

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального 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

№ 2 (34)

**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 профессионального 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.** Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! . . . . . 5

### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

#### *70 лет Великой Победы!*

- Алентьева Т.В.**  
«Минное поле» истории. К вопросу о формировании гражданской позиции на исторических уроках . . . . . 11

- Шевелев А.Н.**  
Актуальные проблемы современного гражданского воспитания . . . . . 22

- Богуславский М.В., Занаев С.З.**  
Деятельность М.Н. Скаткина в годы Великой Отечественной войны как ученого-патриота . . . . . 33

- Захарищева М.А.**  
Эвакуированное военное детство на территории Удмуртии . . . . . 40

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

- Корнетов Г.Б.**  
Софисты как основатели «науки о воспитании»: точка зрения Вернера Йегера . . . . . 49

- Безрогов В.Г.**  
Забота о себе как обновление: новозаветные идеи в контексте смены педагогических парадигм . . . . . 63

- Полякова М.А.**  
Актуализация заботы о себе (cura sui) в педагогической категории «bildung» (на основе современных итальянских исследований) . . . . . 75

- Пичугина В.К.**  
Культура города как (не) самого себя: забота о себе в античной педагогике . . . . . 86

- Романов А.А.**  
А.П. Нечаев – вдохновитель и деятель экспериментальной педагогики России (к 145-летию со дня рождения). . . . . 99

- Стоюхина Н.Ю.**  
Александр Петрович Нечаев как психотехник . . . . . 118

### КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

- Костикова Л.П.**  
Поликультурное образование как цель педагогического процесса в современном вузе. . . . . 129

<b>Сергеева М.Г.</b> Дидактические особенности разработки педагогической технологии «Учебная фирма» . . . . .	136
<b>Ельцов А.В., Махмудов М.Н.</b> Интеграция процессов познания и моделирования при обучении физике . . . .	145
<b>Левина Н.М., Фомина Н.А.</b> Соотношение особенностей общительности и стилей межличностного взаимодействия у студентов-дефектологов с различной выраженностью стремления к общению . . . . .	151
<b>Овчинников М.В., Крылова М.О., Трушина И.А.</b> Особенности волевого компонента личностной беспомощности и самостоятельности у аспирантов с разным уровнем профессиональной успешности . . . . .	159
<b>Лазунин А.А.</b> Музейно-образовательная среда военного вуза: понятийный аспект . . . . .	166
<b>МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ</b>	
<b>Байкова Л.А., Бурыкина Е.В.</b> Прагматизм как методологическая основа практико-ориентированного подхода к организации образования в вузах США . . . . .	176
<b>Харченко Н.В.</b> Психолингвистическое развитие у дошкольников операций и действий аудирования в художественно-речевой деятельности . . . . .	182
<b>ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ</b>	
<b>Завражин С.А.</b> Коррекция проявлений состояния одиночества у старшеклассников с нарушением интеллекта . . . . .	191
<b>ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ</b>	
<b>Полотебнов А.С.</b> Постсоветская историография школьной реформы 1958–1964 годов . . . . .	197
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> . . . . .	206
<b>TABLE OF CONTENTS</b> . . . . .	209
<b>Информация для авторов</b> . . . . .	215

## *К читателю*

*А.А. Романов*

### **ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ СЕГОДНЯ: СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБНОВЛЕНИЯ?!**

Уважаемые коллеги и читатели журнала «Психолого-педагогический поиск»! Образование и воспитание являются всеобъемлющей тематикой для статей наших авторов. Мы много пишем о достижениях в нашей работе, не забываем и о трудностях, анализируем пути решения возникающих проблем. В 70-ю годовщину Великой Победы мы приветствуем подъем патриотических настроений в обществе. При этом важно понимать, что рост гражданственности, патриотизма в среде молодежи кроме самоотверженной работы педагогов определяется и успехами государства, его общественным авторитетом, внятностью позиции национальных лидеров на мировой арене, готовностью страны отстаивать свои национальные интересы и защищать соотечественников <sup>1</sup>.

Для педагогики крайне необходимы системность и стратегическая выверенность воспитательной работы. Обнадёживает факт недавнего утверждения распоряжением Правительства Российской Федерации Стратегии развития воспитания на период до 2025 года. Цель Стратегии – определение приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей, основных направлений и механизмов развития институтов воспитания, формирования общественно-государственной системы воспитания детей в России с учетом интересов детей, актуальных потребностей общества и государства, глобальных вызовов и условий развития страны. В число основных направлений развития воспитания включены: поддержка семейного воспитания, расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, поддержка общественных объединений, гражданское, патриотическое, духовное и нравственное воспитание детей, популяризация научных знаний среди детей, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание <sup>2</sup>.

