры под руководством Л.К. Гребенкиной, как взаимодействие с социокультурными учреждениями – театрами, музеями, выставочными залами, библиотеками. За многие годы сложился интересный опыт проведения учебных занятий в залах музеев Рязанского кремля, Рязанского художественного музея имени И.П. Пожалостина, Музея истории молодежного движения. Яркими, самобытными, содержащими значительный педагогический и образовательный потенциал становились совместные дела с Рязанским областным театром кукол.

Кафедра стояла у истоков многих замечательных вузовских традиций. Так, весной 1987 года впервые был проведен конкурс педагогического мастерства (КПМ), ставший на долгие годы одним из самых любимых и ожидаемых событий в жизни вуза. Студенты сходились в интеллектуальных баталиях, решали профессиональные задачи, оттачивали владение педагогической техникой, блистали в различных сценических образах. Площадками конкурса становились вузовские аудитории и школьные классы, залы музеев и библиотек, сцена и спортивный зал. Каждый год преподаватели кафедры во главе с Л.К. Гребенкиной придумывали оригинальные программы конкурса, в которых находили отражение события, вехи в жизни вуза и страны. Членами жюри смотра педагогических талантов охотно соглашались быть руководителями рязанского образования, известные педагоги, общественные деятели, преподаватели вузов, музейные и библиотечные работники, режиссеры, актеры, журналисты. Победа в КПМ была настолько желанной и престижной, что каждый факультет стремился на разных этапах конкурса продемонстрировать все лучшее, что было у него на тот момент.

Другой не менее интересной традицией стали организация и проведение Городского детского праздника (первый прошел в мае 1991 года), на долгие годы ставшего в Рязани одним из самых заметных событий, связанных с окончанием учебного года. Под руководством преподавателей кафедры студенты разных фа-

культетов готовили сценарий праздника, продумывая разнообразные станции и конкурсы для детей и их родителей. Традиционно действие начиналось студенческим концертом, а потом в течение нескольких часов любой желающий мог попробовать свои силы в многочисленных творческих мастерских и на игровых площадках, подготовленных организаторами. В разные годы детский праздник проходил на территории самого вуза, в Городском парке на улице Ленина, в парке Дворца детского творчества, на территории сада юннатов. Участниками становились школьники, которые приходили целыми классами или кружками и даже всем двором. Для многих семей участие в этом празднике стало семейной традицией, на которой вырастали их дети.

О чем бы мы ни говорили, давая характеристику деятельности кафедры, во всем проявляются грани личности Лидии Константиновны Гребенкиной. В интеграции учебной, научной и воспитательной работы со студентами она находит ответ на вопрос об эффективной подготовке будущего педагога. Она смело доверяет своим ученикам решение сложных задач, понимая, что в сотрудничестве с преподавателем они обязательно справятся. По ее мнению, «педагогика сотрудничества способствует гуманизации воспитательных отношений, проявлению взаимной заботы, позволяет приносить радость людям, жить для людей, дает возможность решить задачу воспитания социально активной творческой личности»¹.

Многолетний педагогический труд Л.К. Гребенкиной и есть жизнь для людей. В университете Лидия Константиновна – признанный авторитет. У нее множество учеников, работающих в сфере образования. Она много делает для системы образования региона, сотрудничая с Рязанским институтом развития образования, школами города и области. Она награждена почетным знаком «За вклад в развитие университета», ей присвоено звание «Почетный профессор РГУ». Ее вклад также отмечен юбилейной медалью «70 лет Рязанской области», памятными знаками губернатора Рязанской области: в 2010 году – «За наивысшие достижения», в 2014 году – «За усердие». Л.К. Гребенкина – заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

5 октября – Международный день учителя. И есть в том какая-то высшая закономерность, что именно в этот день отмечает свой день рождения Лидия Константиновна Гребенкина, чье призвание – педагогика, т.е. наука и искусство растить человека и профессионала.

Список использованной литературы

1. Введение в педагогическую деятельность [Текст] : учеб.-метод. пособие / сост. Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина, О.В. Еремкина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2006. – 168 с.
2. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : моногр. – Рязань, 2000. – 204 с.
3. Гребенкина, Л.К., Копылова Н.А. Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра (теория, опыт) [Текст] : моногр. – Рязань, 2008. – 220 с.

¹ Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра (теория, опыт) : моногр. Рязань, 2008. С. 123.

4. Гребенкина, Л.К. Кафедральный коллектив как образовательно-воспитывающая среда [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2004. – № 1. – С. 23–27.
5. Гребенкина, Л.К., Анциперова Н.С. Теоретические и практические основы управления образовательным учреждением [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2005. – № 1 (3). – С. 44–50.
6. Гребенкина, Л.К. Организация учебной и научно-исследовательской работы студентов с учетом регионального компонента [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2006. – № 1 (4). – С. 72–76.
7. Гребенкина, Л.К. Научно-теоретические подходы к проектированию инновационной деятельности вузовской кафедры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 1 (5). – С. 60–66.
8. Гребенкина, Л.К., Жокина Н.А. Основные направления модернизации воспитательной деятельности в вузе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 2 (6). – С. 6–12.
9. Гребенкина, Л.К., Ганина Т.В., Мартишина Н.В. Пути совершенствования научно-исследовательской работы студентов в современных условиях [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 54–61.
10. Гребенкина, Л.К., Копылова Н.А. Сотрудничество и взаимодействие в теории и практике американских школ [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 2 (8). – С. 173–182.
11. Гребенкина, Л.К., Мартишина Н.В. Балльно-рейтинговая система оценки и контроля знаний студентов в новых условиях [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 1 (9). – С. 105–110.
12. Гребенкина, Л.К., Еремкина О.В. Слово о Виталии Александровиче Слестёвине [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 3 (15). – С. 133–137.
13. Гребенкина, Л.К., Хлынов А.А. Детская школьная организация как воспитательная система [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 139–143.
14. Гребенкина, Л.К., Еремкина О.В. Подготовка преподавателей университета к педагогической деятельности на основе инновационных образовательных технологий высшей школы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 95–105.
15. Гребенкина, Л.К. Использование инновационных подходов в исследовании образовательных проблем высшей школы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – С. 20–24.
16. Романов, А.А. В диалоге с собой и временем (5 лет журналу «Психолого-педагогический поиск») [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 1 (13). – С. 5–10.
17. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск») [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.



Методология историко-педагогического познания

УДК 371(47)«1917/1930»

М.В. Богуславский

ПОТЕНЦИАЛ ВАРИАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1917–1930 годы)

В статье актуализируется научно-творческий потенциал вариативных стратегий модернизации советского образования в 1917–1930 годах.

стратегические основы образования, реформа образования, модернизация образования, советская система образования.

Социально-политические изменения, произошедшие в России после Октября 1917 года, при неоднозначности современных их оценок привели к реформированию всех сторон общественной жизни, причем на демократической, как тогда понималось, основе. Система народного образования и ее центральное звено – средняя школа – также перестраивались на демократических основах, как единое, светское, бесплатное учебно-воспитательное учреждение. Это предполагало решительное обновление всех звеньев системы образования, всех сторон школьной жизни. Но с самого начала, несмотря на декларации о разнообразии и индивидуальности, проявилась и тенденция к излишней унификации, однообразию учебно-воспитательного процесса, что осложнило реализацию лично ориентированной педагогики и обусловило доминирование ее социально ориентированной направленности.

После победы Великой Октябрьской социалистической революции у руководства страны возникла насущная необходимость в кардинальном преобразовании отечественной системы образования. Остро встал вопрос об идейных и педагогических источниках такой трансформации и выработке стратегии реформирования образования на социалистической основе.

В качестве идейных и методологических оснований стратегии социалистического образования выступали положения К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, а также германских социал-демократов, в первую очередь Клары Цеткин и Эдвина Гёрнле – известного деятеля детского коммунистического движения. Несомненно и влияние идей свободного воспитания Л.Н. Толстого и К.Н. Вентцеля, прежде всего, в плане создания детских земледельческих общин и артелей.

Педагогическую основу во многом составили достижения американской прагматической педагогики, в первую очередь Д. Дьюи. Коммунистически настроенных деятелей советского образования привлекали его идеи о создании школы, открытой к окружающему миру, строящейся на разнообразной активной детской жизнедеятельности.

К сожалению, педагогические подходы, выработанные дореволюционной российской педагогикой, официально решительно отвергались (кроме народнических идей и подходов выразителей демократического и социалистического направлений в образовании). Все, что было связано с дореволюционной педагогикой России, идеологически рассматривалось критически – как «старая школа», школа подавления детской личности, школа воспитания верноподданных рабов, школа схоластической учебы, оторванной от жизни, школа муштры и дрессуры.

Это было обусловлено тем, что самодержавная Россия для оправдания октябрьского переворота в целом характеризовалась в идеологической риторике большевиков крайне отрицательно. Она объявлялась отсталой страной черной реакции, тюрьмой народов, жандармом Европы, поэтому преемственность с ней разрывалась по всем позициям, в том числе и в сфере образования, и поэтому отечественная педагогическая традиция объективно не могла выступать как источник построения новой школы. Конечно, дореволюционная педагогика и система образования были тем фундаментом, на котором строилась советская школа, но традиционные подходы рассматривались крайне негативно.

Корпус **стратегических установок**, на основании которых должна была строиться советская система образования как единая трудовая школа, был достаточно определенным: аксиологию образования обуславливали марксизм, материализм и диалектика. Безусловными являлись и светский характер школы, полное освобождение ее от всякого религиозного влияния. Также предусматривался классовый подход при формировании контингента обучающихся – пока на основании приоритета выходцев из рабоче-крестьянских слоев.

Базовой *педагогической аксиомой* стало трудовое начало образовательного процесса. Кроме того, школа должна была быть тесно связана с общественно-политической жизнью Советской России, а школьники – участвовать в революционном преобразовании окружающей действительности.

Беспорными являлись совместное обучение, а также модернизация учебного плана и содержания образования с исключением изучения латыни, существенным усилением изучения естественно-научных дисциплин. Общеизвестными оказались такие постулаты, как введение в образовательных учреждениях самого широко и действенного *самоуправления*, создание единого школьного коллектива из педагогов и учащихся. Предусматривалось существенное обновление педагогического корпуса, включение в него свежих молодых сил из выразителей революционного сознания, пусть и не имеющих никакого педагогического образования.

Однако в реальном управленческом и педагогическом сообществе в системе советского образования в 1918–1921 годах сложился ряд вариативных стратегических установок, связанных, прежде всего, с перспективами осуществления трудового начала образовательной деятельности. В эпицентре жестких дискуссий по проблемам выработки и осуществления стратегических направлений образовательной политики, по сути, оказались два важнейших и взаимосвязанных вопроса:

- 1) о миссии школы как социального института общества;
- 2) о трактовке трудового начала образовательной деятельности.

Были выдвинуты несколько установок, которые различались по направленности трудовой деятельности и иерархии методов осуществления единой трудовой школы. Конечно, здесь сказывались политические факторы и личные обстоятельства выразителей различных подходов, в том числе педагогический опыт или, наоборот, его отсутствие. Несомненно, что чем меньше было педагогического опыта или он отсутствовал вообще, тем больше было радикализма. Деятели Наркомата просвещения, которые впервые пришли в педагогику только в 1918 году, отличались наибольшим радикализмом по сравнению с теми, кто поработал в школе хотя бы несколько лет.

Период лета – осени 1918 года в целом был временем перехода руководства Наркомпроса РСФСР от демократических иллюзий и абстрактных идеалов просвещенческой политики к жесткой линии на ее реальное осуществление; от разрушения старой школы и социалистической «маниловщины» к выработке и воплощению стратегии крупномасштабной реформы, предусматривающей трансформацию всех звеньев образования – низшей и высшей школы, профессионального обучения, подготовки педагогических кадров, деятельности органов управления. Эти проблемы рассматривались и решались в атмосфере ожесточенных и вместе с тем творческих дискуссий.

Охарактеризуем основные **альтернативные и вариативные образовательные стратегии**, предложенные весной–осенью 1918 года.

1. У выразителей *стратегии умеренной модернизации системы отечественного образования, так называемого «петроградского варианта»* (В.М. Бонч-Бруевич, Л.Р. Менжинская), базирующегося на достижениях передовой отечественной педагогики, на первый план выходила задача стабилизации единой трудовой школы (существенно не отличавшейся от прежних учебных заведений), широкого привлечения «старых учительских кадров», придания управленческих функций коллегии Наркомата просвещения и концентрации усилий Государственной комиссии по просвещению на стратегических вопросах образования. Трудовая деятельность школьников трактовалась в плане интеллектуального труда в процессе образования, организации ремесленных кружков и связи школы с жизнью в учебном ракурсе, преимущественно в виде образовательных экскурсий.

2. Умеренному и в тех условиях правильному «петроградскому варианту» кардинально стратегически противостоял *радикальный «московский вариант»*, доминаторами которого выступали сотрудники отдела реформы школы Наркомпроса РСФСР во главе с известным деятелем революционного движения П.Н. Лепешинским, до революции не имевшим отношения к образованию. Наиболее радикальную позицию занимали такие сотрудники отдела, как Н.А. Полянский, В.М. Познер и Л.Г. Шапиро. При этом они откровенно использовали близкого к Ленину пожилого П.Н. Лепешинского как авторитетное политическое прикрытие для продвижения своих взглядов.

Выразители «московского варианта» исходили из стратегической установки на развитие широкой самодеятельности масс и построение общества бестоварного социализма. Их подходы были крайне радикальны: традиционная школа разрушалась полностью, вместо нее должны создаваться самоуправляемые школы-

коммуны, по сути, «трудовые детские коммуны», основанные на принципах самообслуживания и непрерывного труда педагогов и воспитанников.

В таких учебных заведениях, где педагогами могли быть только учителя-коммунисты, существенно снижался уровень общеобразовательной подготовки учеников, которые должны были быстро «перековываться в убежденных социалистов». Учебный год в школах-коммунах – непрерывный в течение всех 12 месяцев, без каких-либо каникул. Менялись только виды труда – сельскохозяйственный или производственно-промышленный. Обучение должно было происходить непосредственно в процессе трудовой деятельности. Подчеркнем, что в то время эти абсурдные и опасные идеи были горячо восприняты и поддержаны в Союзе учителей-интернационалистов, который был создан в противовес пользующемуся большой поддержкой педагогов Всероссийскому учительскому союзу (ВУС), находившемуся в острой конфронтации с Наркомпросом РСФСР. Под обаяние этих радикальных подходов к стратегии реформирования советского образования летом 1918 года попала даже всегда очень здравомыслящая Н.К. Крупская.

Позднее эти положения получили воплощения в книге П.П. Блонского «Трудовая школа» (1919 год)¹, которая стала главным пособием для кардинальных реформаторов. П.П. Блонский категорически отрицал все основные элементы организации обучения в дореволюционной гимназии: урок, класс, предметное обучение, учебники, расписание уроков, учебные отметки, классные журналы, экзамены, домашние задания, что, конечно, приводило к разрушению традиционной школы и представляло собой большую угрозу для развития российской науки, отечественного просвещения и образования.

Вместе с тем в идеях талантливого футуролога содержался ряд перспективных стратегических положений. Так, например, он, выступив против «современного калейдоскопического метода одновременного занятия различными науками», по сути, предложил выделение областей знаний, так называемую «студийную форму» организации школьных занятий. Вся учебная работа должна проводиться в пяти студиях – физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской и философско-географической. Учебно-воспитательный эффект такой организации занятий он видел в том, что ребенок «переживает несравненно полнее и цельнее метод, основные цели и характер системы данной науки».

Высказанная П.П. Блонским идея «вживания» в определенную область научных знаний интересовала в 20-е годы многих педагогов. Ее активно восприняли опытно-показательные школы Наркомпроса, пропагандирующие и активно реализующие принципы советской системы воспитания и обучения.

Необходимо учитывать и то, что в 1918 году еще была возможность разработки **альтернативной Наркомпросу РСФСР стратегии осуществления парадигмы трудовой школы**, которая нашла свое воплощение в деятельности Всероссийского учительского союза и, в наиболее полном виде, – в решениях VII Делегатского съезда Всероссийского учительского союза, который проходил в Москве с 8 по 16 июня 1918 года. Это было время жесткого противостояния Наркомпроса и Всероссийского учительского союза². Как же относилось руко-

¹ Блонский П.П. Трудовая школа. М., 1919. Ч. 1–2.

² VII Делегатский съезд Всероссийского учительского союза. С 8 по 16 июня 1918 г. М., 1918.

водство Всероссийского учительского союза к просвещенческой политике Наркомпроса? Совершенно не приемля курс П.Н. Лепешинского и его сторонников, оно, по сути, солидаризировалось в основных пунктах с более умеренным «петроградским» проектом. Более того, как свидетельствуют материалы обсуждения этого проекта на VII съезде, многие члены ВУС вообще не могли понять, в чем заключается его новизна и чем идеи предшествующего съезда ВУС отличаются от программных положений «петроградцев».

Вместе с тем, конечно, направленность политики образования деятелей Всероссийского учительского союза и цели, поставленные руководством Наркомпроса РСФСР (классовое воспитание и приоритет в образовании рабочекрестьянским слоям), были кардинально различны. Стратегические установки руководства ВУС рельефно передал В.П. Вахтеров: «Чтобы правильно выполнить задачу национального воспитания народа, школа не должна быть классовой, воспитывающей классовый эгоизм, классовые предрассудки, рознь, нетерпимость и ограниченность, а должна быть построена на широких *демократических началах* и быть школой *общенациональной*, стоящей выше сословий и классов, объединяющей все классы на почве общенародных и общечеловеческих идеалов»¹.

В 1918 году эти призывы замечательного отечественного педагога, как, впрочем, и другие правомерные предложения Всероссийского учительского союза, не были восприняты. В обстановке разрастающейся Гражданской войны постановлением ВЦИК от 23 декабря 1918 года ВУС был распущен, а его печатные органы закрыты. С ликвидацией ВУС исчезла общенациональная демократическая педагогическая организация, которая на протяжении многих лет оппонировала власти – вначале Министерству народного просвещения царской России, а потом и Наркомпросу. Подчеркнем, что деятельность ВУС, хотя и вызывала сильное раздражение властей, объективно стимулировала позитивную работу государственных органов просвещения по модернизации отечественного образования. Несомненно, реформа, начатая Наркомпросом летом 1918 года, во многом корректировалась параллельными реформаторскими усилиями Всероссийского учительского союза, позитивно влиявшими на позиции Государственной комиссии по просвещению и, в конечном счете, смягчившими ее первоначальный радикально-разрушительный запал. Однако драма взаимной нетерпимости привела к тому, что реальная возможность для плодотворного реформирования российской школы одновременно «сверху» и «снизу» оказалась упущенной.

Итак, можно констатировать объективное сосуществование в рассматриваемый период нескольких внутренних и внешних стратегических подходов к построению единой трудовой школы в Советской России.

Руководство Наркомпроса РСФСР, и в первую очередь А.В. Луначарский, понимали необходимость выработки более умеренной стратегии развития образования, чем реформа, предлагаемая Наркомпросом, однако и более радикальной, чем «петроградский вариант» и тем более стратегия ВУС. Были достаточно четко отрефлексированы два противоречия в выработке и реализации социалистической стратегии образования:

1) между необходимостью реализовать стратегические марксистско-ленинские установки в сфере образования и невозможностью их адекватно вопло-

¹ Известия Всероссийского учительского союза. 1918. № 10. С. 3.

тить в жизнь в конкретно-исторических условиях (предпринятые попытки их реализации приводили к достаточно тяжелым последствиям);

2) между провозглашенной руководством ВКП(б) задачей построения абсолютно нового общества, а значит, создания новой, самой прогрессивной системы советского образования, предусматривающей полный разрыв с дореволюционными, во многом демократическими, традициями в педагогике, и невозможностью осуществить этот прорыв, удержавшись в прогрессивной траектории развития, без утраты школой своего предназначения как образовательного института общества. Создаваемый новый тип школы – коммуна как трудовое учреждение – утрачивал свое главное предназначение: воспроизводить культуру и знания, производить образованного и культурного человека, а не какие-то конкретные продукты труда.

Проблема заключалась в том, что корпус идей, с которыми российская педагогическая мысль подошла к Октябрю 1917 года, выбрал в себя наиболее передовые подходы, выработанные западной педагогикой. Руководству Наркомпроса было необходимо сформировать стратегию реформирования, качественно более прогрессивную по сравнению с уже воплощенными в отечественном образовании передовыми идеями, создать принципиально новые образовательные учреждения.