Согласно Стратегии, гражданское и патриотическое воспитание включают в себя:

– формирование у детей целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к своей семье, обществу, государству, принятым в семье и обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям, к национальному

---

<sup>1</sup> Романов А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия // Психол.-пед. поиск. 2014. № 4 (32). С. 5–9.

<sup>2</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации : утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. URL : <http://минобрнауки.рф/новости/5665>.

культурному и историческому наследию и стремления к его сохранению и развитию;

– создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, для расширения знаний и развития способности ответственно реализовывать свои конституционные права и обязанности;

– развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности;

– развитие программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического;

– разработка и реализация вариативных программ воспитания, способствующих правовой, социальной, культурной адаптации детей мигрантов;

– формирование мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям.

Внимание к патриотическому и гражданскому воспитанию символично. Однако вызывает тревогу определенная диспропорция между объемом проводимой на местах воспитательной работы, нацеленной на патриотическое воспитание детей и молодежи, и крайне недостаточной теоретической проработкой ее целей, задач, перспектив и результатов. Вопросы о содержательной основе современного патриотического воспитания, его интеграции с гражданским воспитанием и смежные с ними аспекты должны приобрести приоритетное значение, стать ключевыми звеньями в системах воспитательной работы разного уровня. Наш журнал не раз обращался к этой проблематике, обозначая самые болевые точки этой работы в системе социального воспитания молодежи<sup>1</sup>, формирования ее нравственной культуры<sup>2</sup>.

В разделе нашего журнала, посвященном 70-летию Великой Победы, мы даем подборку статей известных ученых, размышляющих о проблемах гражданского и патриотического воспитания. Профессор Т.В. Алентьева предлагает свой взгляд на определяющее значение исторического образования для формирования гражданской позиции подрастающего поколения и воспитания патриотизма. По ее мнению, в наше время, когда общество испытывает серьезный нравственный и идеоло-

---

<sup>1</sup> См.: Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 23–35 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деградации общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 60–72 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17) и др.

<sup>2</sup> См.: Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психол.-пед. поиск. 2009. № 2 (10). С. 6–17 ; Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. 2009. № 3 (11). С. 71–80 ; Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деградации культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 26–39 и др.

гический кризис, особенно возрастает роль исторической науки, призванной не только объективно изучать прошлое, но и способствовать формированию активной жизненной позиции, воспитанию патриотизма и других нравственных качеств. Наиболее важным является, пожалуй, понимание необходимости сохранения исторической памяти народа. Любой человек, потерявший память о своем прошлом, совершенно беспомощен в окружающем его мире. Другая, не менее важная, установка: история – это не только смена поколений, но и времен связующая нить. Вот почему нужны не только достаточно объективная история как наука о прошлом, но и преподавание ее без привязки к конъюнктурным веяниям, с ориентацией на лучшие образцы духовности и гражданственности, воспитывающие уважение к собственной истории и к своему народу.

Анализ некоторых теоретических перспектив развития потенциала гражданского воспитания в современных условиях представил в своей статье профессор А.Н. Шевелев. По его мнению, 70-летие Великой Победы помимо юбилейной составляющей неминуемо должно активизировать дискуссии о педагогически эффективном патриотическом воспитании современной российской молодежи. Очевидно, что патриотизм не может отождествляться только с декларированием верности памяти старших поколений. Перед педагогами страны государством достаточно четко поставлена задача воспитания молодого поколения в духе гражданской идентичности, патриотизма, ответственности, нравственности. Об этом подробно говорят федеральные стандарты общего образования, где воспитательная компетентность школьных педагогов на равных с дидактической компетентностью прописана в стандарте учительской профессии.

По мысли автора статьи, актуальность указанной темы значительно шире и глубже педагогического потенциала юбилейных торжеств и даже стратегической направленности концептуальных документов, обеспечивающих развитие образования. Современная Россия испытывает хронический дефицит молодежи, способной противостоять прагматизму и бездуховности общества потребления, молодежи, готовой поставить общественные интересы выше интересов личных. Обостряется кризис воспитания молодежи в обществе риска и неопределенности будущего, когда традиционные воспитательные модели оказываются недостаточно эффективными. Наконец, все более ощущается потребность не столько в отдельных воспитывающих мероприятиях, акциях и программах, сколько в поиске интегрированного по содержанию, технологичного по форме и инновационного по сути современного воспитания, способного сберечь молодежь, педагогически заложив в ней прививки от рисков современности. На этом фоне размышление над смыслами гражданского воспитания становится поиском ответов на педагогические вызовы будущего. Исходным посылом А.Н. Шевелева является тезис о максимальном интегрирующем потенциале гражданского воспитания, о его способности объединить вокруг себя другие воспитательные направления.

Статья члена-корреспондента Российской академии образования, лауреата медали имени М.Н. Скаткина «За заслуги в развитии педагогики» М.В. Богуславского и С.З. Занаева посвящена деятельности в годы Великой Отечественной войны М.Н. Скаткина. В образе этого выдающегося педагога олицетворяются лучшие качества замечательного ученого, подлинного патриота и яркого просветителя. Ему всегда были присущи отвага, мудрость, ясность духа, доброжелательность, профессионализм. В самых сложных жизненных обстоятельствах он оставался

верным подлинной науке, непреклонным в своей гуманной ценностной ориентации. Его труды по методологии педагогики, педагогическому прогнозированию, дидактике, содержанию образования, политехническому образованию вошли в сокровищницу отечественной педагогики.

Мне посчастливилось быть лично знакомым с Михаилом Николаевичем Скаткиным. Он рассказывал мне о работе с С.Т. Шацким, дал обстоятельный отзыв на мою диссертацию о С.Т. Шацком. В таком общении рождалось восхитительное для исследователя, но почти не передаваемое словами чувство живой связи времен. Помнится, как на студенческой конференции, посвященной 110-й годовщине со дня рождения С.Т. Шацкого (1988 год), мне доверили руководить одной из секций, в то время как руководителями других секций были М.Н. Скаткин, В.А. Слостёнин, А.В. Мудрик... Опыт такого ученичества нельзя заменить ничем.

Перу М.В. Богуславского принадлежит и коллективный портрет поколения ученых – участников Великой Отечественной войны, каким он остался в нашей благодарной памяти. Поколения, чья маршевая колонна уже почти скрылась за поворотом вечности... Прежде всего, им была свойственна **удивительная и очень действенная забота о людях – близких и далеких**. С решимостью и отвагой бросались они на защиту тех, кто невинно пострадал, рискуя зачастую и своей судьбой. **Это были люди не только слова и дела, но и поступка**. Они брали на себя ответственность за изменение судеб людей, за решение их не только профессиональных, но и бытовых проблем. Ученых-ветеранов отличали удивительная человеческая порядочность, нравственная чистота, верность идеалам науки, **очень трепетное отношение к такой важной категории, как научная этика**. Эта тонкая субстанция многим неудобна, но если ее сломать, то в науке будет утрачена ее базовая основа. И, надо отдать им должное, ветераны войны сумели внушить незыблемые основы научной этики своим ученикам. Согнуть и продавить ученых-ветеранов было практически невозможно. Белое они всегда называли белым, когда видели серое – тоже заявляли об этом открыто. И вообще старались все оценивать исключительно по высшему счету. Они были убеждены, что **педагогическая наука действительно обладает реальной силой, что она способна сделать наше образование лучше. А совершенная система образования способна в дальнейшем изменить в лучшую сторону и жизнь в обществе**. Им было что отстаивать. Поэтому они, отстаивая свои позиции, яростно спорили на собраниях и ученых советах. И бились при публикации своих книг и статей даже не за каждое свое слово, а за запятую так же самоотверженно, как в 1941-м за безымянную высоту. И нас старались воспитать такими же <sup>1</sup>.

Замыкает раздел, посвященный Великой Победе, статья постоянного автора нашего журнала профессора М.А. Захарищевой, затронувшей пронзительную для сердца педагога тему об эвакуированном детстве. Она предлагает вспомнить не только героев-воинов, но и своих земляков-учителей, чей труд в годы войны, не отмеченный орденами и медалями, от этого не стал менее значимым и героическим. В Удмуртию были эвакуированы тысячи детей из Белоруссии, Литвы, Калининской, Мурманской, Смоленской областей, это были детские дома, интернаты, Первая Ленинградская школа военных музыкантов и др.

Рубрика «Методология историко-педагогического познания» включает подборку глубоких и полемичных статей о софистах как основателях науки о воспи-

---

<sup>1</sup> Богуславский М.В. Заслонившие страну // Психол.-пед. поиск. 2010. № 2 (14). С. 6–10.