Все это **объективно толкало руководство Наркомпроса к радикализму**, поскольку в рамках экстенсивного развития педагогики создать новую систему образования и новый тип школы было невозможно. В результате были определены следующие направления прорыва, гипертрофировавшие прежние подходы:

– до революции в школах, конечно, существовал ручной труд, в сельских школах учащиеся работали на приусадебных участках, но школа не была связана с производительным трудом, теперь такой труд в школу вводился;

– до революции школа не была непосредственно связана с политикой, считалось, что школа должна быть вне политики, теперь она активно втягивалась в политику;

– в отечественной школе были органы ученического самоуправления, но в не очень развитой форме, теперь они ставились над педагогическим коллективом;

– учащиеся передовых школ регулярно ходили на экскурсии, но теперь экскурсионный метод становился одним из важнейших в преподавании.

Перспективная попытка разрешения этих противоречий была предпринята А.В. Луначарским и Н.К. Крупской в стратегическом документе «Основные принципы единой трудовой школы» («Декларация о единой трудовой школе»), опубликованном от имени Комиссии по просвещению. Для законодательного оформления этой стратегии реформирования образования ВЦИК издал Декрет (Положение) «О единой трудовой школе», который был разработан М.Н. Покровским. Симптоматично, что оба документа были обнародованы одновременно – 16 октября 1918 года.

«Основные принципы единой трудовой школы» являются полноценным стратегическим документом, который удачно аккумулировал в себе идеи передовой педагогики. Его авторы уже в самом начале подчеркивают его стратегический характер, направленность на осуществление «коренной и плодотворной реформы, реформы настолько всеобъемлющей, что она поставила бы русскую школу, по крайней мере, по принципам, положенным в ее основу, на первое место в цивили-

зованном мире». При этом признавалось, что «если реальная реформа школы по необходимости будет частичной (что не мешает ей, как доказывают уже вышедшие декреты, быть все же наиболее радикальной из всех имевших до сих пор место), то тем более необходимо, считает Комиссариат, установить ту цель, к которой он стремится, и рядом с перечнем отдельных реформ, подлежащих осуществлению, немедленно нарисовать картину той школы, к которой мы будем идти и которую единственно мы можем признать нормальной в обновленной России».

В декларации подчеркивались подлинно народный характер новой школы, ее бесплатность и доступность на всех ступенях.

Главное содержание стратегии модернизации образования состояло в создании в Советской России единой и трудовой школы. Для этого предусматривался ряд прогрессивных и новаторских подходов: создание системы непрерывного образования, вариативное образование («глубочайшее единство при максимальном разнообразии»), индивидуализация обучения. Особое значение придавалось знакомству учащихся «с земледельческим и промышленным трудом во всех его разновидностях». Для этого предусматривалось преподавание на I ступени (от 8 до 13 лет) своеобразной энциклопедии трудовых процессов, которая разделялась на два цикла, или концентрира, различающихся расположением материалов и методом преподавания. В школах II ступени изучение трудовой энциклопедии соединялось «с систематическим изучением истории науки, тесно связанной с хозяйственной жизнью как в происхождении своих воззрений и методов, так и в качестве источника дальнейших изменений экономики». При этом осуществлялось изучение отдельных предметов. Подчеркивалось, что эти «занятия, в свою очередь, должны быть проникнуты трудовым способом усвоения». Центральным положением стратегии выступал постулат о том что «труд, на котором покоится преподавание в новой школе, должен быть производительным, настоящим трудом, настоящим участием учеников в хозяйственной жизни страны»¹.

Законодательно закреплял эти стратегические положения Декрет «О единой трудовой школе», который вводил ряд принципиальных постулатов. Так, статья 12 предусматривала, что «основой школьной жизни должен служить производительный труд, не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный общественно необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь. Постоянно усложняясь и выходя за пределы непосредственной обстановки детской жизни, производительный труд должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, вплоть до самых высших». При этом школа характеризовалась как школьная коммуна, тесно и органически связанная своими трудовыми процессами с окружающей жизнью. Коллективный производственный труд и организация всей школьной жизни должны «воспитывать будущих граждан Социалистической Республики».

Статья 13 предусматривала, что «обучение в трудовой школе носит общеобразовательный политехнический характер на обеих ступенях, причем физическому и эстетическому образованию отводится видное место».

¹ Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 гг. М. : Педагогика, 1974. С. 137–145.

Наряду с этим предусматривался ряд новаций, существенно трансформирующих привычный образ школы. Согласно статье 15, «школы открыты для учащихся в течение 7 дней». При этом один день «является совершенно свободным от обычных занятий и должен быть использован для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных детских занятий, для чего привлекаются новые педагогические силы. Другой день является полурабочим днем с обычным педагогическим персоналом и используется для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний.

Статьи 17–20 содержали ряд радикальных мер: не допускалось «задание обязательных уроков и работ на дом», в школе «не допускались никакие наказания». Отменялись все экзамены – вступительные, переходные и выпускные, а «деление на классы по мере возможности должно быть заменено делением на группы по степени подготовленности учащихся к соответствующему роду занятий»¹.

Сейчас, по прошествии почти века с издания этих стратегических документов, не подлежат сомнению их огромное футурологическое значение, их гуманизм и демократизм. Существенно и то, что в них декларировался ряд прогрессивных принципов – таких, как вариативность, регионализация и индивидуализация, субъектный, активно-деятельностный характер образовательного процесса.

Своеобразной стратегией модернизации образования стала и находящаяся во внутренней оппозиции курсу Наркомпроса РСФСР «Декларация Народного комиссариата просвещения Украинской ССР о социальном воспитании» от 1 июля 1920 года². Она предусматривала соединение обучения с позитивной социализацией личности, т.е. труд подчинялся воспитанию и социализации, а личность не объявлялась самоценностью, а выступала как важный фактор воспитания и социализации. Для этого в колониях осуществлялась непрерывная трудовая сельскохозяйственная деятельность учащихся (на Украине еще до революции был накоплен достаточно богатый опыт деятельности таких колоний). В 1920-е годы на основании этой программы социального воспитания Наркомпроса УССР на Украине были организованы многочисленные трудовые колонии и трудовые коммуны, наиболее известна из которых колония имени А.М. Горького, созданная А.С. Макаренко.

В 1920-е годы **стратегию модернизации советского образования формировала научно-педагогическая секция Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР (НПС ГУС)** – общественно-государственный научно-теоретический орган, созданный в середине 1921 года. При формировании состава НПС Н.К. Крупская исходила из двух принципов: включение авторитетных педагогов – специалистов по отечественной и зарубежной трудовой школе (П.П. Блонского, А.Г. Калашникова, С.А. Левитина, А.К. Жукова, С.Т. Шацкого), а также привлечение руководителей подразделений Наркомпроса – отдела Единой трудовой школы В.Н. Шульгина и Главного управления социального воспитания и политехнического образования (Главсоцвос) Г.О. Гордона и М.М. Пистрака, которые также были известны как знатоки трудовой школы. Позднее эти принципы отбора сохранялись. В целом состав секции, с одной стороны, символизировал единение коммунистов и «старых» педаго-

¹ О единой трудовой школе РСФСР // Народное образование в СССР... С. 133–137.

² Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей // Антология пед. мысли Украинской ССР. М., 1988. С. 306–310.

гов на платформе создания трудовой школы, а с другой – представлял удачный сплав опыта и молодости (например, А.Г. Калашникову и В.Н. Шульгину в то время не было и тридцати лет).

Стратегия модернизации образования НПС ГУС не формулировалась в каком-то одном документе, а была воплощена в ряде программных документов. Ее сущность состояла в формировании в процессе учебно-познавательной деятельности инициативной и активной личности школьника, готового к творческому участию в социальном преобразовании мира. Руководителей Наркомпроса и членов НПС ГУС педагогика, направленная на развитие детской личности, привлекала своей принципиальной новизной, внешней созвучностью с постулатами марксизма и кажущейся аполитичностью по отношению к буржуазной педагогике.

Научно-психологической основой стратегии НПС ГУС стали теории формирования личности, развивавшиеся в 20-е годы Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном. Члены НПС ГУС синтезировано опирались как на культурно-историческую концепцию развития человека, так и на психологическую теорию деятельности, не дифференцируя их.

Важнейшие положения стратегии модернизации образования НПС ГУС:

- творчески-преобразующий подход к определению направленности учебно-воспитательного процесса;
- приоритетность средств познавательной деятельности исследовательского характера над материальной стороной содержания образования;
- субъект-субъектные отношения педагога и воспитанника;
- трактовка различных видов и форм трудовой деятельности как ведущего фактора для интеграции содержания общего среднего образования.

Эта стратегия модернизации образования получила свое воплощение в схемах и школьных программах 1922–1927 годов, также созданных в НПС ГУС. При этом новому содержанию в гусовских программах соответствовала необычная логико-структурная форма, воплотившаяся в переходе на комплексный метод. В основе программ лежало стремление приблизить содержание образования к жизни ученика, преодолеть его отчуждение от самого учебного процесса, что нашло наиболее емкое и четкое отражение в одном из главных принципов гусовских программ: «От ребенка к миру, от мира к ребенку». То есть процессу образования придавалась личностно ориентированная направленность.

Большое значение в современных условиях в связи с развивающейся тенденцией интеграции знаний приобретает разработка НПС ГУС комплексных курсов и предметов, представляющих первую в отечественной педагогике попытку реализации идеи интегрирования школьных дисциплин в различных формах – корреляции, аккордности, комплексности и др.

Актуален и заключенный в программах ГУС опыт создания дифференцированных программ для разнообразных типов школ – фабрично-заводской семилетки (ФЗС), школы крестьянской молодежи (ШКМ), рабфака, общеобразовательных городской и сельской школ), – учитывающих местную и национальную специфику, насыщающих образовательный материал мироведческими и краеведческими знаниями.

Таким образом, на основании приведенных положений можно сделать вывод о том, что стратегия модернизации образования НПС ГУС имела новаторский

и перспективный характер. Она была связана с прогрессивными идеями мировой и отечественной педагогики, направленными на развитие личности ребенка в соответствии с новыми общественными потребностями, и основывалась на личностно ориентированных принципах. Признание членами НПС ГУС общего образования как неотъемлемой человеческой ценности приводило к последовательному усилению общеобразовательных знаний в их программах, принципиальному отстаиванию школы II ступени как общеобразовательного учебного заведения, не сводимого к задачам профессиональной подготовки и трудового обучения.

Однако в конкретно-исторических условиях Советской России 1920-х годов новая стратегия образования, направленная на развитие личности учащегося, неизбежно сталкивалась с коммунистической идеологией, в которой ребенок рассматривался инструментально, а образовательные процессы формирования личности трактовались как механизмы, обеспечивающие осуществление общественно-исторических тенденций. Возникали две плоскости в разработке и реализации стратегии образования, в значительной мере сходящиеся, но и в известной степени расходящиеся в своих контрапунктах. В качестве интегрирующего компонента выступала трудовая деятельность как стержень образовательного процесса. Это, с одной стороны, несло необходимую идеологическую нагрузку, а с другой – как отвечало сущности парадигмы трудовой школы, так и удачно опредмечивало философию развития личности.

Вместе с тем концепция развития вошла в явное противоречие с идеологическими партийно-классовыми установками, которые маскировались под образовательные цели. Наряду с внешней идеологизацией концепция НПС ГУС имела и более глубинное противоречие, которое заключалось в принципиальной невозможности свести искусственный мир к социальному, т.е. мир учебный – к реальному. Стремление как можно теснее связать школу с жизнью, а обучение с практикой, построить весь учебно-воспитательный процесс на марксистском материализме, на задаче преобразования действительности противоречило «идеализированной» сущности педагогики как сферы общественного сознания. Этим во многом и объясняются внешнее, каркасное, внесение марксизма в содержание общего среднего образования и его отторжение при попытках использовать в качестве основы учебной деятельности либо превратить во внутренний структурообразующий фактор.

Ориентация на прагматизм, утилитаризм, подготовку к «жизни» и «производству», недооценка общеобразовательных ориентиров педагогической деятельности особенно проявились в 1929–1931 годах, в условиях «борьбы за досрочное выполнение первой пятилетки». В этот период новым руководством Наркомпроса во главе с А.С. Бубновым был взят стратегический курс, во многом воспроизводящий радикальные подходы, предложенные в 1918 году отделом реформы школы. Предусматривались переход на проектно-комплексный метод преподавания, превращение школы в «отделение колхоза», «цех завода». Школьники систематически участвовали в производительном труде, втягивались в общественно-политические компании, в осуществление коллективизации.

Конец этому курсу на разрушение (или, как тогда писали, «отмирание школы») был положен циклом партийно-правительственных постановлений 1930-х годов, стратегически возвращавших школу в русло традиционной классно-урочной системы.

Список использованной литературы

1. Блонский П.П. Трудовая школа [Текст]. – М., 1919. – Ч. 1–2.
2. Богуславский, М.В. Драма взаимной нетерпимости [Текст] // Свободная мысль. – 1992. – № 8. – С. 51–58.
3. Богуславский, М.В. Заслонившие страну [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 6–10.
4. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) [Текст]. – Томск : Изд-во НТЛ, 2005. – 312 с.
5. Богуславский, М.В. Просветительская миссия журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 41–43.
6. Богуславский, М.В., Богуславская Т.Н., Лобзаров В.М., Милованов К.Ю., Сумнительный К.Е. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) [Текст] : моногр. / под ред. М.В. Богуславского. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 500 с.
7. Богуславский, М.В., Занаев С.З. Деятельность М.Н. Скаткина в годы Великой Отечественной войны как ученого-патриота [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 33–40.
8. Богуславский, М.В., Игнатъева Т.Б. Ведущая научная школа в области истории педагогики и образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 60–68.
9. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128–133.
10. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.
11. VII Делегатский съезд Всероссийского учительского союза. С 8 по 16 июня 1918 г. [Текст]. – М. : Тип. К.Л. Меншова, 1918. – 96 с.
12. Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей [Текст] // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н.П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 306–310.
13. Известия Всероссийского учительского союза [Текст]. – 1918. – № 10. – С. 3.
14. Константинов, Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1948. – 472 с.
15. О единой трудовой школе РСФСР [Текст] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. докл. 1917–1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 133–137.
16. Основные принципы единой трудовой школы РСФСР [Текст] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 137–145.
17. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
18. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
19. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
20. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
21. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.

**ДИНАМИКА СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ
В 1917–1930 ГОДЫ**

В статье рассматривается опыт реформирования образования в России в 1917–1930 годы, анализируются приоритеты и стратегии государственной образовательной политики.

Россия, 1917–1930 годы, государственная образовательная политика, стратегия, реформа, принципы, модернизация, советская система образования.

После Октября 1917 года большевиками планировался форсированный переход к социализму и сопутствующая этому процессу радикальная трансформация социокультурной сферы, в том числе и системы образования. Школа и педагогика дооктябрьского периода официально не могли выступать источниками проектирования новой советской школы. Западноевропейская школа также не могла служить идейным и практическим основанием для школьного строительства, поскольку ассоциировалась с «буржуазной» педагогикой и агрессией стран Антанты.

В противовес европейской педагогике, с которой связывалось все самое социально и идеологически негативное, утилитарно-прагматичная педагогика США выглядела вполне привлекательно для вершителей судеб российского образования.

Схема поиска источников школьного строительства в ранний советский период повторяет структуру выбора двух доминантных путей в развитии капитализма – «американского» и «прусского». Открытое обращение к американской педагогике в сочетании с идеалистическим стремлением преобразовать «предметный мир» (социальную реальность) отражает тенденцию следовать по «американскому» пути развития в противовес «прусскому», т.е. европейскому. При формировании нового идеологического профиля отечественной школы проявилась характерная для того времени тенденция: чем радикальнее звучала та или иная идея, тем вероятнее было то, что она найдет отклик у руководства Наркомата просвещения РСФСР.

Развитие школы на начальном этапе строительства советской системы образования (1917–1920 годы) определялось наличием серьезных идейных противоречий и отсутствием действенных механизмов создания социалистической школы. Необходимость реализации идеологических установок порождала целый ряд проблем, вызывая массовое неприятие учительством и родителями решений советской власти в области образования. Жесткий дирижизм дестабилизировал и без того сложную ситуацию на фоне эксцессов военного коммунизма, краха экономики и социальной сферы. Наркомпрос РСФСР провозглашал создание новой школы через разрыв с дореволюционной традицией, однако в тех условиях

реализовать это было невозможно. Нарушение цепи преемственности вело к исчезновению классической школы, а на ее месте появлялось производственное, воспитательное, трудовое или иное учреждение, уже лишенное «школьного» функционала – воспроизводства нематериальных ценностей, знаний, всесторонней подготовки образованных людей.

В 1917–1918 годы параллельно существовали две основные модели построения образовательной парадигмы трудовой школы – социалистическая (единая трудовая школа РСФСР) и демократическая, созданная приверженцами традиционной педагогики, объединенных во Всероссийский учительский союз (ВУС).

В рамках советской модели единой трудовой школы существовало четыре основных подхода к ее реализации. Первый подход был сформулирован сотрудниками Отдела реформы школы Наркомпроса РСФСР, ставшего ведущим центром принятия решений и разработки стратегических документов. Основные представители данного подхода – П.Н. Лепешинский, С.И. Мицкевич, Н.А. Полянский, В.М. Познер, Л.Г. Шапиро.

Согласно «московскому» проекту, традиционная система образования ликвидировалась, а школа уступала место школе-коммуне. Автономный производственно-потребительский коллектив, обслуживающий себя своими собственными силами, становился ведущей формой организации учебного процесса. Учебный год превращался в непрерывный учебно-производственный цикл, каникулярное время отменялось; занятия проводились всю неделю; длительность рабочего дня ничем не ограничивалась; классное преподавание сменялось групповым. Планировалось ликвидировать всю традиционную систему обучения, программы объявлялись примерными, а учебники устранялись из школы. Однако поддерживавшая на тот момент «москвичей» Н.К. Крупская внесла нотку умеренности в планы по отмене учебников, справедливо полагая, что их использование не несет вреда. Реализация предложений «московской» группы объективно вела (в той исторической ситуации) к планомерной ликвидации традиционной системы образования. «Левацкая» риторика была востребована педагогическим авангардом и поддержана во властных кругах, которые идеологически ориентировались на идею В.И. Ленина о ликвидации старой школы как школы угнетения.

Второй подход к строительству системы образования (Л.Р. Менжинская, В.М. Величина (Бонч-Бруевич) и др.) исходил из того, что школа является учебным заведением, а не «монастырем», или производственно-трудовой организацией закрытого типа. Сторонники этого подхода выступали за сохранение каникулярного времени и обязательного отдыха учащихся, критиковали непрерывность учебного года, отстаивали приоритет учебной деятельности перед учебно-производственной, выступали против самообслуживания как основы трудового воспитания и отмены домашних заданий. Таким образом, этот подход выглядел более умеренно по сравнению с «московским» проектом, приближаясь к позициям «петроградцев» и А.В. Луначарского.

Третий подход – позиция А.В. Луначарского и руководства Наркомпроса РСФСР. Разделяя социалистические принципы построения школы, А.В. Луначарский отнюдь не стремился к их идеализации. Решительно отвергая «схоластическую» школу, он был далек и от классово-просвещенческого радикализма. Признавая, что труд играет важную воспитательную роль, он выступал против пре-

вращения школы в мастерскую¹. Исповедуя центристские, умеренные взгляды, он отвергал радикализм «москвичей», поддерживая платформу «петроградцев». Суть позиции А.В. Луначарского заключалась в стабилизации единой трудовой школы (существенно не отличавшейся от прежних учебных заведений), широком привлечении старых учительских кадров, придании управленческих функций коллегии Наркомпроса РСФСР².

Четвертый подход к строительству новой школы – «петроградский» проект – представлял собой достаточно удачную попытку построения умеренной модели трудовой школы, основываясь на базовых принципах демократической школы и традициях дореволюционной педагогики. Данная платформа (ее представители – З.И. Лилина, З.Г. Гринберг, В.Р. Менжинская) сформировалась в Комиссариате просвещения Союза коммун Северной области (Севпрос). Главной целью новой школы «петроградцами» провозглашалась «задача вооружить учащихся систематическими знаниями основ наук»³. Проект «петроградской» группы предусматривал сохранение классно-урочной системы, традиционное изучение предметов и подчеркивал обязательность домашних заданий. «Трудовой процесс» рассматривался не более чем технология, способствующая усвоению основ наук. Следует подчеркнуть, что по многим базовым позициям «петроградский» проект был идентичен модели школы, предложенной летом 1918 года Всероссийским учительским союзом.