тании (Г.Б. Корнетов), о понимании глубинных смыслов важнейшего для педагогики понятия «забота о себе» и его развитии в истории педагогической мысли (В.Г. Безрогов, М.А. Полякова, В.К. Пичугина). Две статьи посвящены 145-летию со дня рождения А.П. Нечаева – вдохновителя и яркого деятеля экспериментальной педагогики России (А.А. Романов, Н.Ю. Стояхина).

Многоаспектно и проблемно представлен традиционный раздел журнала о культуре профессиональной подготовки специалиста (статьи Л.П. Костиковой, М.Г. Сергеевой, А.В. Ельцова и М.Н. Махмудова, Н.М. Левиной и Н.А. Фоминой, М.В. Овчинникова, М.О. Крыловой и И.А. Трушиной, А.А. Лазунина).

Интересна статья профессора С.А. Завражина о коррекции проявлений состояния одиночества у старшеклассников с нарушением интеллекта.

Международный опыт стал предметом анализа в статье Л.А. Байковой и Е.В. Бурыкиной, в статье Н.В. Харченко.

Пробует представить результаты своего исследования молодой ученый А.С. Полотебнов.

В заголовке этого обращения к читателям стоит знак вопроса. Он означает и некие сомнения в принимаемых государством мерах в отношении образования и воспитания, и одновременно нашу уверенность в том, что воспитательные Стратегии будут иметь радующий педагогов и психологов результат. Наше научное содружество (а только в предлагаемом номере журнала свои материалы представили 14 докторов наук из 10 регионов России, а также присоединившаяся к нам коллега из Украины) позволяет на это надеяться.

Ждем новых материалов и проблемных вопросов для дискуссий!

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Заслонившие страну [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 6–10.
2. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
3. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
4. Булатников, И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
5. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
6. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
7. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
8. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.

9. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепрова [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
10. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепрова) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.
11. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
12. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/новости/5665>.



## Страницы истории

### *70 лет Великой Победы!*

УДК 373:371.035.4

*Т.В. Алентьева*

#### **«МИННОЕ ПОЛЕ» ИСТОРИИ. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ НА ИСТОРИЧЕСКИХ УРОКАХ**

В статье утверждается определяющее значение исторического образования для формирования гражданской позиции подрастающего поколения и воспитания патриотизма. На примере критики современных российских и американских школьных учебников доказывается необходимость объективного научного подхода к определению содержания образования, а также борьбы с мифологизацией и фальсификацией истории.

Великая Отечественная война, исторический урок, историческое образование, школьный учебник по истории, мифотворчество, фальсификация истории.

В наше время, когда общество испытывает серьезный нравственный и идеологический кризис, особенно возрастает роль исторической науки, призванной не только объективно изучать прошлое, но и способствовать формированию активной жизненной позиции, воспитанию патриотизма и других нравственных качеств. Именно гуманитарные науки, и прежде всего, история, формируют духовный потенциал человека, его гражданскую позицию. Как утверждали еще древние, история не только «учительница жизни», но и «великий воспитатель», поэтому государству не может быть безразлично, какими вырастут новые поколения – людьми, гордящимися своей страной и ее историей, или космополитами, живущими по принципу «там, где хорошо, там и родина».

Пожалуй, наиболее важным из всех суждений является понимание необходимости сохранения исторической памяти народа. Любой человек, потерявший память о своем прошлом, совершенно беспомощен в окружающем его мире. Другое, не менее важное, представление об истории заключается в том, что она есть смена поколений и времен связующая нить. Самое опасное состояние общества – когда «прервалась связь времен». Вот почему не только нужна достаточно объек-

тивная история как наука о прошлом, но и необходимо преподавание истории не в русле конъюнктурных веяний.

Изучение истории призвано формировать умение мыслить логически и творчески, оперировать сложным понятийным аппаратом, овладеть современными научными методами. Но она же учит духовности, гражданственности, когда воспитывает уважение к прошлому, в первую очередь к собственной истории, к собственному народу. Это прекрасно понимают и политики, и ученые на Западе. Так, известный ученый К. Леви-Стросс утверждал, что XXI век будет веком гуманитарных наук или его не будет вообще<sup>1</sup>.

Об уважении к собственной истории и ее нравственном значении существует немало высказываний великих людей. «Ни за что на свете я не хотел бы переменить отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков, такой, какой нам Бог ее дал», – утверждал А.С. Пушкин. Тем не менее современная молодежь слабо представляет историю своей страны, в том числе самое значительное событие прошлого XX века – историю Великой Отечественной войны.

Это подтвердил последний социологический опрос, проведенный Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в феврале 2015 года. В опросе участвовали 1600 человек разного возраста из 42 регионов страны. Лишь 22 % респондентов ответили, что Вторая мировая война началась в 1939 году, а не в 1941, как Великая Отечественная. В качестве противников Советского Союза некоторые из опрошенных назвали Польшу, другие – Украину и даже Австро-Венгрию, распавшуюся еще в 1918 году. Дату снятия блокады Ленинграда знали 35 % участников опроса, верховного главнокомандующего Красной Армией правильно смогли назвать 49 %. В ответах на вопрос об именах выдающихся полководцев Великой Отечественной войны фигурировали Суворов, Ушаков, Брусилов, Власов и даже Распутин. Среди жителей Новосибирска 7 % не знали дату начала Великой Отечественной войны, 20 % омских школьников не смогли сформулировать причины Победы<sup>2</sup>.

И это – следствие целого ряда факторов, в том числе того, что россияне все меньше читают серьезные книги, если читают вообще. Недавняя статистика красноречиво об этом свидетельствует. С 1992 по 2007 годы сократились как число библиотек – с 57,2 до 47,5 тысячи, так и библиотечный фонд – с 1063 до 945 млн. экз. С 2003 по 2008 годы снизилось число россиян, постоянно читающих книги, с 26 до 16 %, и в то же время возросло число тех, кто их не читает никогда, с 34 до 46 %. В структуре читательских предпочтений тройку жанров-лидеров в 2008 году составили «женский» детектив (28 %), российский боевик (24 %) и историко-приключенческая литература (23 %), в то время как русскую советскую классику читают 15 % россиян, русскую дореволюционную и зарубежную классику – 9 %<sup>3</sup>.

Общемировой проблемой стало падение качества образования в развитых странах, особенно в США. Происходят подрыв культуры мышления, отказ от ра-

---

<sup>1</sup> Веретенников А. Памяти Клода Леви-Стросса. URL : [http://www.chaskor.ru/article/umer\\_klod\\_levi-stross\\_12143](http://www.chaskor.ru/article/umer_klod_levi-stross_12143) (дата обращения: 25.03.2015).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Баринов Д.Н. Кризис культуры в России: тревоги и оценки населения // Обсерватория культуры. 2010. № 4. С. 31–35.

ционализма<sup>1</sup>. То же самое мы наблюдаем и в России. Целенаправленное воздействие по разрушению рационального сознания и механизмов его воспроизводства оказывается на все каналы социодинамики культуры – школу и вузы, науку и средства массовой информации. Невежество стало действенным. Оно узаконено, подкреплено потоком алогичных, антирациональных утверждений, противоречащих и знанию, и мере, и здравому смыслу. Даже религиозное сознание вытесняют оккультизм и суеверия. Невежество стало явной болезнью современного общества в целом. Оно внедряется в школе при помощи бездарных и невежественных учебников, особенно по истории. В сборнике научных статей «Россия и Запад в начале нового тысячелетия» утверждается, например: «В действительности монголы опережали русские племена – и не только в военных технологиях, но и в области администрации и финансов. Монгольское владычество способствовало становлению на Руси новой (монархической) государственности... В принципе, нет кардинального различия между империей Батыя и его потомков... и, скажем, империей Карла Великого»<sup>2</sup>. Хотя для любого образованного человека ясна разница между цивилизацией кочевников и средневековой раннефеодальной монархией.

Анализ действующих школьных учебников производит грустное впечатление. Например, учебник С.В. Алексеева, Д.М. Володихина и Г.А. Елисеева «Отечественная история»... В нем очень далек от науки рассказ о становлении «русской цивилизации»; резкой критике подвергаются Петр I («выломавший одну из стен русского дома»), Новиков, Радищев, декабристы и, разумеется, еретик Лев Толстой; события 9 января 1905 года изображаются как «столкновение с войсками и полицией», а не расстрел мирной демонстрации. А весь советский период назван «межцивилизационным промежутком», «Красной империей, безбожной и лишенной здоровых корней»<sup>3</sup>.

Степень идеологизированности современных учебников истории по сравнению с советскими осталась, как минимум, прежней. При этом если советский подход к образованию в целом и советские учебники в частности формировали системное, а значит – критическое мышление, основанное на детерминизме, то нынешняя модель для этого не предназначена в принципе. Именно вследствие этой антисистемности идеологические мифы способны значительно легче укорениться в сознании школьников<sup>4</sup>. По существу же теряются традиции, преемственность поколений, связь времен.