В результате поисков приемлемого компромисса между различными подходами в сентябре 1918 года Государственная комиссия по просвещению РСФСР утвердила «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы» («Декларация о единой трудовой школе»)⁴. В этих прогрессивных, по сути, вневременных документах (особенно в Декларации) содержится значительный футурологический потенциал, воплощена общегуманистическая и демократическая направленность развития ранней советской школы – школы переходного периода.

Авторы Декларации сформулировали стратегическую цель – создание передовой школы и выход ее на первое место в цивилизованном мире. Достигнуть этого можно было лишь через проведение коренной и всеобъемлющей реформы образования. В процессе реформирования отечественная школа постепенно превращалась в трудовую. Декларация провозглашала соединение производительного и общественно полезного труда с обучением, вводила принцип политехнизация школы. Таким образом, цель трудовой школы – «отнюдь не дрессировка для того или иного ремесла, а политехническое образование»⁵. Следует отметить, что в социально-экономических условиях того времени, а уж тем более в период ста-

¹ Невская С.С. Система народного образования (1917–1946) // Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко : в 2 ч. М. : Академ. Проект ; Альма Матер, 2006. С. 337.

² Богуславский М.В. Драма взаимной нетерпимости // Свободная мысль. 1992. № 8. С. 55.

³ Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М. : Учпедгиз, 1948. С. 63.

⁴ Милованов К.Ю. Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века // Проблемы соврем. образования. 2015. № 2. С. 34.

⁵ Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. докл. 1917–1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. М. : Педагогика, 1974. С. 139.

новления административно-командной системы, передовые новеллы Декларации просто не могли быть реализованы в полной мере.

«Вусовская» модель трудовой школы выступала как прямая наследница демократических реформ предыдущих лет. На VII Делегатском съезде Всероссийского учительского союза (8–16 июня 1918 года) были рассмотрены ключевые вопросы школьного строительства: о трудовой школе, об отношениях школы и государства, о положении школы и учителя. Было принято решение о создании 11-летней единой общеобразовательной школы, состоящей из трех ступеней обучения: I и II ступени – по 4 года, III ступень – 3 года. Учебный курс каждой последующей ступени должен был строиться в структурно-содержательном единстве с учебным материалом предыдущей. Школа «должна быть построена на принципах трудового обучения, при широкой постановке лабораторных занятий, рисования и ручного труда»¹. Согласно решению съезда, реализация принципов единой школы увязывалась с установлением общеобязательного минимума в учебных планах.

Политически не ангажированная программа школьного строительства являлась подлинной альтернативой советской трудовой школе и потому не вписывалась в тогдашнюю идеологическую схему. К тому же, с ликвидацией ВУС «возможность для плодотворного реформирования школы одновременно “сверху” и “снизу” оказалась упущенной»².

Внутренней оппозицией курсу Наркомпроса РСФСР стало появление 1 июля 1920 года «Декларации Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании». В деле построения новой школы «украинцы» сразу же отвергли подход Наркомпроса и определили контуры создания республиканской системы социального воспитания. Так 1920 год стал на территории Украинской ССР «годом стихийного движения от идеи школы до системы соцвоса»³.

Декларация выдвинула на первый план проблему «нового» воспитания, целью которого являлось формирование «человека-коммуниста», в противовес «мертвой» школе, которая только уродовала детей⁴. Создание государственной системы воспитательных учреждений, цикличная производственно-трудовая деятельность (индустриальная и сельскохозяйственная), растворение обучения в воспитании и позитивная социализация личности – все это как нельзя лучше характеризует программу социального воспитания Наркомата просвещения УССР. Не вызывает сомнения то, что Декларация содержала ряд перспективных разработок: исследование психолого-педагогических проблем детства с учетом психофизиологических и возрастных особенностей ребенка; создание эффективной модели полного социального обеспечения и воспитания детей-сирот; появление как массовых, так и образцовых учреждений воспитания, основанных на принципах коллективизма, трудового обучения, деятельностной декриминализации и гуманизации личности воспитанников.

¹ VII делегатский съезд Всероссийского учительского союза. С 8 по 16 июня 1918 г. М., 1918. С. 39.

² Богуславский М.В. Драма... С. 58.

³ Ряппо Я.П. Народное образование на Украине за десять лет революции // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н.П. Калениченко. М. : Педагогика, 1988. С. 351.

⁴ Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н.П. Калениченко. М. : Педагогика, 1988. С. 307.

Очередная попытка перестройки содержания образования и поиска путей всестороннего развития личности связана с деятельностью Научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУС) Наркомпроса РСФСР. Программами ГУС определялась вся учебно-воспитательная деятельность советской школы в период с 1922 по 1931/1932 годы. Учебная информация, расположенная в трех «гусовских колонках» – «Природа и человек», «Труд», «Общество», объединялась той или иной комплексной темой («комплексом»), изучение которой было связано с природными явлениями и краеведческой тематикой. Комплексный метод изучения явлений окружающей действительности, по мнению составителей программ, в наибольшей степени отражал процесс социалистической реконструкции общества. Активными сторонниками создания и реализации программ ГУС были Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский.

Политехническая направленность программ, их четкая ориентация на соединение процесса получения знаний с производительным трудом – все это должно было инкорпорировать школу в систему жизненных приоритетов и запросов советского общества того периода. Программы ГУС были первыми школьными программами, трактовавшими «учебный процесс не только как процесс традиционного усвоения науки, но и активного использования ее потенциала для общественно полезной деятельности в окружающей школу социальной среде»¹.

Первый выпуск программ ГУС (1923–1925 годы) пытался реализовать ряд следующих принципов: осуществить связь школы с жизнью, радикально перестроить школьное обучение, сократить отрыв обучения от трудовой деятельности людей; привить учащимся материалистическое мировоззрение и обеспечить соответствующее содержание школьного образования; сделать обучение близким интересам ребенка и уровню его развития; укрепить связь обучения с жизнью района проживания и с явлениями природы².

В 1927–1928 годах в связи с введением программ ГУС второго выпуска происходит стабилизация учебного дела и школьной работы. Вводятся перечень основных систематических знаний по грамматике, орфографии и арифметике, а также общеобязательный минимум знаний и навыков³. В 1927/1928 учебном году были созданы условия для введения «обязательных учебных планов и программ, построенных по предметному принципу, в курсе обществоведения стали изучаться история Западной Европы, русская история, вопросы современности и политическая экономия»⁴.

Третий выпуск комплексных программ ГУС (1929 год) характеризуется жесткой идеологической направленностью. Свертывание нэпа, окончательное оформление административно-командной системы, курс на сплошную коллективизацию и форсированную индустриализацию, разгром «правой оппозиции» – все

¹ Кузнецова Л.В. Проблема всестороннего и гармоничного развития личности в передовой практике советской школы 20-х гг. // Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект) : Материалы для обсуждения на VIII сессии Науч.-проблем. совета по истории школы и педагогики / под ред. чл.-корр. АПН СССР З.И. Равкина. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. С. 139.

² Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки... С. 125–126.

³ Там же. С. 131.

⁴ Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.) : моногр. / под ред. З.И. Равкина. М. : ИТОП РАО, 1997. С. 242.

это не могло не сказаться на системе образования¹. Идеологически ангажированные программы были призваны дать ответ на требования партийного руководства об усилении идеологического воспитания молодежи и ее подготовки к участию в «сталинской модернизации».

В программах 1929 года появились разделы по индустриализации и установлению колхозного строя в деревне, введен тезис об усилении классовой борьбы. Таким образом, неоправданно отвергнув программы ГУС 1927–1928 годов, которые были направлены на повышение уровня общеобразовательной подготовки учащихся, идеологизированные программы обострили и без того непростую ситуацию в сфере образования. К тому же школьная система в 1920-е годы в целом работала довольно неэффективно, а знания учащихся признавались недостаточными².

Практические стабилизационные меры, предпринятые партийным руководством в 1931–1932 годах, преследовали только одну цель – привести школу в соответствие с потребностями очередного этапа реконструкции народного хозяйства, соединив процесс повышения уровня теоретической подготовки учащихся с задачами политехнического образования.

В 20-е годы за границами исторической России оказался значительный пласт интеллигенции, видевшей свою миссию в сохранении национальной культуры и образованности, в воспитании и образовании подрастающих поколений³. Российская педагогика не только не утратила свой высокий статус, но и продолжила плодотворное развитие научных идей дореволюционного периода, аккумулировала мировой педагогический опыт и способствовала созданию механизмов внедрения педагогических инноваций в образовательную практику эмигрантской школы. По мнению М.В. Богуславского, «феномен педагогики российского зарубежья ... одновременно ретроспективен и перспективен – обращен к славному прошлому отечественного образования и устремлен в будущее, имеет явно выраженный прогностичный характер»⁴.

Первая половина 20-х годов в эмиграции – «это время “собираения камней”, закрепления на новом месте, создания учебных и научных центров»⁵. В этот период широкое распространение получила педагогическая публицистика, освещавшая проблемы развития образования, воспитания, школьного дела в эмиграции, вопросы истории школы и педагогики⁶.

¹ Милованов К.Ю. Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века // Проблемы современного образования. 2013. № 4. С. 30.

² Джурицкий А.Н. Российская педагогика: история и современность : моногр. Южно-Сахалинск : СахГУ, 2008. С. 136.

³ Осовский Е.Г. Деятели общественно-педагогического движения и педагоги российского зарубежья. 20–50-е гг. XX в.: 150 биографий. Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1997. С. 3.

⁴ Богуславский, М.В., Богуславская Т.Н., Лобзаров В.М., Милованов К.Ю., Сумнительный К.Е. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) : моногр. / под. ред. М.В. Богуславского. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. С. 246.

⁵ Национальные ценностные приоритеты... С. 68.

⁶ Осовский Е.Г. Опыт педагогической библиографии российского зарубежья // Педагогическая библиография российского зарубежья (20–50-е годы XX века). Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1999. С. 3.

В первые годы эмиграции ярко проявилось идейное влияние на школу русского зарубежья тех общественных деятелей, которые активно стремились к политическому и культурно-ментальному реваншу и ставили своей целью подготовку новых кадров для постсоветской России. Общей доминантой мироощущения педагогических мыслителей-эмигрантов выступала еще сохранявшаяся надежда на скорое возвращение в Россию¹. Постепенно идейный накал первых лет эмиграции спадает, и появляется политически более нейтральная задача развития школы – «сохранение русских детей русскими, развитие в них национального самосознания и воспитание у них любви к Родине и родной духовной культуре»².

Школы придерживались «игнатъевских» программ с внесением ряда изменений, продиктованных особенностями учебно-воспитательного процесса в условиях эмиграции. «В гимназиях русского зарубежья оказались реализованы и модернизированы лучшие в отечественной дореволюционной педагогике программно-методические материалы, разработанные в 1915–1916 годах под руководством министра народного просвещения России П.Н. Игнатъева и выдающегося педагога П.Ф. Каптерева»³.

К середине 1920-х годов стало очевидно, что в силу ряда трудностей школе русского зарубежья не удастся на долговременной основе сберечь традиции духовной культуры, которые получили отражение в педагогической работе на первом этапе ее развития (1920–1925 годы). После окончания русской школы ее выпускники могли продолжить свое обучение только в вузах стран проживания, постигая традиции и социальные нормы, фактически растворяясь в инокультурном окружении. Проблема сохранения традиционных духовных ценностей, национальной и конфессиональной идентичности постепенно смещается из школы на уровень семьи.

Таким образом, реализация стратегической программы строительства советской системы образования в 1917–1930 годы, несмотря на свою явную футурологическую направленность, объективно вела к ликвидации традиционной отечественной школы, резкому снижению уровня теоретической подготовки учащихся, нарушала хрупкий баланс между обучением и воспитанием, резко политизировала и без того идеологически ангажированную сферу просвещения.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Драма взаимной нетерпимости [Текст] // Свободная мысль. – 1992. – № 8. – С. 51–58.
2. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) [Текст]. – Томск : Изд-во НТЛ, 2005. – 312 с.

¹ Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Лобзаров В.М., Милованов К.Ю., Сумнительный К.Е. Преемственность и новаторство... С. 249.

² Васильева С.Н. Проблемы развития русской школы в условиях эмиграции (1918–1930 гг.) // Современные проблемы истории образования и педагогической науки : моногр. сб. : в 3 т. / под ред. чл.-корр. РАО З.И. Равкина. М. : ИТПиМНО, 1994. Т. III. С. 56.

³ Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Лобзаров В.М., Милованов К.Ю., Сумнительный К.Е. Преемственность и новаторство... С. 252–253.

3. Богуславский, М.В., Игнатъева Т.Б. Ведущая научная школа в области истории педагогики и образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 60–68.
4. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128–133.
5. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.
6. Богуславский, М.В., Богуславская Т.Н., Лобзаров В.М., Милованов К.Ю., Сумнительный К.Е. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) [Текст] : моногр. / под ред. М.В. Богуславского. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 500 с.
7. Васильева, С.Н. Проблемы развития русской школы в условиях эмиграции (1918–1930 гг.) [Текст] // Современные проблемы истории образования и педагогической науки : моногр. сб. : в 3 т. / под ред. чл.-корр. РАО З.И. Равкина. – М. : ИТПиМИО, 1994. – Т. III. – С. 45–79.
8. Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей [Текст] // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н.П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 306–310.
9. Джурицкий, А.Н. Российская педагогика: история и современность [Текст] : моногр. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2008. – 204 с.
10. Константинов, Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1948. – 472 с.
11. Кузнецова, Л.В. Проблема всестороннего и гармоничного развития личности в передовой практике советской школы 20-х гг. [Текст] // Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект) : Материалы для обсуждения на VIII сессии Научно-проблемного совета по истории школы и педагогики / под ред. чл.-корр. АПН СССР З.И. Равкина. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 135–149.
12. Милованов, К.Ю. Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века [Текст] // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 21–34.
13. Милованов, К.Ю. Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века [Текст] // Проблемы современного образования. – 2015. – № 2. – С. 19–37.
14. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.) [Текст] : моногр. / под ред. З.И. Равкина. – М. : ИТОП РАО, 1997. – 412 с.
15. Невская, С.С. Система народного образования (1917–1946) [Текст] // Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко : моногр. : в 2 ч. – М. : Академ. Проект ; Альма Матер, 2006. – С. 329–368.
16. Основные принципы единой трудовой школы [Текст] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. докл. 1917–1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 137–145.
17. Осовский, Е.Г. Деятели общественно-педагогического движения и педагоги российского зарубежья. 20–50-е гг. XX в.: 150 биографий [Текст] / под ред. О.Е. Осовского. – Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1997. – 99 с.
18. Осовский, Е.Г. Опыт педагогической библиографии российского зарубежья [Текст] // Педагогическая библиография российского зарубежья (20–50-е годы XX века) / под ред. и вступ. ст. Е.Г. Осовского. – Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1999. – С. 3–5.

19. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
20. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
21. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
22. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
23. Ряппо, Я.П. Народное образование на Украине за десять лет революции [Текст] // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н.П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 349–361.
24. VII делегатский съезд Всероссийского учительского союза. С 8 по 16 июня 1918 г. [Текст]. – М. : Тип. К.Л. Меншова, 1918. – 96 с.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 370.153

Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова

ПРОБЛЕМЫ ОБЪЕКТОВ И СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются современные проблемы инклюзивного образования для объектов и субъектов образовательного процесса.

инклюзивное образование, дефиниции, проблемы субъектов.

В образовательном пространстве России в конце XX и начале XXI столетий появился и сразу заявил о себе новый образовательный феномен – инклюзивное образование. На территории РФ его существование регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод¹.

В отечественной педагогической теории нет однозначного понимания инклюзивного образования. В широком смысле под инклюзивным образованием и инклюзивным обучением понимают ряд дефиниций:

– инклюзивное образование (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю), или включенное образование. Данный термин используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах;

– инклюзивное обучение – совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, не имеющих таких ограничений.

Несмотря на правовую защищенность инклюзивного образования, в его теоретической проработке нет однозначного мнения относительно не только терминологии, но и содержания, состава и структуры этого явления и процесса.

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон Российской Федерации № 273-ФЗ (в ред. от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ).

Если обратиться к информационным источникам по вопросам инклюзивного образования, то можно найти ряд соответствующих терминов и определений. Однако и эти дефиниции, на наш взгляд, нуждаются в осмыслении и уточнении, хотя в определенном смысле с ними можно согласиться. Это касается, прежде всего, рассмотрения феномена инклюзивного образования в широком смысле и в историческом контексте европейского образования.

Российская общеобразовательная школа более 70 лет существовала как советская система образования. И, как известно, в историческом контексте развития советской системы образования особые потребности детей практически не учитывались. Прежде всего это касалось вопросов практики.

Если в теории образования и коммунистического воспитания все-таки затрагивались вопросы личностно ориентированного инклюзивного образования, то в практике массового образования они оставались больше теоретическими. Вероятно, если бы в свое время в России не была «уничтожена» педология, то вопросы инклюзивного образования актуализировались бы значительно раньше.

Мы считаем, что в теорию инклюзивного образования необходимо внести определенные коррективы относительно понятия «особые потребности». В известном смысле речь идет не столько об особых потребностях детей, сколько о реализации ими своих «ограниченно-неограниченных возможностей». С одной стороны, дети с особыми потребностями – это зачастую дети с ограниченными физическими и физиологическими возможностями. С другой стороны, именно эта категория детей по сравнению с ровесниками, не имеющими особых ограничений в развитии, стремится к раскрытию всех своих возможностей и компенсации ограничений. Однако дети с видимыми физиологическими ограничениями часто проявляют неограниченные психические, душевные и духовные возможности за счет компенсаторности, комплиментарности и субъектности, чем дополняют и расширяют границы ограниченных возможностей объекта инклюзивного образования. В данных процессе и состоянии объект инклюзивного образования становится субъектом системы, в связи с чем к нему следует относиться не только как к объекту, но и (и даже прежде всего) как к субъекту инклюзивного образования. Именно в таком контексте и следует рассматривать принципы инклюзивного образования.

В теории инклюзивного образования наметилась стойкая тенденция дифференциации и интеграции ряда принципов. В самом широком смысле их выделяют восемь. Мы считаем, что эти принципы являются декларативными и общепедагогическими и каждый из них может стать основой для психологических и педагогических принципов инклюзивного образования¹.

Первый принцип – отсутствия взаимосвязи между ценностями самого человека и его способностями и достижениями, – на наш взгляд, в психологии и педагогике отражен в субъектно-деятельностной теории. Этот принцип можно назвать принципом субъектности личности в системе инклюзивного образования. Сущность его заключается в том, что каждый человек как развивающаяся личность может проявлять и развивать себя как субъект определенной деятельности. Субъект инклюзивного образования, прежде всего, проявляется как самореализующаяся личность и представ-

¹ Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности // Вестн. ТИСБИ. 2015. № 1. С. 52–59.

ляет особую ценность и для общества, и для самого себя. Принцип субъектности для лиц с ограниченными возможностями имеет доминирующее значение, так как обладает объяснительной и прогностической ценностью. Это связано с тем, что объект инклюзивного образования, имея от природы ограниченные возможности, становится субъектом инклюзивного образования. При этом ограничения в рамках физического здоровья не ограничивают его в рамках самореализации своего духовного, душевного здоровья и благополучия как субъекта жизнедеятельности.

Второй принцип касается того, что каждый человек может и способен чувствовать и думать. В психологии и педагогике он трансформируется в принцип реализации субъектом саморазвития социального и эмоционального интеллекта. Для субъекта инклюзивного образования развитие эмоционального интеллекта становится механизмом и индикатором развития его личностной субъектности.

Третий принцип гласит, что каждый объект и субъект инклюзивного образования имеет право на общение и на то, чтобы быть «услышанным». Он проявляется в принципе эмпатийного общения в противовес только информационному общению. В целом для всех субъектов инклюзивного образования эмпатийное общение является механизмом компенсации их ограниченных возможностей. Если природа происхождения субъектов инклюзивного образования ограничила их в ряде возможностей, то благодаря эмпатийному общению создаются неограниченные возможности для их личностного и профессионального роста и саморазвития.