Не случайно в российской публицистике заговорили о «боях за историю». А президент Владимир Путин в феврале 2013 года заявил, что нужно разработать единые учебники истории России для средней школы, которые будут написаны хорошим русским языком и будут лишены внутренних противоречий и двойных толкований. Был выработан и прошел общественное обсуждение единый истори-

<sup>1</sup> Алентьева Т.В. Участие Западной Европы в агрессии против СССР в годы Второй мировой войны // Правда истории. Курск : Изд-во КГУ. С. 12–18.

<sup>2</sup> Россия и Запад в начале нового тысячелетия / сост. и ред. А.Ю. Большакова. М. : Наука, 2007. С. 281.

<sup>3</sup> Алексеев С.В., Володихин Д.М., Елисеев Г.А. Отечественная история : учеб. пособие. М. : Форум, 2006. С. 264.

<sup>4</sup> Соловьев С. Идеологические мифы в современных учебниках истории // Отражение событий современной истории в общественном сознании и отечественной литературе (1985–2000) : материалы науч.-практ. конф. М. : Изд-во МГУ, 2009. С. 227–245.

ко-культурный стандарт, утвержденный Российским историческим обществом. На его основе предполагалось создать единую линию учебников по истории для школ<sup>1</sup>. Но пока единый учебник находится в стадии подготовки и обсуждения, продолжают действовать и формировать представления об историческом процессе у российских школьников множество учебников с самыми разными оценками, стереотипами и клише<sup>2</sup>.

Историкам, равнодушным к собственной стране и дальнейшим перспективам исторического образования, приходится вести настоящую «битву за историю», поскольку ее фальсификация стала обычным делом как в прессе, так и в электронных СМИ, а также в школьных и даже вузовских учебниках<sup>3</sup>.

Анализ учебников по новой истории зарубежных стран показывает, что, стремясь изгнать прежние штампы и стереотипы, авторы зачастую оказываются в плену новых. Главный идеал – современная западная демократия и идеи либерализма. Однако они рассматриваются неисторично. От провозглашения прав человека до их практической реализации в жизнь человечество прошло длинный и сложный путь. И нельзя категорично утверждать, что этот процесс в начале XXI столетия уже завершен. Тем не менее авторы практически всех учебников видят торжество демократии уже в XVII–XVIII веках, когда были приняты первые политические документы, провозгласившие права человека. Происходит фактический отказ от фундаментального принципа историзма.

Главная проблема для преподавателей истории в вузах – постоянное сокращение часов, в особенности на всемирную историю. То, что происходит, напоминает «шагреновую кожу» О. Бальзака. На заочном отделении исторического факультета объем часов, отводимых на изучение истории нового времени стран Европы и Америки (XVI–XIX века), составляет всего 20 часов, следовательно, примерно по 6–7 часов на каждое столетие. Количество семинарских занятий сведено к 6 часам (т.е. к трем темам). На изучение истории культуры Запада отведено всего 6 часов.

В научной и учебной литературе, художественных и документальных кинофильмах можно найти огромное количество примеров фальсификации важнейших исторических событий. К этому добавляется политическая и идеологическая подоплека.

2 июля 2009 года Парламентская ассамблея Совета Европы большинством голосов приняла резолюцию, которая имела явную антироссийскую направленность. В документе о «Воссоединении разделенной Европы» фашизм и сталинизм, по сути, были приравнены и осуждены как тоталитарные режимы. Для безоговорочного осуждения тоталитаризма Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) учредила общеевропейский день памяти жертв сталинизма и нацизма, приурочив его к подписанию пакта Риббентропа–Молотова

---

<sup>1</sup> Минобрнауки отказалось от идеи введения единого учебника истории. URL : <http://ria.ru/society/20140827/1021587921.html#14284056850763&> (дата обращения: 05.03.2015).

<sup>2</sup> Алентьева Т.В. Российское историческое образование в тупике. Размышления историка // Мир образования – Образование в мире. 2007. № 4 (28). С. 27–47.

<sup>3</sup> Материалы круглого стола, прошедшего на кафедре всеобщей истории КГПУ // Новая и новейшая история. 1998. № 4. С. 113–130.

23 августа 1939 года<sup>1</sup>. По мнению экспертов, эта резолюция позволяет бывшим странам СССР на законных основаниях требовать от России возмещения ущерба за «оккупацию». Резолюция была поставлена на обсуждение по инициативе делегаций Литвы и Словении, и 30 депутатов из 14 стран поддержали документ<sup>2</sup>.

В ряде бывших республик СССР не только не делают различий между коммунизмом и фашизмом<sup>3</sup>, но и героями величают пособников нацистов, а советских воинов-освободителей записывают в оккупанты. Глава Министерства иностранных дел Латвии сравнил Россию с Третьим рейхом. «Чем больше я наблюдаю за современной Россией, тем чаще я прихожу к заключению, что она закончит, как Германский рейх после I и II мировых войн, и будет уже поздно», – написал дипломат в своем твиттере<sup>4</sup>. Теперь по этому пути намеревается идти Украина. Российский МИД назвал «политическим фиглярством» идею украинских властей запретить пропаганду коммунизма на территории страны, приравняв данную идеологию к нацизму. Рада намеревается принять пакет законов «по декommунизации» к 9 мая 2015 года, когда в России отмечают 70-летие Победы в Великой Отечественной войне<sup>5</sup>.

Очевидно, что современная система школьного и вузовского исторического образования не решает в полной мере задачи противостояния фальсификациям истории. В определенной степени это – следствие катастрофического сокращения часов на исторические курсы. Так, в школьном курсе на изучение всей истории Второй мировой войны отводится всего 4 урока! Не лучше обстоит дело в высшей школе, где курсы Отечественной истории на неисторических факультетах сведены к 20 лекционным часам. В то же время прилавки книжных магазинов и Интернет просто переполнены книгами, восхваляющими или реабилитирующими Третий рейх, вермахт, гитлеровских военачальников и возлагающими вину за развязывание Второй мировой войны на СССР и лично на Сталина. Так, например, в 2010 году вышла книга «Гитлер-победитель. Мог ли фюрер выиграть войну?»<sup>6</sup>; огромными тиражами издаются, переиздаются и рекламируются насквозь фальшивые книги В. Суворова (В.Б. Резуна)<sup>7</sup>.

Не случайно среди молодежи сформировалось немало мифов о нашем советском прошлом, одной из славных страниц которого является победа в Великой Отечественной войне. Многие забыли о том, что эта война велась ради самого существования наших народов, населяющих СССР, которых нацистские планы обрекали на полное уничтожение. В ноябре 1941 года Геринг откровенно пояснял

<sup>1</sup> Пыхалов И. Надо ли стыдиться пакта Молотова–Риббентропа? // Пыхалов И. Великая оболганная война. М. : Яуза, Эксмо, 2006. С. 85–115 ; Дюков А. Нам не в чем каяться // Пыхалов И., Дюков А. Великая оболганная война-2. М. : Яуза, Эксмо, 2008. С. 5–10.

<sup>2</sup> Артюх Т. ПАСЕ приравняла Сталина к Гитлеру. URL : <http://www.specletter.com/politika/2009-07-02/pase-prigavnjala-stalina-k-gitleru.html> (дата обращения: 25.03.2015).

<sup>3</sup> Кара-Мурза С.Г. Коммунизм и фашизм: Братья или враги? М. : Яуза-пресс, 2008.

<sup>4</sup> Глава МИД Латвии сравнил Россию с Третьим рейхом. URL : [http://www.stoletie.ru/lenta/glava\\_mid\\_latvii\\_sravnil\\_rossiju\\_s\\_tretim\\_rejkhom\\_284.htm](http://www.stoletie.ru/lenta/glava_mid_latvii_sravnil_rossiju_s_tretim_rejkhom_284.htm) (дата обращения: 25.03.2015).

<sup>5</sup> Запрет коммунизма на Украине противоречит международному праву, объявил МИД. URL : <http://crimea.kz/142824-Zapret-kommunizma-na-Ukraine-protivorechit-mezhdunarodnomu-pravu-ob-yavil-MID.html> (дата обращения: 25.03.2015).

<sup>6</sup> Суворов В., Исаев А., Барятинский М. [и др.]. Гитлер–победитель. Мог ли фюрер выиграть войну? : сб. М. : Яуза, Эксмо, 2010.

<sup>7</sup> Виктор Суворов – новые книги. URL : <http://www.livelib.ru/author/167/latest> (дата обращения: 25.03.2015).

планы своего фюрера итальянскому министру иностранных дел графу Чиано: «В этом году в России умрет от голода от 20 до 30 миллионов человек. Может быть, даже хорошо, что так произойдет: ведь некоторые народы необходимо сокращать». Экономические планы нацистского руководства в отношении СССР сосредоточены в так называемой «Зеленой папке» Геринга. Вот некоторые высказывания из нее: «Многие миллионы станут излишними на этой территории, они должны будут умереть или переселиться в Сибирь. Попытки спасти там население от голодной смерти могут быть предприняты только в ущерб снабжению Европы. Они подорвут стойкость Германии в войне и способность Германии и Европы выстоять в блокаде». Особенно страшная участь ждала население нечерноземных областей России. Их собирались превратить в зону «величайшего голода»<sup>1</sup>. А ведь были еще «Майн Кампф», «План Барбаросса» и пресловутый «Генеральный план Ост»...