Четвертый принцип: все люди нуждаются друг в друге. В психологии и педагогике он может выразиться в принципе субъектной синергичности. Это принцип означает, что, взаимодействуя друг с другом, субъекты инклюзивного образования не только нуждаются друг в друге, но и получают синергичный эффект, т.е. усиливающийся результат инклюзивного образования.

Пятый принцип определяется тем, что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений. Этот принцип теснейшим образом связан с принципом оптимальной коммуникабельности для субъектов инклюзивного образования. Это означает, что субъекты инклюзивного образования могут проявляться и развиваться в системе бесконфликтного общения и взаимопонимания.

Шестой принцип провозглашает, что все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников. Прежде всего, это касается того, что субъекты инклюзивного образования реализуются, развиваются и формируются на основе принципа психолого-педагогической сопровождения. Сущность этого принципа заключается в том, что субъекты инклюзивного образования являются и его объектами, и потребителями, и исполнителями «дозированной помощи» со стороны взрослых и ровесников в пространстве «ближайшей зоны развития» с перспективой перехода в «актуальную зону развития».

Седьмой принцип декларирует следующее: для всех обучающихся достижение прогресса заключается, скорее, в том, что они могут делать, чем в том, чего они делать не могут. В педагогике и психологии этот принцип в определенной степени отражается в принципе комплиментарности, который заключается в том, что личность как субъект проявляется, развивается, воспитывается и компенсируется в деятельности и действиях. В психологии принцип комплиментарности (принцип компенсации) рассматривается как принцип функционирования человеческой психики, в котором сознание и бессознательное дополняют друг друга.

Восьмой принцип, провозглашающий, что разнообразие усиливает все стороны жизни человека, в психологии и педагогике проявляется как принцип полипарадигмальности. Это означает оптимальное сочетание и гибкое использование различных парадигм и теорий в практике инклюзивного образования на основе синергетического подхода¹.

В теории и практике инклюзивного образования наметилась тенденция в выявлении ряда психологических проблем субъектов этой деятельности, которые можно дифференцировать как проблемы учеников, учителей и родителей. Проблемы учеников, прежде всего, связаны с их ограничениями и нозологиями. В рамках данной статьи мы не будем на них останавливаться, так как они имплицитно уже содержатся в сущности принципов инклюзивного образования. Рассмотрим лишь некоторые тенденции в психологических проблемах учителей. Эти проблемы заключаются в том, что идеи инклюзивного образования для учителя должны стать составной частью его профессионально-педагогического мышления и профессионального такта, требующего рассматривать ученика не как объект, а как субъект образования².

Опыт инклюзивного образования в общеобразовательных школах и вузах РФ показывает, что преподаватели и другие специалисты в области образования в неполной мере соответствуют тем профессиональным ролям, которые требуются для данного направления обучения. Процесс становления и развития учителя как субъекта инклюзивного образования проходит несколько стадий. Первая стадия начинается с латентного сопротивления, переходя от него к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Ряд учителей и специалистов в начальном периоде профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования испытывают страх и тревожность. Они не только боятся не справиться с проблемами инклюзивного образования, но и боятся ответственности, риска. Как правило, период адаптации и борьбы со страхом проходит около шести недель (общая продолжительность выхода из любого кризиса). Именно в этот кризисный период учителям нужна поддержка для формирования установки на развитие субъектности ученика в системе инклюзивного образования.

Проблемы инклюзивного образования тесно связаны с психологическими проблемами родителей. Родители, дети которых обучаются в системе инклюзивного образования, высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их ребенка. Однако практический опыт инклюзивного образования показывает обратное. Мы считаем, что психологические проблемы родителей относительно недоверия к системе инклюзивного образования можно было бы исключить при доступном информировании населения о реалиях и перспективах его развития в школах Российской Федерации.

Анализ успеваемости детей, которые обучаются в системе инклюзивного образования, показывает, что зачастую их оценки оказываются даже выше, чем в обычном классе массовой школы. Имеются свидетельства, доказывающие, что

¹ Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы...

² Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы субъектов инклюзивного образования // Учиться жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Междунар. науч.-практ. конф. ЮНЕСКО (15–17 мая 2014 г.) / под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г. Мухаметзяновой. Казань : Ун-т управления ТИСБИ, 2014. Ч. III. С. 29–34.

школы, наиболее успешно включающие и обучающие детей с ограниченными возможностями, в то же время оказываются самыми эффективными для всех остальных детей. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей являются комфортными и для детей с ограниченными возможностями. Положительные результаты инклюзивного образования проявляются в поведении ребенка, его социальном развитии, мотивации достижения успехов в учебе. В психическом развитии это проявляется в развитии разговорной речи.

В целом все достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше.

Следует обратить внимание на тот факт, что опасения родителей о снижении уровня обученности и воспитанности обычных детей являются безосновательными, что в известном смысле касается и вопроса взаимоотношений между детьми. Отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и психолого-педагогического климата в классе.

Таким образом, инклюзивное образование – это процесс становления и развития предельно доступного интегрированного образования для каждого субъекта в образовательных учреждениях, формирования коллективного и индивидуально дифференцированного процесса обучения с постановкой адекватных и оптимальных целей для всех учеников, с предоставлением им возможности выбора и реализации своих индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов. Это процесс ликвидации различных «барьеров» для психолого-педагогической поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его творческого потенциала как субъекта инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 116–128.
2. Матвеева, С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Проблемы субъектов инклюзивного образования [Текст] // Учиться жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Междунар. науч.-практ. конф. ЮНЕСКО (15–17 мая 2014 г.) / под ред. Н.М. Прусс, Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань : Ун-т управления ТИСБИ, 2014. – Ч. III. – С. 29–34.
3. Мухаметзянова, Ф.Г., Боговарова В.А. Принципы российского инклюзивного образования в контексте проблем субъектов учебно-профессиональной деятельности [Текст] // Вестник ТИСБИ. – 2015. – № 1. – С. 52–59.
4. Подушкина, И.М. Инновационное измерение педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 25–35.
5. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2. – С. 5–10.
6. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
7. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
8. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : Федер. закон Российской Федерации № 273-ФЗ (в ред. от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ).

**ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ТРУДОВ
АКАДЕМИКА И.И. СРЕЗНЕВСКОГО
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Рассматриваются ключевые концепты работ академика И.И. Срезневского. Показана особая роль в педагогическом и лингвистическом дискурсе ученого концептов «язык», «народ», позволяющих реализовать социокультурный подход к изучению языка народа в единстве с его историей. Обоснована лингвометодическая значимость реализации ценностного подхода при изучении трудов выдающихся отечественных лингвистов.

И.И. Срезневский, концепт, концептосфера, методика обучения русскому языку, социокультурный подход.

Имя выдающегося слависта академика И.И. Срезневского широко известно как в России, так и во многих европейских странах. Его «Материалы для словаря древнерусского языка» стали связующей нитью между народами. Ключевая мысль ученого о том, что «народ выражает себя в языке своем», обуславливает необходимость реализации социокультурного подхода в обучении русскому языку¹. Эти слова стали девизом работы Центра славянской филологии и культуры имени И.И. Срезневского при Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина. За более чем десятилетний период работы Центра важнейшими направлениями его научно-исследовательской деятельности стали следующие: проект «Наследие академика И.И. Срезневского и преподавание русского языка», комплекс научно-исследовательских работ по теме «Концептосфера трудов академика И.И. Срезневского как отражение языковой личности ученого»².

Несколько слов о мотивах выбора второго научно-исследовательского направления. Как известно, языковая личность выражает себя через текст, с помощью языковых средств, которые, составляя в совокупности языковую картину мира человека, отражают его систему ценностей. Современная лингвистика

¹ См.: Архипова Е.В. Социокультурный и ценностный подходы в обучении русскому языку: традиции и новации // Язык как функционирующая система : докл. Междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рожд. проф. А.Н. Гвоздева (г. Самара, 21 сентября 2012 г.) / Поволж. гос. социально-гуманит. акад. – Самара : ПГСГА, 2013. С. 204–209 ; Архипова Е.В. Социокультурный принцип в лингводидактике XXI века. И.И. Срезневский и информационная среда сети Интернет // И.И. Срезневский и современная славистика: наука и образование : сб. науч. тр. (по матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Славянские языки, письменность и культура, 27–29 мая 2002 г. Рязань, 2002. С. 218–220.

² См.: Архипова Е.В. Концептосфера языковой личности И.И. Срезневского и ценностный подход к обучению русскому языку // Наследие академика И.И. Срезневского и славянский мир: языки, культура, образование : сб. науч. тр. Междунар. науч. симпозиума. 22–23 мая 2012 г. / отв.ред. Е.В. Архипова, О.Е. Воронова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2012. С. 53–56 ; Архипова Е.В., Щербин В.К. Культурные концепты в словаре И.И. Срезневского (лингвистический и лингводидактический аспекты) // Функциональная лингвистика : сб. науч. работ / КРИПК-РО ; науч. ред. А.Н. Рудякова. Симферополь, 2014. № 6. С. 14–15.

характеризуется особой приверженностью к проблематике, обусловленной социокультурной функцией языка, а именно – функцией трансляции культуры. Именно это, социокультурное, направление в лингвистических исследованиях дает сегодня возможность наблюдать рождение новых дисциплин и инновационных методик исследования и преподавания языка. Речь, в частности, идет о бурном и стремительном развитии когнитологии как составной части лингвистики XXI века ¹.

Системное описание языковой личности как отражение концептосферы, проявляющейся в созданных ею текстах, сегодня все в большей степени привлекает внимание исследователей, поскольку реализует главенствующий в XXI веке в гуманитарных дисциплинах, в том числе в языкознании и в методике преподавания русского языка, антропологический подход.

Как известно, структура концепта представляет собой единство нескольких слоев. Основу составляет тот слой, в котором актуализируется коллективное сознание. Его выразителями считаются выдающиеся деятели науки, культуры, образования ². Языковая личность выражает себя через текст, с помощью языковых средств, которые, составляя в совокупности языковую картину мира человека, отражают его систему ценностей. Язык писателей и поэтов исследуется довольно активно в лингвистических трудах, посвященных идиостилю того или иного автора. Между тем труды академика И.И. Срезневского, с точки зрения изучения языковой картины мира ученого, концептосферы его научных текстов, находятся еще за пределами научных изысканий, хотя, безусловно, представляют значительный научный интерес, поскольку в их концептах сосредоточены ценностные понятия и смыслы, раскрывающие дискурсивное мышление автора, его идеи и взгляды.

Анализируя концептосферу трудов академика И.И. Срезневского, мы отчетливо видим, что важнейшие культурные константы научного дискурса академика-патриота, выдающегося ученого-славяноведа, определившего своими трудами возникновение и развитие славистики, изучающей историю, культуру, быт и традиции славянских народов сквозь призму языка, – это «народ», «наука», «язык»: «История языка, не разделенная с историей народа, должна входить в народную науку как ее необходимая часть» ³. При этом народная наука понимается И.И. Срезневским как «исповедь разума народа перед самим собою и перед целым светом» ⁴.

Центральным концептом в работах академика И.И. Срезневского является «язык». В этом ключевом концепте ученый-славист объединяет два понятийных центра: с одной стороны, «язык есть достояние народное, орудие и выражение жизни народа» ⁵, с другой стороны, это важный предмет научных исследований

¹ См.: Щербин В.К. Этапы развития лингвоконцептологии в восточнославянском контексте // Лингвоконцептология: перспективные направления : моногр. / под ред. А.Э. Левицкого, С.И. Потапенко, И.В. Недайновой. Луганск : ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2013. С. 38–87.

² Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Шк. «Языки русской культуры», 1997. С. 55.

³ Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка (читано на акте Императорского С.-Петербургского университета, 8 февраля 1849 года). М. : Учпедгиз, 1959. С. 17.

⁴ Там же. С. 16.

⁵ Там же. С. 118.

и школьного изучения¹. Идея связи языка и народа, которую наиболее ярко ученый выразил в своем труде «Мысли об истории русского языка», красной нитью проходит через все его творчество. Для него «язык» и «народ» – взаимосвязанные и взаимообусловленные понятия: «Народ и язык – единица неразделимая»². Концептуальный смысл этих двух понятий И.И. Срезневский видит в единстве и неразрывной связи истории народа и истории языка: «Язык есть собственность нераздельная целого народа. Переходя от человека к человеку, от поколения к поколению, из века в век, он хранится народом как его драгоценное сокровище, которое по прихотям частных желаний не может сделаться ни богаче, ни беднее, – ни умножиться, ни растратиться»³.

«Наука» – еще один концепт, который является культурной константой, тесно связанной с концептом «язык» в научном дискурсе академика И.И. Срезневского. Ученый, отвечая незримым оппонентам, утверждает: «Она есть, эта русская наука. На нее, как на частную долю науки общечеловеческой, имеет русский народ право столь же исключительное... Чем народ сильнее духом, своеобычностью, любовью к знаниям, образованностью, тем его доля в науке больше»⁴.

Изучая ядро и периферию концептосферы, и прежде всего лексические репрезентации ценностного понятия, важно помнить указание Ю.С. Степанова на то, что «концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений»⁵. Именно поэтому важно рассматривать употребление лексем, реализующих тот или иной концепт, в контексте, в речи, выявляя конкретное эмоционально-личностное отношение автора к тому или иному ценностному понятию. Так, концепт «язык» в работах И.И. Срезневского окрашен личностным отношением ученого и гражданина, который рассматривает это понятие в качестве ценностного, значимого как для каждого человека в отдельности, так и для всего народа в целом. Личностный, эмоциональный план концепта «язык» выражается в текстах ученого как в позитивном отношении к обучению лексике, обогащению словаря детей, к специальной работе над высказываниями, к обучению пересказу – с одной стороны, так и в негативном отношении к схоластике, формализму при проведении грамматического разбора, к ничего не развивающим схоластическим вопросам – с другой.

Стилистическое воплощение концептов – еще один аспект изучения языковой картины мира И.И. Срезневского. Приемы ораторского мастерства, использование тропов и фигур, метафоричность речи – вот характерные черты стиля ученого-гражданина, всем своим творчеством призывающего хранить родной язык как главную ценность народа. Среди тропов в текстах ученого особую роль

¹ См.: Архипова Е.В. Проблема преемственности в русле когнитивного и ценностного подходов к развитию речи дошкольников и младших школьников // Развитие речи и творчества дошкольников: традиции и перспективы : материалы Междунар. науч.-практич. конф., посвящ. 80-летию Ф.А. Сохина, 15–16 мая 2008 г., г. Рязань / Федеральное агентство по образованию ; Ин-т развития дошкольного образования ; РГУ им. С.А. Есенина ; РИРО. Рязань, 2008. С. 44–52 ; Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Русское слово : избр. тр. / сост. Н.А. Кондрашов. М. : Просвещение, 1986. С. 103–161.

² Срезневский И.И. Об изучении родного языка... С. 106.

³ Срезневский И.И. Мысли об истории... С. 17.

⁴ Там же. С. 16.

⁵ Степанов Ю.С. Константы... С. 42.

играет метафора, в текстах присутствует большое количество сравнений. Наиболее частотной фигурой речи в трудах И.И. Срезневского можно считать риторический вопрос. Особое место в его ярких, эмоциональных статьях, основанных на беседах, состоявшихся в 60-е годы XIX века, занимает такой экспрессивный прием, как эпилемма – риторическая фигура, суть которой заключается в вопросах и ответах самому себе. Автор, размышляя, задает проблемные вопросы, на которые затем сам дает ответы. Научный стиль И.И. Срезневского, отличающийся пространными и эмоциональными рассуждениями, в полной мере отвечает интенциям автора – желанию объяснить и доказать важность подхода к языку как к воплощению духа и души народа. Такой подход был характерен для лучших представителей отечественной педагогики XVIII века¹.

Концептуальный анализ трудов ученого, изучение его языковой картины мира, рассмотрение научного дискурса на материале филологических работ, а также анализ и описание педагогического дискурса на материале трудов по методике преподавания русского языка – вот неполный перечень исследовательских направлений, осуществляемых в рамках проекта «Наследие академика И.И. Срезневского и преподавание русского языка». Этот проект является важнейшим для деятельности Центра славянской филологии и культуры им. И.И. Срезневского в РГУ имени С.А. Есенина. В течение десяти лет студентами выполняются курсовые и дипломные работы, посвященные анализу трудов И.И. Срезневского и, прежде всего, – изучению языковой картины мира ученого через анализ концептосферы его научных текстов. В частности, предметом особого внимания являются языковые репрезентации таких ключевых для творчества ученого концептов, как «язык», «народ», «наука», «родина» и др., в научном и педагогическом дискурсе И.И. Срезневского. Итогом комплексного проекта, реализуемого в Центре, в частности, явились рассмотрение взаимосвязи названных концептов в языковой картине мира И.И. Срезневского и выявление языковых особенностей их репрезентации в текстах ученого.

Практическая ценность анализа языковой картины мира выдающегося лексикографа, этнографа, слависта на основе базовых концептов заключается в возможности создания речевого портрета ученого, что становится чрезвычайно важным при реализации ценностного подхода к обучению русскому языку в школе и в вузе². Благодаря этому перед нами не просто предстает автор научных текстов – перед нами возникает зримый образ незаурядного ученого, истинного гражданина и патриота, яркой личности, которая может служить образцом для подражания в современном глобализирующемся мире³.

Не случайно сегодняшние реалии жизни поставили перед обществом и школой задачи возрождения национальных традиций, восстановления утраченной системы ценностей, воспитания на лучших примерах отечественной истории и культуры. Ценностный подход в обучении родному языку в современной обра-

¹ См.: Романов А.А. Дорога добра К.Д. Ушинского // Психол.-пед. поиск. 2014. № 2 (30). С. 5–6.

² См.: Архипова Е.В. О реализации ценностного подхода в обучении русскому языку // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (8–9 марта 2010 г.). М. : МПГУ ; Ярославль : РЕМДЕР, 2010. С. 87–91.

³ См.: Романов А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования // Психол.-пед. поиск. 2014. № 3 (31). С. 5–13.

зовательной парадигме является одним из важнейших¹. И реализоваться он может лишь в том случае, если современная наука, используя инновационные подходы к изучению языка, предоставит практикам новые факты, основанные на глубинных исследованиях языковой личности лучших представителей славянской науки и культуры, писателей, мыслителей – всех тех, кто составлял и составляет гордость славянской общности.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.В. Концептосфера языковой личности И.И. Срезневского и ценностный подход к обучению русскому языку [Текст] // Наследие академика И.И. Срезневского и славянский мир: языки, культура, образование : сб. науч. тр. Междунар. науч. симпозиума 22–23 мая 2012 г. / отв.ред. Е.В. Архипова, О.Е. Воронова ; Ряз.гос.ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2012. – С. 53–56.

2. Архипова, Е.В. О реализации ценностного подхода в обучении русскому языку [Текст] // Преподавание русского языка в школе и в вузе в контексте межкультурной коммуникации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (8–9 марта 2010 г.). – М. : МПГУ ; Ярославль : РЕМДЕР, 2010. – С. 87–91.

3. Архипова, Е.В. Проблема преемственности в русле когнитивного и ценностного подходов к развитию речи дошкольников и младших школьников [Текст] // Развитие речи и творчества дошкольников: традиции и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Ф.А. Сохина, 15–16 мая 2008 г., г. Рязань / Федеральное агентство по образованию ; Ин-т развития дошкольного образования ; РГУ им. С.А. Есенина ; РИРО. – Рязань, 2008. – С. 44–52.

4. Архипова, Е.В. Социокультурный и ценностный подходы в обучении русскому языку: традиции и новации [Текст] // Язык как функционирующая система : докл. Междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения проф. А.Н. Гвоздева (г. Самара, 21 сентября 2012 г.) / Поволжская гос. социально-гуманитарная академия. – Самара : ПГСГА, 2013. – С. 204–209.

5. Архипова, Е.В. Социокультурный принцип в лингводидактике XXI века. И.И. Срезневский и информационная среда сети Интернет [Текст] // И.И. Срезневский и современная славистика: наука и образование : сб. науч. тр. (по матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Славянские языки, письменность и культура, 27–29 мая 2002 г. – Рязань, 2002. – С. 218–220.

6. Архипова, Е.В. Ценностный подход к изучению русского языка и лингвистического наследия славистов в высшей школе [Текст] // Северное Причерноморье: к истокам славянской культуры. IV Чтения памяти акад. О.Н. Трубачева. Отделение истории и филологии РАН. – М. : Фонд им. О.Н. Трубачева «Славянский мир», 2006. – С. 5–7.

7. Архипова, Е.В. Ценностный подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде [Текст] // Основные тенденции развития русского и других славянских языков в современном мире : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч. конф. (15–16 мая 2014 г., г. Трнава). – Брно, 2014. – С. 448–453.

¹ См.: Архипова Е.В. Проблема преемственности... С. 44–52 ; Архипова Е.В. Ценностный подход к изучению русского языка и лингвистического наследия славистов в высшей школе // Северное Причерноморье: к истокам славянской культуры. IV Чтения памяти акад. О.Н. Трубачева. Отделение истории и филологии РАН. М. : Фонд им. О.Н. Трубачева «Славянский мир», 2006. С. 5–7 ; Архипова Е.В. Ценностный подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Основные тенденции развития русского и других славянских языков в современном мире : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч. конф. (15–16 мая 2014 г., г. Трнава). Брно, 2014. С. 448–453.

8. Архипова, Е.В., Щербин В.К. Культурные концепты в словаре И.И. Срезневского (лингвистический и лингводидактический аспекты) [Текст] // Функциональная лингвистика : сб. науч. работ / КРИПКРО ; науч. ред. А.Н. Рудякова. – Симферополь, 2014. – № 6. – С. 14–15.
9. Романов, А.А. Дорога добра К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 5–6.
10. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
11. Срезневский, И.И. Мысли об истории русского языка (читано на акте Императорского С.-Петербургского университета, 8 февраля 1849 года) [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1959. – 136 с.
12. Срезневский, И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте [Текст] // Русское слово : избр. тр. / сост. Н.А. Кондрашов. – М. : Просвещение, 1986. – С. 103–161.
13. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст]. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 784 с.
14. Щербин, В.К. Этапы развития лингвоконцептологии в восточнославянском контексте [Текст] // Лингвоконцептология: перспективные направления : моногр. / под ред. А.Э. Левицкого, С.И. Потапенко, И.В. Недайновой. – Луганск : ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2013. – С. 38–87.



Психологическая наука и практика

УДК 15:796

Н.В. Евтешина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СПОРТСМЕНОВ

В статье представлены основные аспекты психологии мотивации спортивной деятельности, особенности структуры мотивационной сферы спортсменов.

мотивация спортивной деятельности, структура, уровень, метод исследования, психологический коррелят.

Актуальность исследования спортивной мотивации определяется ее высокой значимостью в тренировочной и соревновательной деятельности спортсменов. По признанию многих спортивных психологов, мотивационная сфера спортсмена – это стержень, ядро его личности, совокупность внутренних сил, побуждающих к действию¹.

Снижение мотивации спортивной деятельности выражается в изменении в первую очередь таких ее составляющих, как удовлетворенность деятельностью, уверенность в правильности методики тренировки, активность, надежда на успех.

Изучением спортивной мотивации занимались Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин, Е.П. Ильин²; Р.А. Пилоян, Г.П. Фураев и другие. Есть отдельные исследования по вопросам подготовки дзюдоистов (А.В. Литманович, В.И. Пугачев, С.А. Кабанов, А.В. Еганов, Я.К. Коблев и др.).

Несмотря на высокую значимость проблемы спортивной мотивации ей посвящено незначительное количество работ. К тому же в них часто отмечается неразвитость системы психологического сопровождения спортсменов, а в большинстве случаев и отсутствие психологов в детских спортивных школах. Такому

¹ Загайнов Р.М. Записки спортивного психолога. М. : Физкультура и спорт, 1986.

² См.: Ильин Е.П. Психология спорта. СПб., 2009.

специалисту, как спортивный психолог, требуются специфическая подготовка, развитие особой профессиональной идентичности¹.

Мы изучили структуру мотивационной сферы спортсменов на основе полученных в результате эмпирического исследования данных об уровне, особенностях структурных компонентов и индивидуально-психологических особенностях личности, статистически значимо связанных с мотивацией спортсменов.

Исследование проводилось на базе специализированной детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва (МОУ ДОД СДЮСШОР) «Комета» (г. Рязань) с 2010 по 2014 годы. В исследовании приняли участие 107 учащихся учебно-тренировочных групп (юноши 10–12 лет)².

Возраст испытуемых был выбран не случайно. В учебном процессе спортивной школы задействованы три группы учащихся – начальной подготовки, учебно-тренировочные и группы спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства. Мотивация у учащихся первой группы еще не до конца сформирована, во многом она определяется отношением и спортивными установками родителей. Мотивация учащихся групп спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства, наоборот, уже ясно определена и четко выражена. Учащиеся этих групп – как правило, уже состоявшиеся спортсмены, имеющие личные достижения различного уровня.

Наиболее сложный период формирования претерпевает мотивация учащихся учебно-тренировочных групп. Именно в них происходит наибольшая «текучка» спортивных кадров. Причиной прекращения спортивной карьеры могут быть, во-первых, возникшие трудности в тренировочном процессе и недостаточное развитие воли, чтобы с ними справляться, а во-вторых, отсутствие собственного интереса к занятиям и осознание этого. В связи с этим изучение мотивации учащихся и осуществление психологических мероприятий по ее формированию на данном этапе спортивного развития являются приоритетными направлениями в деятельности спортивного психолога.

Мы изучали спортивную мотивацию учащихся с помощью методики «Мотивы занятия спортом» (А.В. Шаболтас), а индивидуально-психологические особенности как предполагаемые корреляты мотивации – с помощью методики «Самооценка тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности» (Г. Айзенк).

В ходе проведенного эмпирического исследования были получены данные о характере мотивации учащихся спортивной школы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что преобладающими мотивами занятия спортом учащихся спортивной школы являются физическое самутверждение (16,3) и достижение успеха (14,8). Этому соответствуют следующие суждения учащихся-дзюдоистов учебно-тренировочных групп: «Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиваться физически и закалить свой характер.

¹ Евтешина Н.В. Теоретико-методологические аспекты феномена профессиональной идентичности психологов в социальной психологии: структура и методы исследования // Психол.-пед. поиск. 2014. № 1 (29). С. 66–75.

² Евтешина Н.В. Мотивация учащихся как предмет практической деятельности психолога спортивной школы в группах начальной подготовки // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы III Международной научно-практической конференции (6–8 октября 2011 г.) / под ред. А.А. Романова, Л.И. Архаровой, С.Б. Демидовой ; РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2011. С. 255–257.

Не хочу потолстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым» (стремление к физическому развитию, становлению характера), «Я регулярно тренируюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной или мною цели» (стремление к достижению успеха, улучшению личных спортивных результатов).

Наименее важными стимулами для занятий спортом выступают мотивы эмоционального удовольствия (7,9) и социального совершенствования (7,4).

Преобладающие на начальном этапе спортивной деятельности стремление проявить себя с целью личного престижа, уважения знакомыми, одноклассниками, родителями, тренером, а также радость движения и физических усилий уходят на этапе учебно-тренировочных групп на второй план. Возможно, это связано, во-первых, с возрастными изменениями, когда социальные мотивы сменяются собственно личностными, а во-вторых, с тем, что к 10–11 годам учащиеся осознают все трудности тренировочной и соревновательной жизни, понимают, что для достижения результата нужно приложить немалые волевые усилия, и романтическое представление о спорте сменяется на реалистичное.

Мы подсчитали процентное соотношение доминирования различных мотивов у учащихся. В результате было подтверждено, что доминирующими явились четыре мотива: мотив достижения успеха в спорте (40 %), мотив физического самоутверждения (40 %), мотив гражданско-патриотический (10 %) и спортивно-познавательный мотив (10 %).

Доминирование остальных видов мотивов не обнаружено.

На следующем этапе мы изучали взаимосвязь различных мотивов с целью определения структуры спортивной мотивации учащихся-дзюдоистов.

В результате корреляционного анализа нами были выявлены следующие связи:

– мотивация стремления к физическому самоутверждению напрямую связана с мотивом эмоционального удовольствия ($r = 0,54$, $p = 0,03$), т.е. чем выше стремление спортсмена к физическому совершенствованию, тем выше его желание получать удовольствие от занятий спортом и наоборот. Можно предположить, что спортсмену сам процесс физического развития дает удовлетворение;

– мотив социального самоутверждения коррелирует с социально-моральным мотивом ($r = 0,77$, $p = 0,03$), т.е. чем выше стремление к личному престижу, ориентация на друзей, родных и близких при занятиях спортом, тем выше стремление повысить групповые показатели, желание работать в команде и на ее благо;

– взаимосвязь между мотивом достижения успеха в спорте и мотивом социального самоутверждения ($r = 0,68$, $p = 0,04$), т.е. чем выше стремление спортсмена к повышению своего престижа, к нахождению в центре внимания, тем выше его мотивация к достижению высоких результатов;

– взаимосвязь гражданско-патриотического мотива с мотивом социального самоутверждения ($r = 0,88$, $p = 0,01$), которая выражается в том, что чем сильнее у спортсмена стремление к достижению личного престижа за счет спортивных успехов, тем выше его желание поддержать престиж команды, города, страны при успешном вступлении, и наоборот;

– обратная корреляционная связь между спортивно-познавательным и рационально-волевыми мотивами ($r = -0,75$, $p = 0,04$), т.е. чем выше стремление

спортсменов к изучению вопросов технической и тактической подготовки, научно обоснованных принципов тренировки, тем слабее их желание заниматься спортом для компенсации дефицита двигательной активности при умственной (сидячей) работе. И это вполне объяснимо, так как желание компенсировать дефицит активности свойственно любителям, а не профессионалам.

Во многих видах спорта, особенно в тех, где допускается непосредственный физический контакт, различные формы контролируемой физической агрессивности просто необходимы. По имеющимся в литературе свидетельствам мы можем констатировать, что спортсмены высокого класса не только более агрессивны, но и склонны более свободно выражать свою агрессию, чем представители выборки со средними показателями¹.

Склонность испытывать неадекватное чувство тревожности может мешать спортсмену в различные периоды его деятельности. Индивиды с высоким уровнем общей тревожности, как правило, не добиваются хороших спортивных результатов.

Как чрезмерный уровень тревожности, так и ее отсутствие, мешают спортсмену показывать высокие результаты.

Фрустрированность как форма проявления подверженности психологическому стрессу есть состояние переживания человеком объективно существующей или воображаемой неудачи.

Когнитивная, мотивационная и аффективная ригидность нейтрализуется изменением характера активности личности, когда ситуация, кажущаяся безвыходной и неизменной, воспринимается как вполне разрешимая при соответствующем изменении представлений, мотивов, эмоций.

Для исследования описанных качеств личности нами была использована методика «Самооценка тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности» Г. Айзенка.

Для выявления коррелят мотивов занятия спортом был использован коэффициент корреляции Спирмена.

Итак, выявлены следующие взаимосвязи между показателями мотивации и личностными показателями спортсменов:

– уровень тревожности напрямую связан с мотивом эмоционального удовольствия ($r = 0,65$, $p = 0,03$), т.е. чем выше уровень тревожности, тем выше стремление получить радость движения и физических усилий. Можно предположить, что более тревожные индивиды в большей степени стремятся к получению удовольствия от движения, от тренировок, возможно, таким образом пытаются справиться со своей тревожностью;

– отмечается взаимосвязь фрустрации и рационально-волевого мотива ($r = 0,52$, $p = 0,04$), т.е. чем выше уровень фрустрации, тем сильнее желание спортсмена заниматься спортом для компенсации дефицита двигательной активности при умственной работе. Можно объяснить этот факт как попытку снизить влияние стресса сменой деятельности – умственной на физическую.

На основе данных теоретического анализа и эмпирического исследования были даны психологические рекомендации по развитию мотивации юных спортсменов.

¹ Гогунов Е.Н., Мартыянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. М., 2000.

Работа по повышению мотивации должна проводиться непрерывно. И в первую очередь ею должны заниматься спортивные психологи и тренеры. На начальных этапах спортивного развития наиболее эффективной формой совершенствования спортивной мотивации является работа с родителями.

Список использованной литературы

1. Гогун, Е.Н., Мартянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта [Текст]. – М., 2000.
2. Байкова, Л.А. Антропоцентрированный подход к организации психологической службы в вузе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 107–114.
3. Голубева, В.А., Фомина Н.А. Особенности и психологическая структура трудолюбия подростков-спортсменов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 127–133.
4. Голубева, В.А., Фомина Н.А. Соотношение настойчивости и мотивов занятий спортивной деятельностью у подростков [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 141–149.
5. Евтешина, Н.В. Мотивация учащихся как предмет практической деятельности психолога спортивной школы в группах начальной подготовки [Текст] // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (6–8 октября 2011 г.) / под ред. А.А. Романова, Л.И. Архаровой, С.Б. Демидовой ; РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – С. 255–257.
6. Евтешина, Н.В. Теоретико-методологические аспекты феномена профессиональной идентичности психологов в социальной психологии: структура и методы исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 66–75.
7. Загайнов, Р.М. Записки спортивного психолога [Текст]. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 113 с.
8. Ильин, Е.П. Психология спорта [Текст]. – СПб., 2009.
9. Петрыгин, С.Б. Воспитание у подростков представлений о нравственности и красоте в процессе занятий восточными боевыми искусствами [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 126–134.
10. Петрыгин, С.Б. Психозэмоциональное совершенствование подростков в процессе занятий восточными единоборствами [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 140–150.
11. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
12. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
13. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
14. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 616.89-008.454-053.2

Т.В. Лисовская

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье через призму улучшения качества жизни как смысловую доминанту специального образования предпринята попытка проектирования структуры и содержания жизненных компетенций детей с выраженными психофизическими нарушениями, рассмотрены педагогические условия их формирования, критерии и показатели сформированности.

коррекционная педагогика, коррекционная психология, специальное образование, компетентностный подход, дети с особыми нуждами, психофизические нарушения, качество жизни, жизненные компетенции, моделирование жизненных ситуаций.

Рассматривая специальное образование в социокультурном аспекте, психологи и педагоги все более очевидно приходят к выводу о необходимости готовить учащихся с особенностями психофизического развития к жизни с учетом ее реалий и их возможностей и способностей. Преобладающим становится мнение практических работников, родителей и ученых о том, что специальное образование не идентично «классическому», оно определяется как «улучшение качества жизни», оно – иное даже при общности решаемых задач. «Хорошее специальное образование – это то, которое обеспечивает улучшение качества жизни детей, коррекцию имеющихся нарушений, социальную адаптацию и интеграцию в обществе. Хорошее специальное образование – это не то, которое обеспечивает приобретение сведений, то есть знаний об окружающем мире, а то, которое помогает успешно работать в будущем и стать востребованным человеком в реальной жизни», – пишет в статье известный белорусский ученый Т.Л. Лещинская¹.

Смысловой доминантой специального образования становится, прежде всего, **улучшение качества жизни** детей, т.е. «...показателей развитости их жизнен-

¹ Лещинская Т.Л., Радионова В.И. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью // Веснік адукацыі. 2012. № 5. С. 38–45.

ных сил и уровня организации жизненного пространства»¹. Качество жизни детей с выраженными психофизическими нарушениями (умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, тяжелыми множественными психофизическими нарушениями) зависит, в первую очередь, от удовлетворения их витальных, жизненных потребностей, от отношения к ним сверстников и взрослых, от повседневных положительных эмоций, благополучия семейного положения, от удовлетворенности успехами в учебе. Для таких детей крайне важен повседневный эмоциональный позитив. Учреждение, которое обеспечивает образование детей с выраженными психофизическими нарушениями, должно стать для них вторым домом, где тепло, уютно и дети защищены от негативных трансформационных процессов, происходящих в обществе и в сознании людей. «Улучшение качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья может быть достигнуто за счет наиболее полной социализации», – отмечается в статье Э.В. Самариной².

Одним из путей усиления социальной направленности обучения детей с выраженными психофизическими нарушениями является обучение на компетентностной основе³. Ограниченная жизненная компетенция затрудняет успешную интеграцию в жизнь общества. Задачи адаптации детей с выраженными психофизическими нарушениями к окружающей действительности, необходимость компенсации недостаточного социального развития побуждают искать новые пути их воспитания и обучения.

Проблема формирования жизненных компетенций является особенно актуальной в связи с повышенными требованиями к готовности детей с выраженными психофизическими нарушениями к вступлению в социальное взаимодействие в условиях современного постоянно меняющегося мобильного социума. Родители данной категории детей в значительно большей степени влияют на образовательный процесс, именно они являются инициаторами изменений, цель которых – улучшение качества жизни детей с выраженными психофизическими нарушениями и семьи в целом. Мы не можем пока предложить дальнейшую занятость для выпускников с такими нарушениями после 18 лет, в том числе и в связи с их недостаточной способностью и готовностью действовать в жизненно значимых ситуациях. Таким образом, на первое место встает вопрос формирования **жизненных компетенций**.

Важны проектирование структуры и содержания жизненных компетенций детей с выраженными психофизическими нарушениями, определение соотношения академических знаний и жизненных компетенций, разработка методики их формирования и критериев их сформированности.

С целью установления образовательного запроса родителей как активных участников образовательного процесса было проведено анкетирование 111 родителей детей с выраженными психофизическими нарушениями, обучающихся в специальных учреждениях образования Республики Беларусь – центрах коррекционно-

¹ Загвязинский В.И. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М. : Академия, 2008. С. 115.

² Самарина Э.В. Современные подходы к исследованию социализации тяжело умственно отсталых детей // Психол.-пед. поиск. 2004. № 1. С. 75.

³ Коноплева А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік адукацыі. 2009. № 6. С. 12–18.

развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). Выявлялись представления родителей о дальнейших жизненных перспективах детей, а также определялись направления корректировки содержания учебных программ для детей с выраженными психофизическими нарушениями в соответствии со взглядами родителей на возможности обучения их детей сейчас и успешной жизнедеятельности после окончания обучения.

Анализируя ответы на вопрос об ожиданиях родителей, можно сделать вывод о том, что большинству из них важно, чтобы то обучение, которое получают их дети в ЦКРОиР, помогло им в дальнейшем быть чем-то занятым (88 % опрошенных), трудоустроиться (32 %), а некоторые родители хотели бы, чтобы их подростки продолжили обучение и после 18 лет (12 %). Ребенку только шесть лет (мы просили указать возраст детей, посещающих ЦКРОиР), а родители уже думают о его будущем, о том, как обучение поможет ему себя обслуживать (98 %), правильно вести себя в различных ситуациях (85 %), уметь общаться (71 %), уметь выполнять какую-либо работу самостоятельно (69 %), иметь занятие по интересам (89 % родителей видят такую возможность в изобразительной, танцевальной и других видах художественной деятельности), быть занятыми в какой-либо сфере (47 %) и даже иметь профессию (35 %). Только 7 % родителей ответили, что хотели бы, чтобы их детей научили читать, считать и писать, что говорит о родительских приоритетах в оценке возможностей своих детей.

Анализ полученных данных показывает, что большинство родителей реально представляют будущее своих детей, а также понимают, какие умения необходимы их детям для максимально возможной самостоятельности в дальнейшей жизни. Мы увидели также настроенность родителей на дальнейшее обучение либо занятость для их детей.

Одновременно был проведен опрос 187 педагогов, работающих с детьми данной категории. Были получены несовпадения между взглядами родителей на возможности обучения их детей и мнением педагогов по некоторым позициям. Так, например, большинство педагогов (в сравнении с родителями) считают, что ребенка необходимо научить говорить, а вот правильно вести себя в различных ситуациях отметили только 27 % из них. Большинство педагогов (71 %) также не видят возможности научить такого ребенка каким-либо видам художественной деятельности, и ни один педагог (0 %) не представляет, к какой профессии можно подготовить ребенка с выраженными психофизическими нарушениями, склоняются только к бытовой занятости (32 %). О возможности предоставления образования таким детям после 18 лет положительно ответил только один педагог.

Анализ анкет для родителей и педагогов, выявленные противоречия дают нам возможность определить основные направления корректировки содержания учебных программ, разработанных в 2007–2008 годах, в контексте формирования жизненных компетенций у детей с выраженными психофизическими нарушениями.

В специальном образовании под компетенцией мы понимаем способность и готовность ребенка с особенностями психофизического развития действовать в жизненно значимых ситуациях¹. Жизненная компетенция – это многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека

¹ Коноплева, А.Н. Стандартизация...

начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки благодаря воспитанию и образованию¹.

Жизненная компетенция не может быть определена через некоторую сумму знаний и умений, однако и исключать их нельзя. Вот здесь встает вопрос о соотношении академических знаний и жизненных компетенций. Это соотношение нельзя механически выразить в процентах, встав на путь рационализма. Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования детей с выраженными психофизическими нарушениями как способность и готовность к использованию навыков, умений, прагматических знаний (именно в такой последовательности их формирования), *уже необходимых* ребенку в обыденной жизни, за счет формирования доступных ему базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его *будущей* реализации, то формируемые жизненные компетенции обеспечивают развитие отношений с окружением *в настоящем*. При этом движущей силой развития становится **опережающая** наличные возможности ребенка **интеграция** в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого сознательно дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей.

Содержательным ядром жизненных компетенций, на наш взгляд, могут стать *потребности*, которые являются внутренними возбудителями активности и проявляются в зависимости от ситуации. Существует множество классификаций потребностей. Но без сомнения во всех классификациях к жизненно важным потребностям уверенно относят физиологические нужды человеческого организма – потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе. Далее следует потребность в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе. Структуру жизненной компетенции детей с выраженными психофизическими нарушениями можно представить как актуальные виды деятельности, вытекающие из жизненно важных потребностей и актуального витального (жизненного) опыта, который накапливается в специально моделируемых жизненно востребуемых ситуациях, тренирующих способность и готовность обучающегося к использованию этих видов деятельности при различных обстоятельствах. Содержательным ядром жизненных компетенций могут стать **потребности** детей с выраженными психофизическими нарушениями, инструментальным ядром – **способы действий**².

Образование строится исходя из актуальных потребностей детей с выраженными психофизическими нарушениями. Сложность заключается в том, чтобы научиться эти потребности выделять. На противоречие между растущим числом лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и малой информированно-

¹ Варенова Т.В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития // Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира». URL : <http://itd.sel.bspu.unibel.by>

² Логинова Е.Т., Лисовская Т.В. Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Вестн. Казах. нац. пед. ун-та им. Абая. Серия «Специальная педагогика». 2014. № 2 (37). С. 67–72.

стью общества об их образовательных и витальных потребностях указывает в своей статье российский исследователь Е.А. Репринцева¹. Главным источником знаний о ребенке является наблюдение за ним с фиксированием и анализом всех его проявлений, восприятием его болевых точек и избранием соответствующих стратегии и тактики. Педагог постигает и развивает рефлексивную деятельность, что помогает ему получать дополнительную информацию о потребностях ребенка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Мы выделяем следующие **жизненные компетенции**: *функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная*. Наиболее объемная по содержанию, а значит, и по количеству потребностей – функциональная (все физиологические потребности). Объединяет все компетенции между собой поддерживающе-коммуникативная компетенция, а выражает сформированность каждой из них ситуационно-поведенческая компетенция, направленная на формирование социально приемлемого поведения.

Так, например, сформированность функциональной жизненной компетенции предполагает способность и готовность ребенка с выраженными психофизическими нарушениями к удовлетворению физиологических потребностей (самостоятельно принимать пищу, одеваться и раздеваться, пользоваться туалетом, умываться и т.д.), приобретение им опыта, необходимого для осуществления повседневной жизнедеятельности, формирование способов действий с предметами с учетом их функционального назначения.

Поддерживающе-коммуникативная жизненная компетенция предполагает способность и готовность ребенка независимо от имеющихся у него коммуникативных умений вступать в общение доступными для него способами и средствами, как речевыми, так и неречевыми, на вербальном (словесном) и невербальном уровнях с целью установления взаимоотношений с окружающим миром.

Ситуационно-поведенческая жизненная компетенция предполагает способность и готовность ребенка выбирать ту форму поведения, которая соответствует данной конкретной ситуации (правильно вести себя за столом, просить прощения, если виноват, и т.д.), т.е. выработать необходимые формы поведения, необходимые в различных жизненных ситуациях. Именно специально созданные ситуации для отработки социально приемлемого поведения будут способствовать приобретению детьми социального опыта, что, на наш взгляд, является основной целью коррекционно-развивающего обучения данной категории детей.

Витагенное обучение², теоретические основы которого разработаны А.В. Белкиным³, может решить проблему накопления социального опыта путем актуализации жизненного опыта детей с выраженными психофизическими нарушениями, специально моделируя значимые и важные для ребенка жизненные ситуации.

Готовность ребенка с выраженными психофизическими нарушениями действовать в жизненно важных ситуациях и способность определять порядок таких

¹ Репринцева Е.А. Проблемы и перспективы интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство современной школы // Дефектология. 2012. № 6. С. 8.

² Витагенное обучение – обучение, основанное на актуализации, преобразовании и использовании жизненного и познавательного опыта обучаемых.

³ Белкин А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование: многомерно-голографический подход. Екатеринбург, 2001.

действий можно определить как овладение жизненными компетенциями. Критериями и показателями сформированности жизненных компетенций, на наш взгляд, могут выступать: **успешность**, нашедшая выражение в таком показателе, как количество сформированных видов деятельности по каждой из выделенных жизненных компетенций, **степень самостоятельности**, выраженная в их качестве (выполнение по образцу, по подражанию, совместно со взрослым) и **уровневость** (уровень подерживаемой самостоятельности, репродуктивный и пассивный).

Мы попытались выделить основные **педагогические условия** формирования жизненных компетенций:

– повышение активности самого ребенка посредством включения его в социальное взаимодействие, в процессе которого он может получить новые впечатления, стимулирующие его развитие;

– моделирование специальных жизненных ситуаций для отработки способов действий, формирования жизненных компетенций, приобретения и накопления социального опыта;

– обучение в практической деятельности с высокой степенью участия в ней самого ребенка посредством «примеривания» им различных социальных ролей.

Практика показывает, что жизненные компетенции формируются лишь **в опыте собственной деятельности**, поэтому образовательную среду необходимо выстроить таким образом, чтобы ребенок оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Речь идет как о содержании учебных предметов, так и о формах организации образовательного процесса. В данном случае эффективная форма обучения – это не комбинированный урок на основе практико-ориентированного обучения, а **урок-практика**, где главным методом обучения является метод «от действия к мысли» (навыки, умения, практические знания).

Особое значение приобретают ориентировочная деятельность на полисенсорной основе, предметные действия, способствующие освоению жизненного пространства и развитию психики. Признаются актуальными телесно-ориентированное обучение, сенсорная стимуляция, полимодальность обучения, реализация требований комплексности в обучении. Особенность обучения заключается в использовании разных его способов при подражательном практическом обучении. Занятия проводятся в условиях, приближенных к повседневной жизни. Главными считаются овладение ребенком жизненными компетенциями, постепенное расширение его жизненного пространства и его функционирование в нем как личности. Главная задача педагога – научить действиям по подражанию, при возможности с ориентировкой на образец, соблюдая последовательность операций (алгоритмы действий).

Гуманистический характер взаимоотношений требует прежде всего обеспечения такой системы организации учебного процесса, при которой он отвечал бы двум требованиям: был ориентирован на стимуляцию ведущих сенсорных систем ребенка и включал учащихся в совместную со взрослым деятельность на основе выполнения репродуктивных действий. Обучение детей с выраженными психофизическими нарушениями понимается как **содействие** развитию ребенка, как **пробуждение** его дремлющих сенсорных систем. Формируются не предметные учебные знания, а предметные действия, включающие ребенка во взаимодействие с социальным окружением. Главное назначение занятий – развитие эмоциональной сферы и научение ребенка восприятию социально-средовых условий, выделение раздражителей, воздействующих на сенсорные системы. Безусловными приорите-

тами в обучении детей с выраженными психофизическими нарушениями являются развитие у них привлекательных человеческих качеств, формирование социального опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе.

Но это будет возможно только при изменении приоритетов в мышлении педагогов, которые должны осознавать свою личную ответственность за настоящее и будущее ребенка. К сожалению, на современном этапе развития образования «...происходит отчуждение учителя от результатов его труда, происходит изменение самого характера и содержания взаимоотношений учителя и ребенка, происходит коренное изменение сути педагогической деятельности»¹. Должен измениться характер взаимодействия педагога и ребенка с выраженными психофизическими нарушениями. Если этого не произойдет, то любые высокие начинания будут обречены на неудачу.

Образование детей с выраженными психофизическими нарушениями со всей остротой ставит новые задачи: подготовить учителя, способного и готового к работе с детьми с выраженными психофизическими нарушениями; скорректировать содержание образования в контексте формирования жизненных компетенций; составить перечень жизненно значимых потребностей с учетом того, что они являются содержательным ядром жизненных компетенций, перечень способов действий, являющихся инструментальным ядром по каждой жизненной компетенции, перечень жизненных ситуаций, необходимых для отработки способов действий, формирования жизненных компетенций и накопления социального опыта.

Это все задачи содержательные. Но есть и организационная задача – создание системы реабилитационных учреждений для подростков и взрослых с выраженными психофизическими нарушениями, которые они могли бы посещать по достижении совершеннолетия и которые включали бы их в посильную бытовую, а по возможностям и трудовую деятельность. Создание таких учреждений позволило бы реализовать идею непрерывного (пожизненного) образования, а развитие жизненных компетенций – процесс, который не заканчивается однажды по причине их окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности постоянно попадают новые, все более сложные проблемы, требующие и новых подходов к их решению.

Список использованной литературы

1. Белкин, А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование: многомерно-голографический подход [Текст]. – Екатеринбург, 2001.
2. Варенова, Т.В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] // Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира». – Режим доступа : <http://itdsel.bspu.unibel.by> (дата доступа: 14.01.2013).
3. Вахобжонова, З.Б. Коммуникативные умения и опыт их формирования у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 168–173.

¹ Репринцев А.В. Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 132.

4. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
5. Коноплёва, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе [Текст] / А.Н. Коноплёва, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
6. Лещинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Т.Л. Лещинская, В.И. Радионова // Веснік адукацыі. – 2012. – № 5. – С. 38–45.
7. Логинова, Е.Т., Лисовская Т.В. Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями [Текст] // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. Серия «Специальная педагогика». – 2014. – № 2 (37). – С. 67–72.
8. Репринцев, А.В. Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 129–142.
9. Репринцева, Е.А. Проблемы и перспективы интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство современной школы [Текст] // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 8–16.
10. Рогачева, Е.Ю., Карякина П.К. Концепция нормализации Вульфа Вольфенсбергера и ее роль в создании адекватной образовательной среды для «особенных» детей в школах США и России [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 161–168.
11. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
12. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
13. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
14. Самарина, Э.В. Современные подходы к исследованию социализации тяжело умственно отсталых детей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2004. – № 1. – С. 74–81.
15. Толмачева, Г.А. Нормативно-правовые основы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 165–170.
16. Толмачева, Г.А. Проблемы аттестации дефектологов: взгляд эксперта [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 168–176.



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 372.65

О.М. Богуславская

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Значение владения иностранным языком в современном мире сложно переоценить. Это ключ, открывающий двери в мировое информационное пространство и значительно повышающий конкурентные возможности человека. Общее образовательное пространство, охватывающее два поколения семьи, организуется различными способами в соответствии с выбранной методикой, однако можно выделить его общие положительные черты и оценить возможный потенциал использования.

образование, иностранный язык, изучение иностранных языков, раннее развитие, непрерывное образование, взаимное обучение.

Обучение иностранному языку – критически важная в современном мире задача, реализация которой при грамотной организации процесса решает целый комплекс проблем, одной из которых является интеграция участников обучения в международное информационное пространство, позволяющее получить доступ к разнообразным научным, литературным, образовательным и прочим ресурсам, в том числе к доступным образовательным программам, предоставляемым крупнейшими мировыми вузами.

Не менее важной задачей, которую позволяет решить обучение иностранному языку, является расширение сферы возможного получения очного образования и трудоустройства. Владение иностранным языком стирает барьеры, ограждающие человека от океана возможностей, существующих в современных условиях глобализации, и значительно повышает качество жизни.

Признавая большое значение обучения иностранным языкам для детей школьного возраста и взрослых, отметим, что, согласно многочисленным исследованиям, обучение иностранному языку дошкольников ведется успешно и плодотворно, и результаты этой работы наглядно доказывают, что поразительная способность детей младшего возраста к обучению и освоению новых знаний в полной мере охватывает и изучение языка.

Исследователи отмечают, что в раннем возрасте изучение языка является для ребенка естественным процессом, ведь именно в период от рождения до 3–4 лет закладываются важнейшие основы зрительного восприятия, мышления,

речи, общего мироощущения и будущих склонностей. Ребенок в возрасте до полугода – природный филолог, он произносит 70 различных звуков, являющихся составляющими слов всех известных языков народов мира, а за первые четыре года своей жизни успевают выучить около двух тысяч слов¹.

При этом психологические исследования влияния роли родителей на раннее развитие детей достоверно доказывают, что для полноценного высвобождения детской энергии дерзновения и наиболее плодотворного процесса развития детям первых лет жизни необходимо присутствие в непосредственной близости от них значимого взрослого – близкого для ребенка человека, осуществляющего повседневную заботу о нем и установившего с ним эмоциональную связь и здоровую привязанность.

Использование объекта привязанности в качестве своего рода «безопасной базы», с которой ребенок отправляется исследовать мир и куда возвращается за поддержкой, отдохновением или утешением, позволяет ему, в полной мере высвобождая энергию дерзновения, оптимально гармонично развиваться². Таким образом, наиболее комфортные условия для обучения иностранному языку детей младшего дошкольного возраста складываются именно в ситуации присутствия родителей, обеспечивающих наличие «базы безопасности».

Обучение детей школьного возраста в рамках школьной программы часто требует включения родителей в рамках помощи в выполнении домашних заданий или прояснения не в полной мере усвоенного материала. В этой ситуации родителям необходимо самим владеть языком на должном уровне. В случае, если родители не владеют изучаемым языком в достаточной степени, прекрасным вариантом может стать выбор в пользу общего образовательного пространства.

Обучение путем преподавания. Взаимное обучение

В семье с детьми школьного возраста возможна реализация модели совместного обучения или обучения посредством преподавания.

Методика совместного обучения или обучения в процессе преподавания активно используется в педагогических системах разных стран, и история ее применения насчитывает сотни лет.

Активно развиваясь и претерпев многочисленные преобразования, она прошла путь от вынужденного использования студентов для компенсации недостатка в профессиональных педагогических кадрах в XIX веке до появления в XXI веке высокоэффективной методики, позволяющей справляться с широчайшим спектром задач, удовлетворяя при этом три базовые потребности человека, являющиеся частью пирамиды Маслоу, – потребность в любви и привязанности, в принадлежности какой-то социальной группе, в признании, уважении и самоактуализации³.

Классическое взаимное обучение осуществляется в соответствии со следующими правилами организации учебного процесса:

¹ Vos J. (ed. d). Can Preschool Children Be Taught a Second Language? URL : http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=60

² Bowlby J. Attachment and loss. Tavistock Institute of Human Relations, 1982.

³ Maslow A.H. Motivation and Personality. New York, NY : Harper & Row, 1970.

- студенты получают необходимую подготовку со стороны профессионального высококвалифицированного педагога, который в дальнейшем осуществляет контроль за всеми этапами работы;
- студенты и преподаватель выступают как партнеры на равных иерархических позициях;
- обучающиеся делятся на группы численностью от 3 до 5 человек в каждой ¹;
- новый материал разделяется на части, и каждый участник группы готовится выступить в роли учителя для своих коллег;
- студенты, находящиеся в роли обучаемых, активно участвуют в работе, задают интересующие их вопросы, получая пояснения;
- педагог проводит мониторинг процесса и включается в него в случае необходимости, остальное время сохраняя за собой наблюдательную функцию;
- каждый студент должен удостовериться в том, что подготовленная им часть материала успешно усвоена его соучениками, и при необходимости быть готовым повторить или дополнить объяснения;
- опционально заключительная часть занятия может быть дополнена тестами или опросом, позволяющими оценить полноту усвоенной информации.

Использование разных вариаций методик обучения в процессе преподавания стало неотъемлемой частью многих современных подходов к организации образовательного процесса. Большое распространение получили подходы, реализующие наставничество и преподавание в паре студентов или учеников на основе плоской иерархической модели (peermentoring, peertutoring). При этом участники процесса могут относиться к разным возрастным группам (crossage-peermentoring) ².

Одним из примеров использования метода взаимного обучения является практика совместного изучения иностранного языка в группе, объединяющей детей школьного возраста и их родителей. Реализуемая в различных формах, она позволяет добиться высокой эффективности учебного процесса благодаря взаимной мотивации членов семьи к активной учебе, комплексной помощи в освоении знаний и доступности этой помощи дома, вне стен учебного заведения, а также расширенной ресурсной базе дополнительных материалов, доступных родителям и используемых ими в процессе обучения-преподавания материала своим детям, равно как и обучения детей навыкам поиска материала и подготовки проектов в процессе их выступления в роли преподавателей для своих родителей ³. Более того, подобная образовательная программа позитивным образом сказывается и на внутрисемейном психологическом климате, сближая членов семьи и становясь, как общая деятельность, сплачивающим фактором и катализатором продуктивного общения.

¹ Grzega J. Learning By Teaching. The Didactic Model LdL in University Classes. URL : <http://www.joachim-grzega.de/ldl-engl.pdf>.

² Garringer M. & MacRae P. Building Effective Peer Mentoring Programs in Schools // An Introductory Guide, 2008.

³ Языковые курсы “Englishplanet” : интернет-сайт. URL : <http://www.vl-englishplanet.com/component/content/article/79-blochnoe-menyu/87-sovmestnoe-obuchenie-rebenka-i-roditelej.html>.

Обучение в тандеме – взаимовыгодное сотрудничество

Общее образовательное пространство для детей и родителей актуально как для родителей, изучающих язык на равном с ребенком уровне, так и в группах, объединяющих родителей и детей дошкольного возраста. В последнем случае родители изучают язык в рамках коммуникативных методик в присутствии детей, создавая таким образом условия для их полноценного языкового погружения, и выступают для них в роли педагогов, обучая их песням, потешкам, детским стихам на иностранном языке или играя с ними в образовательные игры, адаптированные под потребности их возраста, одновременно совершенствуя речевые компетенции и отработывая произношение, интонации и ритм, присущие изучаемому языку.

Встречи могут объединять родителей и детей – носителей разных языков и проводиться в два этапа – поочередно на двух языках, позволяя таким образом всем участникам получить преимущество живого общения с носителем изучаемого языка. Занятие в таком случае может быть построено на принципе обучения в тандеме, согласно которому носители языка, разговаривая на родном языке, обучают ему собеседника¹. Занятие делится на секции, в рамках которых общение идет исключительно на одном языке, так как, согласно правилам обучения в тандеме, языки не должны смешиваться между собой.

Тандемный метод, реализуемый в группе, позволяет создать условия для свободного общения, подразумевающего говорение в естественном темпе, без задержек и лишних пауз, структурированно, связно, без логических и речевых ошибок. И, что немаловажно, в отличие от ситуации говорения в формализованной среде вуза или детского дошкольного учреждения, атмосфера, сопровождающая детско-родительские занятия, скорее схожа с неформальной дружеской встречей и позволяет говорить свободно на близкие и интересные для всех участников темы². Поскольку занятие проводится в форме живой беседы, оно идеально подходит и для практики спонтанной речи в изменяющихся коммуникативных условиях³.

В зависимости от уровня подготовленности участников ими отработываются те или иные составляющие свободного говорения, начиная с отработки произношения и восприятия речи на слух, продолжая обучение в рамках формирования лингвистической компетенции (усвоение и применение на практике грамматических, лексических и фонетических норм и правил изучаемого языка) и на более продвинутом уровне переходя к формированию дискурсивной компетенции, охватывающей письменную и устную речь и подразумевающей умение строить логичные, целостные высказывания различных функциональных стилей.

Подобные программы приобретают все большую популярность, поскольку совмещают в себе возможности для раннего развития ребенка, обучения его ино-

¹ Foundation of International Education Organization : official site. URL : <http://www.fie.org.uk/tandem-language-exchange>.

² Филиппов А., Романова Н. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. М., 2009.

³ Волошко М.О. Организация обучения свободному общению с использованием тандем-метода // Педагогическое мастерство : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М. : Буки-Веди, 2014. С. 29–31.

странному языку и возможности для непрерывного образования, налаживания социальных связей и повышения языковых компетенций родителей, позволяющих взять ребенка с собой. Программа такого рода «SPb Family Meetings in English at Youth Biblio» успешно реализуется на базе юношеского отдела Центральной городской публичной библиотеки имени В.В. Маяковского в Санкт-Петербурге в течение всего учебного года.

Занятия на основе взаимного обучения позволяют осваивать и совершенствовать навыки говорения, чтения, письма и восприятия устной речи в комфортной и безопасной среде, адаптированной для всех участников в соответствии с особенностями их возраста. Благодаря живому общению происходит не только успешное изучение иностранного языка, но и знакомство с культурой его носителей, с иными аспектами жизни в стране, например, с особенностями рынка труда или получения образования¹.

Еще одной важной особенностью таких встреч является решение проблемы изоляции молодых родителей, как правило, молодых матерей, приводящей к возникновению депрессивных состояний и значительно понижающей качество жизни как самой женщины, так и семьи в целом. Исследования показывают, что женщины, нашедшие возможность получения образования вне дома в период младенчества ребенка (в возрасте старше 6 месяцев), менее подвержены депрессии, значительно снижающей положительное влияние полученного ею ранее образования на успехи ребенка. Исследование корреляции трех факторов – материнской депрессии, образования, полученного матерью, и академических успехов ребенка – показывает, что наиболее важным из них является психическое и эмоциональное здоровье матери, которое, в свою очередь, становится основой для дальнейшего позитивного влияния материнского образования на качество жизни и развитие ребенка².

С первых шагов – на пути к успеху!

Значительным преимуществом подобного рода программ является открытая возможность для участия в обучении детей самого раннего возраста. Удивительные особенности периода раннего детства ребенка являются предметом масштабных исследований, в том числе инициированных государственными структурами. Так, австралийская программа, изучающая особенности раннего изучения иностранных языков, Early Learning Languages Australia (ELLA) получила полноценную государственную поддержку и грант в размере 9,8 миллиона долларов³. Основным направлением ее исследований являются возможности применения интернет-технологий для организации онлайн-обучения иностранным языкам самых маленьких детей.

Раннее погружение в языковую среду и ранний старт обучения иностранному языку позволяют стимулировать многовекторное развитие ребенка, благотворно влияя на:

¹ Language Learning in Tandem. URL : <http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/infeng11.html>.

² Augustine J.M., Crosnoe R. Mothers' depression and educational attainment and their children's academic trajectories // In: Journal of Health and Social Behavior. 2010. September, 51 (3). P. 274–290.

³ Australian Government: department of education and training : official site. URL : <https://education.gov.au/early-learning-languages-australia>.

- коммуникативные навыки;
- речевые способности и речевое мышление;
- речевой аппарат (за счет расширения диапазона воспроизводимых звуков, дополненного звуками, отсутствующими в родном для ребенка языке);
- расширение словарного запаса;
- способность к удержанию и концентрации внимания, запоминанию информации¹.

Одним из ярких примеров успешной реализации детских способностей являются шведские детские сады для детей мигрантов, воспитанники которых свободно говорят на двух–трех языках. «Секрет» успеха занятий в таких детских учреждениях – активное использование сенсорной стимуляции и сочетание с обучением игровой активности². Этот опыт может применяться и в рамках занятий, проводимых вне стен детских дошкольных учреждений.

От семьи к семье – учить и учиться вместе

Еще одним популярным и эффективным способом обучения является проживание в семье – носителя языка, позволяющее благодаря постоянному взаимодействию и полноценному погружению в языковую среду всем участниками программы достигнуть успехов в обучении иностранному языку, познакомиться с культурой его носителей и провести время в дружелюбной семейной атмосфере. Как правило, подобные программы дополняются языковыми занятиями с профессиональным педагогом, которые могут проводиться как отдельно для членов семьи в зависимости от возраста и уровня владения языком, так и совместно. Программы могут дополнительно включать в себя питание, путешествия и посещение достопримечательностей.

Программы, предусматривающие проживание в семье носителей языка, получили большое распространение в Великобритании и пользуются неизменным успехом, доказывая свою эффективность³.

Семейное взаимодействие в рамках изучения иностранного языка реализуется и в рамках более доступных программ, например, групп раннего развития для семей, являющихся носителями изучаемого языка, и семей, желающих его выучить. Само занятие строится с учетом особенностей развития младших участников – детей первого года жизни и создает благоприятные условия для их гармоничного развития. Занятие проводится полностью на изучаемом языке и включает разнообразную активную деятельность, направленную на изучение языка в игровой форме, а также пение песен и потешек, позволяющих естественным образом изучить его интонационные и ритмические особенности⁴.

Подводя итог сказанному, хотелось бы еще раз подчеркнуть основные преимущества формата общего образовательного пространства в контексте обучения иностранным языкам.

¹ Сидорова М.А. Организация языковой среды по обучению дошкольников английскому языку как условие создания здоровьесберегающей среды в ДООУ // Современные проблемы науки и образования. URL : <http://econf.rae.ru/article/3577>.

² The Brain's Developmental Stages. Dryden & Vos, 1997.

³ English family learning : official site. URL : <http://www.englishfamilylearning.com/>.

⁴ The center activities in English : official site. URL : <http://www.thecenter-berlin.de/en/moms-babies-groups>.

Подобные программы подходят для участников любого возраста и позволяют одновременно задействовать всех членов семьи, решая в том числе задачу присмотра за младшими детьми во время занятия родителей и обеспечивая полноценные условия для их гармоничного развития, открывая возможности для естественного изучения иностранного языка без стресса и в атмосфере комфорта и доброжелательности.

Общее образовательное пространство для детей и родителей может объединять в своих рамках семьи носителей различных языков, открывая широчайшие возможности для изучения языка, по сути, в условиях расширенного тандема (при разделении занятия на зоны, в которых всеми участникам используется только один язык) и ознакомления с реалиями жизни в стране изучаемого языка, с ее культурой, обычаями, особенностями рутины и иными интересующими участников вопросами.

Семьи с детьми обладают широким диапазоном общих тем для общения, что содействует сближению участников, улучшает общий эмоциональный фон занятий и позволяет детям и взрослым налаживать позитивные социальные связи. Это, в свою очередь, положительно сказывается на социализации детей и формировании их коммуникативной компетенции.

Использование методики обучения посредством преподавания в семье с активным привлечением детей среднего и старшего школьного возраста не только становится эффективным стимулом к активизации учебной деятельности ребенка, но и повышает его самооценку и чувство собственной значимости, предоставляя безопасную площадку для продуктивного взаимодействия со взрослыми на равных условиях.

Список использованной литературы

1. Белокурова, А.И. Обучение малышей иностранному языку: можно, нельзя или нужно? [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 4. – С. 113–116.
2. Воловик, А.К., Романов А.А. Предшкольное образование: коррекция методологических основ обучения иностранному языку [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 77–83.
3. Волошко, М.О. Организация обучения свободному общению с использованием тандем-метода [Текст] // Педагогическое мастерство : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 29–31.
4. Гальскова, Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа [Текст]. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
5. Желтова, С.С. Интегративная методика обучения дошкольников английскому языку в учреждениях дополнительного образования как средство их интегрального развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 167–173.
6. Никитенко, З.Н., Негневицкая Е.И. Начинаем изучать английский язык [Текст] : учеб. пособие для дошкольников и младших школьников. – М. : Просвещение, 2002. – 111 с.
7. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
8. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
9. Сидорова, М.А. Организация языковой среды по обучению дошкольников английскому языку как условие создания здоровьесберегающей среды в ДОУ [Электрон-

ный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – Режим доступа : <http://econf.rae.ru/article/3577>.

10. Филиппов, А., Романова Н. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология [Текст]. – М., 2009.

11. Языковые курсы “Englishplanet” [Электронный ресурс] : интернет-сайт. – Режим доступа : <http://www.vl-englishplanet.com/component/content/article/79-blochnoe-menyu/87-sovmestnoe-obuchenie-rebenka-i-roditelej.html>.

12. Augustine, J.M., Crosnoe R. Mothers depression and educational attainment and their children's academic trajectories [Text] // In: Journal of Health and Social Behavior. – 2010. – September, 51 (3). – P 274–290.

13. Australian Government: department of education and training [Electronic resource] : official site. – Access : <https://education.gov.au/early-learning-languages-australia>.

14. Bowlby, J. Attachment and loss [Text]. – Tavistock Institute of Human Relations, 1982.

15. English family learning [Electronic resource] : official site. – Access : <http://www.englishfamilylearning.com/>.

16. Foundation of International Education Organization [Electronic resource] : official site. – Access : <http://www.fie.org.uk/tandem-language-exchange>.

17. Garringer, M. & MacRae P. Building Effective Peer Mentoring Programs in Schools [Text] // An Introductory Guide, 2008.

18. Grzega, J. Learning By Teaching. The Didactic Model LdL in University Classes [Electronic resource]. – Access : <http://www.joachim-grzega.de/ldl-engl.pdf>.

19. International linguistic community [Electronic resource] : official site. – Access : <http://lingcom.ru/article.php?l=en&id=38>

20. Kotulak R. Inside the Brain: Revolutionary Discoveries of How the Mind Works [Text] // In: Health & Fitness, Andrews McMeel Publishing. – 1997. – August, 1.

21. Language Learning in Tandem [Electronic resource]. – Access : <http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/infeng11.html>.

22. Maslow, A.H. Motivation and Personality [Text]. – New York, NY : Harper & Row, 1970.

23. The Brain's Developmental Stages [Text]. – Dryden & Vos, 1997.

24. The center activities in English [Electronic resource] : official site. – Access : <http://www.thecenter-berlin.de/en/moms-babies-groups>.

25. Vos, J. (ed. d). Can Preschool Children Be Taught a Second Language? [Electronic resource]. – Access : http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=60

УДК 001.8

Е.О. Коваль

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ**

Инструментальные компетенции рассмотрены как конечный результат эволюции классификаций всех компетенций в различных зарубежных школах. Понятие «инстру-

ментальная компетенция» позволяет наиболее четко обособить группу компетенций, сходных по своим задачам.

компетенция, инструментальная компетенция, компетентностный подход, классификация компетенций, формирование компетенций.

Основным методологическим подходом к планированию и оценке результатов высшего образования является компетентностный подход, базирующийся на представлении о роли вуза в развитии способности человека успешно решать задачи, возникающие в профессиональной деятельности.

За основу понимания сущности термина «компетенция» в целом и термина «инструментальная компетенция» в частности мы взяли определения и характеристики, разработанные в пилотном проекте TUNING, который сначала был реализован в Европе, а сегодня работает в США и России¹. Компетенция – это комбинация знания, понимания, навыков, умений и внутренней мотивации человека. Компетенции могут быть разделены на специальные (профессиональные) и общие. Последние становятся все более важными при подготовке студентов к их будущей роли в обществе в контексте способности к трудоустройству и с точки зрения будущей гражданской позиции.

Согласно классификации этого проекта общие компетенции делятся на следующие группы²:

– межличностные компетенции: выражение чувств и отношений, критическое осмысление действий и самокритика, социализация личности, включая процессы социального взаимодействия и сотрудничества, работу в группах, понимание социальных и этических обязательств;

– системные компетенции: сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать то, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, планировать изменения с целью совершенствования системы и конструирования новых систем;

– инструментальные компетенции: познавательные процессы, понимание и использование идей и соображений; понимание и управление окружающей средой, организация времени, выстраивание стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем, технологическая компетенция, связанная с использованием техники, работой с компьютером и информационным управлением, лингвистическая составляющая, включающая коммуникативную компетенцию. Инструментальные компетенции – это компетенции, которые, согласно проекту TUNING, отвечают за возможность человека функционировать в современном мире бизнеса и производства.

На сегодняшний день эта классификация является наиболее общей, базовой для европейских университетов. Владеть инструментальными компетенциями – значит уметь организовывать и планировать, общаться на родном и иностранных языках, работать на компьютере, управлять информацией (извлекать

¹ TUNING: Educational Structures in Europe // Education and Culture DG : Official website. URL : <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>.

² Kamarainen P., Attwell G., Brown A. (eds). Transformation of learning in education and training: key qualifications revisited. 2002. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Commission (Cedefop Reference, 37).

и анализировать ее из различных источников, адекватно использовать), быть способным принимать решения.

Названные компетенции попадают в разные кластеры компетенций в зависимости от классификаций, разработанных на основе различных подходов.

Мы рассмотрим классификации, предложенные учеными США, Великобритании, Франции и Германии.

Говоря о подходе американских ученых к оценке качества результатов обучения с точки зрения овладения компетенциями, часто используют термин «бихевиористский подход». Он подчеркивает ориентацию образования на развитие способностей, реализуемых в профессиональной деятельности.

Принято считать, что в контексте описания способностей выпускника учебного заведения термин «компетенция» был впервые употреблен Р. Уайтом¹. К компетенциям он относил те способности выпускника, которые максимально близки профессиональным требованиям и выполнение которых подразумевает владение навыками и высокой мотивацией. Так, он определяет компетенции как «...эффективное взаимодействие человека с окружающей средой...» и утверждает, что в числе личностных характеристик выпускника должна быть «компетентностная мотивация» в дополнение к компетенции, которую можно трактовать как сформированная способность².

С учетом данного теоретического подхода в дальнейшем американскими учеными для оценки компетенций стали разрабатываться компетентностные тесты, которые могли бы позволить с высокой долей вероятности предсказывать эффективность в работе после окончания обучения.

В 1970-е годы McVeer и другие, а также Американская ассоциация менеджмента (АМА) запустили первую крупномасштабную программу компетенций. Заметим, что исследование проводила не образовательная организация, а организация бизнеса. Это ложится на основную канву американского прагматизма, где конкретика действий является определяющей для достижения успеха³. Ключевым исследованием стал поиск ответа на вопрос: какими компетенциями обладают успешные менеджеры в отличие от неуспешных⁴. Исследование привлекло внимание педагогической сферы, где каждый преподаватель – это лидер и конструктор личности. При классификации компетенций АМА выделила пять кластеров, в число которых вошли компетенции ресурсные, межличностные, информационные, системные и технологические⁵. А. Лючия и Р. Лепсинджер считают, что связь между различными группами, кластерами компетенций и их дифференциация должны осуществляться в процессе моделирования ключевых факторов успеха, а также оценивания уровня их сформированности в отдельных кла-

¹ White R.H. Motivation reconsidered: the concept of competence // Psychological Review. 1959. Vol. 66. P. 297–333.

² Ibid. P. 300.

³ Байкова Л.А., Бурькина Е.В. Прагматизм как методологическая основа практико-ориентированного подхода к организации образования в вузах США // Психол.-пед. поиск. 2015. № 2 (34). С. 176–182.

⁴ Hayes J.L. A new look at managerial competence: The AMA model of worthy performance // Management Review. 1979. November, 68 (11). P. 2–3.

⁵ The Seven Core Competencies For Partnering. URL : <http://www.amanet.org/>

стерах¹. Таким образом, все компетенции предлагается разбить иерархически, от общего к частному, а также линейно, в соответствии с задачами.

Рассмотрим, в частности, модель компетентности лидера, созданную в 2000 году учеными И. Холтоном и С. Линхам². Эта модель включает шесть кластеров компетенций, проявляющихся на трех уровнях – общеорганизационном, уровне процессов и индивидуальном. При этом кластеры каждого уровня разбиваются на отдельные группы компетенций, которые, в свою очередь, дробятся на субкомпетенции. Представители этого подхода выделили два кластера компетенций на общеорганизационном уровне – стратегическое мышление и стратегическое управление, в которые входят четыре и пять групп компетенций соответственно с дальнейшим дроблением на субкомпетенции³. На уровне процессов каждый из двух кластеров (управление процессами и планирование процессов) разбивается на три группы компетенций, которые делятся на субкомпетенции⁴.

На индивидуальном уровне определены два кластера – эффективность работников и оценка работников, а в них выделены четыре группы компетенций с соответствующими субкомпетенциями⁵. На первый взгляд, входящие в модель кластеры компетенций носят функциональный характер, тем не менее в основе их классификации лежат поведенческие аспекты. Поэтому в целом представленный пример несколько не противоречит американской традиции в разработке компетентностного подхода в образовании.

Однако оценка степени владения компетенциями, входящими в эти кластеры, весьма затруднена, так как характеристики их довольно сложны и запутанны. Кроме того, многие из компетенций и субкомпетенций относятся не к одному уровню. В частности, организационная составляющая (таймменеджмент, принятие решений, выстраивание стратегии обучения/работы) является составной частью всех трех уровней. Некоторые кластеры строятся исключительно на базе организации деятельности, как личностной, так и коллективной, в зависимости от уровня.

Интересно то, что организационная составляющая – это практически точное описание методологической части инструментальных компетенций. Такова ситуация и с остальными компетенциями, входящими в группу инструментальных. Очевидно, что все они необходимы любому сотруднику – как занимающему высокий пост в организации, так и рядовому.

Классификация, предложенная американскими учеными, в полной своей реализации, с учетом всех компетенций и субкомпетенций, относимых к определенным кластерам и уровням, сложна для практического использования. Кроме того, наличие одних и тех же позиций в разных ветках говорит о неоптимальности системы.

¹ Lucia A.D., Lepsinger R. The art and science of competency models: pinpointing critical success factors in organisations. San Francisco : Jossey-Bass, 1999.

² Holton E.F., Lynham S.A. Performance-driven leadership development // *Advances in Developing Human Resources*. 2000. № 6. P. 1–17.

³ Ibid.

⁴ Cheetham G., Chivers G. Towards a holistic model of professional competence // *Journal of European Industrial Training*. 1996. Vol. 20. No 5. P. 20–30.

⁵ Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches // *Journal of European Industrial Training*. 1998. № 22. N 7. P. 267–276.

Говоря о классификациях компетенций, предложенных европейскими учеными, необходимо отметить, что их главным стремлением было разработать максимально целостную, функциональную классификацию.

Британские ученые понимают компетенцию как интеграцию знаний, пониманий, ценностей и навыков, присущих тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения.

Компетентностная модель, подразумеваемая профессиональными стандартами, предполагает понимание компетенции как оценочной единицы результатов трудовой деятельности. Следовательно, компетенция оценивается непосредственно по результатам деятельности на рабочем месте, без учета уровня образования и начальных данных сотрудника.

В профессиональных стандартах компетенции, требующиеся во всех сферах занятости, были определены путем функционального анализа. Это иерархически организованный процесс, результатом которого стала следующая структура: «ключевая цель», «ключевая роль» (уровень ниже, чем у «ключевой цели»), «отдельные компетенции», «элементы компетенции». Далее элементы разделяются на «критерии выполнения» и «спецификацию сфер»¹.

Модель также предоставляет средства для анализа и словарь, которые вместе позволяют достичь точности и четкости в описании компетенции. Профессиональные стандарты сопряжены с требованиями к знаниям и пониманиям, необходимым для эффективной работы.

Однако данная модель была раскритикована британскими работодателями, поскольку компетенции в ней выделены путем функционального анализа и в попытке оценить, эффективно ли решаются определенные задачи, практически полностью игнорируются компетенции, которые отвечают за личностное поведение и служат основой для функциональных компетенций. Г. Чисмэн и Г. Чиверс, тем не менее, утверждают, что бихевиористские или личностные компетенции могут быть особенно важны для осуществления человеком своей профессиональной роли². Они могут быть оптимальными параметрами для прогноза возможностей индивида.

На основе своих наблюдений Г. Чисмэн и Г. Чиверс в 1996–1998 годах предложили интегративную модель профессиональной компетентности, включающую пять групп связанных между собой компетенций и требующую соответственно пять уровней измерений³. В состав этих групп вошли:

– когнитивные компетенции, охватывающие знания, полученные при обучении либо основанные на индивидуальном опыте и саморазвитии. При этом, несмотря на использование привычного термина «знания» для обозначения компетентностных результатов обучения, предполагалось, что традиционная трактовка знания (знают – что), подкрепленная пониманием (знают – почему), отличается от компетенций;

– функциональные компетенции (навыки или ноу-хау), включающие характеристики того, что выпускник учебного заведения может сделать и что способен продемонстрировать в определенной профессиональной области;

¹ Cheetham G., Chivers G. Towards a holistic model... P. 21.

² Ibid.

³ Cheetham G., Chivers G. The reflective... P. 267–276.

– личностные компетенции, иногда называемые поведенческими, определяющие относительно устойчивые характеристики личности выпускника учебного заведения и причинно связанные с эффективным и качественным выполнением профессиональной деятельности;

– этические компетенции, обозначающие те из сформированных личностных и профессиональных ценностей, которые связаны со способностью выпускника учебного заведения принимать обоснованные решения в жизненных или профессиональных ситуациях;

– метакомпетенции, характеризующие способность выпускника учебного заведения преодолевать неуверенность, воспринимать замечания руководителей и делать правильные выводы из критических замечаний руководства или коллег.

Компетентностный подход к оцениванию качества результатов образования в Великобритании основан на расширенной трактовке понятия «компетенция» по сравнению с американским пониманием этого термина. Действительно, в отличие от США, где кластеры компетенций нацелены исключительно на поведенческие характеристики результатов обучения, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника учебного заведения, британская классификация компетенций охватывает также функциональные характеристики качества базисных знаний и результатов обучения. В трактовке британских ученых инструментальные компетенции подразделяются на две группы – личностные компетенции и метакомпетенции.

Заметим, что, на наш взгляд, в данной классификации метакомпетенции скорее являются подгруппой в кластере личностных компетенций, так как манера подачи информации и ее источник не должны влиять на ее восприятие и обработку, следовательно, на качество выполняемой работы.

Подход к классификации компетенций, предложенный французскими учеными, часто называется многомерным. В их классификации построение структуры компетенций поляризуется в двух отличных друг от друга направлениях – личностное, сосредоточенное на характеристике поведения каждого обучаемого, и коллективное, нацеленное на построение модели компетенций, необходимых для эффективной организации работы коллектива и участия в этой работе в качестве одного из членов коллектива. В результате такого подхода основные кластеры выходят на промежуточное положение между этими полюсами со смещением в ту или иную сторону¹. Например, кластер компетенций, характеризующих грамотность, рассматривается как общий, объединяющий признак подготовки выпускников учебных заведений. Кластер компетенций, которые охарактеризованы в терминах, относящихся к индивидуальным способностям, может проявиться исключительно в контексте задач будущей профессиональной деятельности выпускника. Многомерность данному подходу придает многообразие кластеров компетенций со смещением к тому или иному полюсу, оценка которых подразумевает построение различных шкал.

Как и подход британских ученых, подход французов – более разносторонний по сравнению с подходом, разработанным американскими учеными, поскольку

¹ Boreham N. Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications // The British Journal of Educational Studies. 2002. № 50. N 2. P. 225–237.

ку в нем рассматривают в комплексе знаниевые, функциональные и поведенческие характеристики результатов обучения.

При рассмотрении подхода, разработанного французскими учеными, можно говорить о высокой комплексности оценки. При этом место инструментальных компетенций находится, скорее, в кластере, описывающем индивидуальные способности обучаемого. Все они не могут быть оценены в рамках учебных программ. Таким образом, внутри французской трактовки компетентностного подхода инструментальные компетенции также разбиваются на более мелкие группы и их центры оказываются смещенными в ту или иную сторону. Это не противоречит общей концепции компетентностного подхода, однако подобная система мешает целостному восприятию структуры.

Система, предложенная немецкими учеными, на протяжении долгого времени считалась основной классификацией компетенций в Европе и оказала определяющее воздействие на образовательную систему Австрии, Венгрии, Словении и в несколько меньшей степени на образование в скандинавских странах. Изначально этот подход был ориентирован на так называемые компетенции действия¹. Особенность подхода состоит в том, что в нем фокус смещается на учебные планы системы профессионального обучения. Каждый план начинается с перечня компетенций, специфических для предмета и определяющих приоритетные области изучения, а также (в меньшей степени) планируемые к усвоению знания, умения и навыки. Стандартная типология компетенций ориентирована на сферу будущей профессиональной деятельности выпускников учебного заведения. Она включает предметные, личностные и социальные компетенции.

Согласно типологии, принятой в немецкой системе образования, предметные компетенции познавательного и функционального характера описывают способности обучаемого выполнять задачи и решать практические проблемы на основе предметных знаний и навыков. Общие когнитивные компетенции рассматриваются как предпосылки для развития предметных компетенций. К числу важнейших личностных компетенций, включающих в себя в числе других когнитивные и социальные, относятся способности обучаемых к поиску, анализу и оценке возможных путей саморазвития, самостоятельному формированию требований и ограничений в личной, трудовой и общественной жизни, развитию навыков выбора и реализации жизненных планов².

Помимо перечисленных основных кластеров компетенций иногда обращаются к представлениям о самокомпетенции (Selbkompetenz), которая определяется как способность личности к отстаиванию положительного «я-образа» и развитию нравственности, взаимодействию с другими членами общества рациональными и честными способами, развивающими чувства социальной ответственности и солидарности³.

Классификация, предложенная немецкими учеными, наиболее близка той, что представлена в проекте TUNING, так как является базой, фундаментом этого проекта. Однако в ней компетенции, соответствующие инструментальным, называются личностными.

¹ Klieme E. et al. The development of national educational standards: an expertise. Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.

² Ibid.

³ Ibid. S. 14.

С одной стороны, можно предположить, что такое название вполне приемлемо. Однако мы считаем, что понятие «инструментальные компетенции» более точно и четко ограничивает набор таких компетенций как средств достижения поставленной задачи. Понятие «личностные компетенции» шире и может трактоваться в зависимости от личностного восприятия человека.

Проанализировав различные подходы к классификации компетенций, мы делаем следующие выводы:

- термин «инструментальные компетенции» используется исключительно в проекте TUNING, но все классификации содержат перечисление компетенций, содержание и смысл которых близки либо эквивалентны им по значению;
- необходимость овладения инструментальными компетенциями в процессе обучения в вузе признается учеными всех стран;
- классификация, предложенная авторами проекта TUNING, является оптимальной и наиболее логически обоснованной с точки зрения как терминологии, так и деления на группы.

Таким образом, мы можем предположить, что данная классификация, являющаяся коллективным трудом ученых из 17 европейских университетов, а также бизнесменов-работодателей и студентов, может быть взята за основу при исследовании сущности компетенций, заявленных в федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования, при выборе инструментов для оценки их сформированности у выпускников вузов.

Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 116–128.
2. Байкова, Л.А., Бурькина Е.В. Прагматизм как методологическая основа практико-ориентированного подхода к организации образования в вузах США [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 176–182.
3. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
4. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
5. Baker, D.E., Walsh M.B., Marjerison L. Developing high performance leadership at the process level [Text] // *Advances in Developing Human Resources*. – 2000. – № 6. – С. 47–72.
6. Boreham, N. Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications [Text] // *The British Journal of Educational Studies*. – 2002. – № 50, N 2. – С. 225–237.
7. Cheetham, G., Chivers G. Towards a holistic model of professional competence [Text] // *Journal of European Industrial Training*. – 1996. – Vol. 20, N 5. – P. 20–30.
8. Cheetham, G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches [Text] // *Journal of European Industrial Training*. – 1998. – № 22, N 7. – С. 267–276.
9. Collins, D.B., Lowe J.S., Arnett C.R. High-performance leadership at the organisation level [Text] // *Advances in Developing Human Resources*. – 2000. – Vol. 6. – P. 18–46.

10. Hayes, J.L. A new look at managerial competence: The AMA model of worthy performance [Text] // *Management Review*. – 1979. – November, 68 (11). – P. 2–3.
11. Holton, E.F., Lynham S.A. Performance-driven leadership development [Text] // *Advances in Developing Human Resources*. – 2000. – № 6. – С. 1–17.
12. Kamarainen, P., Attwell G., Brown A. (eds). Transformation of learning in education and training: key qualifications revisited [Text]. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Commission (Cedefop Reference, 37), 2002.
13. Klieme, E. et al. The development of national educational standards: an expertise [Text]. – Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.
14. Lucia, A.D., Lepsinger R. The art and science of competency models: pinpointing critical success factors in organisations [Text]. – San Francisco : Jossey-Bass, 1999.
15. Mayer, E. Employment-related key competencies for post-compulsory education and training: discussion paper [Text]. – Melbourne : Ministry of Education and Training, 1992.
16. The Seven Core Competencies For Partnering [Electronic resource] // American Management Association : [Official website]. – Access : <http://www.amanet.org/>
17. TUNING: Educational Structures in Europe [Electronic resource] // Education and Culture DG : Official website. – Access : <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
18. White, R.H. Motivation reconsidered: the concept of competence [Text] // *Psychological Review*. – 1959. – Vol. 66. – С. 279–333.
19. Wilson, L.S., Boudreaux M.A., Edwards M. High performance leadership at the individual level [Text] // *Advances in developing human resources*. – 2000. – № 6. – С. 73–103.

НАШИ АВТОРЫ

Архипова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, руководитель лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку; центра славянской филологии и культуры им. И.И. Срезневского РГУ имени С.А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail: e.arkhipova@rsu.edu.ru (Рязань).

Белозерцев Евгений Петрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», заслуженный деятель науки Российской Федерации. E-mail: belozercev_e@mail.ru (Воронеж).

Боговарова Вера Александровна – доктор педагогических наук, профессор, декан гуманитарного факультета НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ». E-mail: vera.aso@mail.ru (Казань).

Богуславская Ольга Михайловна – соискатель ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: boguslavskaya.o.m@mail.ru (Москва).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Волошина Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования факультета дошкольного, начального и специального образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»). E-mail: voloshina_l@bsu.edu.ru (Белгород).

Евтешина Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (РГУ имени С.А. Есенина). E-mail: natalia_ztn@mail.ru (Рязань).

Жокина Надежда Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: n.zhokina@rsu.edu.ru (Рязань).

Коваль Елена Олеговна – преподаватель кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова, соискатель РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: angellocka87@gmail.com (Рязань).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Лашенко Наталья Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института НИУ «БелГУ». E-mail: lashenko@bsu.edu.ru (Белгород).

Лисовская Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. E-mail: lis_tva@tut.by (Минск, Белоруссия).

Лиферов Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО. E-mail: a.liferov@rsu.edu.ru (Рязань).

Лукацкий Михаил Абрамович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: uoltli@rambler.ru (Москва).

Мартишина Нина Васильевна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина, действительный член Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: n.martishina@rsu.edu.ru (Рязань).

Милованов Константин Юрьевич – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: milkonst82@mail.ru (Москва).

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ». E-mail: florans@tisbi.ru (Казань).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Страхов Василий Вячеславович – кандидат исторических наук, профессор кафедры истории России, проректор по комплексному мониторингу

деятельности, лицензированию и аккредитации РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: v.strahov@rsu.edu.ru (Рязань).

Томащук Яна Юрьевна – начальник отделения по делам несовершеннолетних отдела полиции № 3 УМВД России по г. Белгороду, соискатель кафедры педагогики Педагогического института НИУ «БелГУ». E-mail: t.jana@rambler.ru (Белгород).

Щетинина Наталья Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: n.shetinina@rsu.edu.ru (Рязань).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Romanov A.A. 100 YEARS OF RYAZAN STATE UNIVERSITY NAMED FOR S.A. YESSENIN

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Liferov A.P. EDUCATION AS A MEANS OF GETTING INTO ELITE

The paper treats the role of education in the formation of a society's elite. It also deals with various educational characteristics of modern Russian and foreign political, administrative and business elites. The paper assesses the changing professional composition of elite and maintains that there is a tendency of acquiring a second and a third professional higher education as a means of ensuring career development.

basic education among elite members, Russian elite traditions in education, elite scientific productivity, educational composition of elite, formal educational level of elite.

Belozertsev E.P. HISTORICAL, CULTURAL AND METHODOLOGICAL INDISPENSABILITY OF THE NOTION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

The author of the article uses the results of historical, cultural and methodological analysis to underline the absence of the notion of educational activities in pedagogy and its sheer indispensability for the science.

historical and pedagogical heritage, philosophical and pedagogical heritage, religious and pedagogical heritage, educational activity, three-dimensional reconstruction of educational activity.

METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Lukatsky M.A. L.N. TOLSTOY'S VIEWS ON MORAL SELF-PERFECTION

The article presents L.N. Tolstoy's views on the essence and the regularities of a person's moral self-improvement. The article analyzes L.N. Tolstoy's religious and ethical views on the principles of self-comprehension and moral self-discovery.

Russian philosophy, religious and ethical views, moral self-improvement.

Kornetov G.B. MARIA MONTESSORI'S EDUCATIONAL SYSTEM: EDUCATION THROUGH FREEDOM

M. Montessori developed and implemented a method of young children's education and up-bringing based on the peculiarities of children's physical and psychological development. The paper maintains that human development and education are possible only through freedom and environmental experience with total exclusion of suppression.

M. Montessori's educational system, pedagogical anthropology, education through freedom, discipline through freedom, Montessori school.

Voloshina L.N., Lashchenko N.D., Tomashchuk J.Yu. E.I. RERIKH'S THEORY OF GOODWILL EDUCATION AND THE MODERN THEORY OF THE DEVELOPMENT OF HEALTHY BEHAVIORS IN CHILDREN

The integrative approach to education that characterizes E.I. Rerikh's works manifests itself in the scholar's views on the process of producing thoughts in the context of moral education and physical development. The author underlines the importance of a comparative analysis of E.I. Rerikh's theory of goodwill education and modern theory of the development of healthy behaviors in children.

education, goodwill, healthy behavior, individuality.

**HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY
MEMORABLE DATES**

Commemorating the 100th Anniversary of Ryazan State University named for S.A. Yessenin

Martishina N.V., Shchetinina N.P. EVOLVING FROM PEDAGOGICAL INSTITUTE TO CLASSICAL UNIVERSITY

The paper treats the reasons for the establishment of Ryazan Female Pedagogical Institute. It deals with the major steps of the University's evolution. It underlines the educational contribution made by the University governance and its professorial staff.

Ryazan Female Pedagogical Institute, classical university, educational process, pedagogical education, teacher training, higher professional education, research schools, international relations, traditions.

The 75th Anniversary of Liferov A.P., Academician of the Russian Academy of Education

Strakhov V.V. ANATOLY PETROVICH LIFEROV: MAN, RESEARCHER, CREATOR

The paper analyzes the life and work of an outstanding Russian scholar and educator Liferov Anatoly Petrovich. The paper focuses on A.P. Liferov's 20 year-long work as the Chancellor of Ryazan State University named for S.A. Yessenin.

Academician Liferov Anatoly Petrovich, pedagogy, internationalization of education, Ryazan State University named for S.A. Yessenin.

An Anniversary of Doctor of Pedagogy Professor Grebenkina L.K.

Zhokina N.A., Martishina N.V. PEDAGOGY AS A VOCATION

The paper centers on Doctor of Pedagogy Professor L.K. Grebenkina's educational endeavors as well as the educational activities of the department headed by the scholar throughout many years. The paper also focuses on higher education development and on academic and developmental aspects of education.

educational activity, professionalism, educational process humanization of education, innovative approach, art and craft of pedagogy.

METHODOLOGY OF HISTORICAL PEDAGOGICAL COGNITION

Boguslavsky M.V. THE POTENTIAL OF VARIABLE MODERNIZATION STRATEGIES IN SOVIET EDUCATION (1917–1930)

The paper treats the research and academic potential of variable modernization strategies of Soviet education in 1917–1930.

strategic education foundation, education reforms, education modernization, Soviet system of education.

Milovanov K.Yu. STRATEGIC FOUNDATION OF STATE EDUCATION POLICY IN 1917–1930

The paper analyzes education reforms in Russia of 1917–1930. It focuses on priorities and strategies of the state education policy.

state education policy in Russia of 1917–1930, strategy, education reforms, principles of education policy, education modernization, Soviet system of education.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Mukhametzyanova F.G., Bogovarova V.A. OBJECTS AND SUBJECTS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article treats urgent problems of inclusive education that are connected with the objects and subjects of the educational process.

inclusive education, definitions of inclusive education, subjects of inclusive education.

Arkhipova E.V. ANALYZING ACADEMICIAN I.I. SREZNEVSKY'S CONCEPT SPHERE DURING RUSSIAN LESSONS

The paper analyzes the key concepts of I.I. Sreznevsky's works. It maintains that the concepts *language* and *people* play a special role in I.I. Sreznevsky's pedagogical and linguistic research, which enables the implementation of sociocultural approach to the investigation of a national language in close correlation with national history. The paper substantiates the linguistic and methodological importance of value approach in the investigation of the heritage of outstanding Russian linguists.

I.I. Sreznevsky, concept, concept sphere, Russian language teaching methods, sociocultural approach.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

Evteshina N.V. PSYCHOLOGICAL CHARACTERIZATION OF SPORTSMEN'S MOTIVATIONAL SPHERE

The article presents major psychological aspects and peculiarities of sportsmen's motivational sphere.

sportsmen's motivational sphere, structure, level, research methods, psychological correlation.

SOCIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Lisovskaya T.V. DEVELOPING THE STRUCTURE AND CONTENT OF LIFE COMPETENCIES IN CHILDREN WITH PRONOUNCED PSYCHOPHYSIOLOGICAL DISORDERS

The paper treats quality of life improvement as a dominant value of special education. It focuses on the development of the structure and content of life competencies

in children with pronounced psychophysiological disorders. It deals with the conditions of life competencies formation as well as with assessment criteria.

correctional pedagogy and psychology, special education, competency approach, children with special needs, psychophysiological disorders, quality of life, life competencies, modeling real life situations.

POSTGRADUATE RESEARCH

Boguslavskaya O.M. COMBINED PARENT-CHILD FOREIGN LANGUAGE LEARNING

It is hardly possible to overestimate the importance of foreign language competence development. Foreign language competence is a key to information, which amplifies one's competitiveness. Combined parent-child learning can be organized in a number of ways depending on the educational method, however one can assess its common positive characteristics and its educational potential.

education, foreign language learning, early development, continuous education, foreign languages, combined parent-child learning.

Koval E.O. THE ISSUE OF INSTRUMENTAL COMPETENCY FORMATION IN WORKS OF FOREIGN SCHOLARS

Foreign scholars maintain that instrumental competency formation results from the development of other competencies. The notion of instrumental competence allows us to classify competencies according to the similarity of their tasks.

competencies, instrumental competencies, competence approach, competence classification, competence formation.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for authors

Информация для авторов

1. Требования к статьям

Статьи авторами присылаются в электронном виде на один из следующих адресов: ppsjournal@rsu.edu.ru; a.romanov@rsu.edu.ru.

Статья должна содержать Ф.И.О. автора, аннотацию, ключевые слова, УДК, текст, список использованной литературы, подстрочные ссылки. Рекомендованный объем статьи – 0,5–0,75 печ.л. (20000–30000 знаков).

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученые степень и звание. Возможно указание и других важных характеристик.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц. Для статей: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рецензии (рекомендации) научного руководителя. Публикуются бесплатно (очная форма обучения).

Не соответствующие требованиям статьи не публикуются и не возвращаются почтой авторам.

2. Порядок рецензирования и опубликования статей

Поступившие статьи редакционный совет и редакционная коллегия рассматривают и определяют между соответствующими специалистами для рецензирования. Все рецензенты должны быть признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и иметь в течение последних трех лет соответствующие публикации.

Рецензенты обращают внимание в первую очередь на актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследовательской работы, отмечают оригинальность решения проблемы или педагогической задачи. Анализируются также аннотация, ключевые слова, ссылки на источники на предмет их соответствия содержанию статьи.

Рецензент не ограничен в спектре выбираемых для анализа статьи аспектов проблемы и объеме рецензии.

В итоге рецензент делает заключение о возможности публикации статьи в журнале «Психолого-педагогический поиск» либо дает мотивированный отказ. Редакция направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию соответствующего запроса.

Рецензии хранятся в издательстве и в редакции в течение пяти лет.

Прошедшие отбор и рецензирование статьи компонуется в соответствующие рубрики и редактируются (авторский вариант научного содержания сохраняется). Автор уведомляется о сроке публикации статьи, который определяется очередностью наполнения тематических разделов журнала.

В случае наличия замечаний по статье, они отправляются автору по электронной почте, который должен сообщить о результатах выполненной работы. Доработанные статьи рассматриваются в таком же порядке, как и вновь поступившие.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2015

№ 3 (35)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *М.В. Твердоступ*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 14.09.2015. Поз. № 31. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 21,85. Уч.-изд. л. 16,8. Тираж 500 экз. Заказ №
Дата выхода в свет 25.09.2015. Цена договорная

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а