Известный римский оратор Цицерон утверждал: «Первая задача истории – воздержаться от лжи, вторая – не утаивать правды, третья – не давать никакого повода заподозрить себя в пристрастии или в предвзятой враждебности». И правда истории состоит в том, что подавляющее большинство нашего народа поднялось на борьбу с врагом. В годы Великой Отечественной войны весь мир узнал Коммунистическую партию нашей страны как сражающуюся партию. Более 3 миллионов коммунистов отдали свою жизнь за Родину – это 45 % всех убитых и умерших от ран в ходе боевых действий. Еще один показатель: почти 71 % воинов, удостоенных звания Героя Советского Союза, были коммунистами<sup>2</sup>. Но в современной России об этом не принято вспоминать. Более востребованными оказались исследования по истории коллаборационизма и Третьего рейха.

Сложнейшей проблемой для российской исторической науки и исторического образования стало содержание научной дефиниции фашизма. Иногда этот термин просто изгоняется из школьных учебников и подменяется расплывчатым понятием тоталитаризма или самоназванием германского фашизма – национал-социализмом. Так, в учебнике для 11 класса «Всеобщая история. XX–XXI века» трех авторов – О.В. Волобуева, М.В. Пономарева, В.А. Рогожкина отсутствует какое-либо определение фашизма, режим Гитлера именуется просто гитлеровским, а его союзников – антидемократическими<sup>3</sup>. Анализ большинства учебников показывает, что их авторы ограничиваются некритическим пересказом демагогических программ итальянских или германских фашистов, не считая нужным разъяснить, были ли реализованы эти обещания на практике. По существу, складывается представление о Германии времен Гитлера как о «социалистическом» государстве со специфической политикой в национальном вопросе. А концепция тоталитаризма позволяет утверждать, что между фашистскими диктатурами в Западной Европе и СССР было немало сходства, а то и отождествлять коммунизм и фашизм.

---

<sup>1</sup> Квицинский Ю. А если бы победил Гитлер? // Российская Федерация сегодня. 2004. № 23. С. 56–59.

<sup>2</sup> Грызлов В.Ф. Коммунисты на фронтах Великой Отечественной. URL : <http://www.politpros.com/journal/read/?ID=103&journal=36> (дата обращения: 25.03.2015).

<sup>3</sup> Волобуев О.В., Пономарев М.В., Рогожкин В.А. Всеобщая история. XX–XXI века. 11 класс. Базовый уровень. М. : Дрофа, 2011. С. 67, 72.

Пожалуй, только в учебнике Н.В. Загладина «Всеобщая история» для 11 класса можно встретить отказ от теории тоталитаризма, объяснение происхождения этого термина и даже вывод о том, что «советская власть сильно отличалась от итальянского и германского фашизма как по целям, так и по характеру проводимой политики»<sup>1</sup>. Хотя вполне очевидно, что сравнивать следовало бы «новый курс» Рузвельта и аналогичную политику Германии и Италии в те же годы. Раздельное изучение отечественной истории и истории зарубежных стран вообще лишает учителей истории возможности использовать метод компаративистики. У молодого поколения россиян формируется представление об СССР как об ущербном государстве, где с приходом к власти большевиков возникли «парадоксы национальной политики» (в США их, очевидно, не было, особенно в отношении к индейцам); «растоптанная деревня» (следовало бы сравнить с масштабами разорения американских фермеров в те же годы); «враги народа», страх и массовые репрессии (в тех же США были преследования коммунистов и социалистов – «палмеровские облавы», «обезьяньи процессы», расовая сегрегация, джимкроуизм и открытая деятельность Ку-клукс-клана). Тем не менее в школьном курсе истории продолжается идеализация западной демократии и ее отдельных лидеров – У. Черчилля, Р. Рейгана, М. Тэтчер. В рассуждениях о массовой культуре не подчеркивается ее главная тенденция – стирание национальных идентичностей и нивелирование национальных культурных ценностей, их подчинение западным стандартам.

В то же время анализ американских школьных учебников показывает явное стремление их авторов замолчать негативные факты и явления американской истории. На уроках по истории Второй мировой войны преимущественное внимание уделяется событиям на Тихом океане, в Северной Африке, Италии и Франции. Большинство американских школьных учебников игнорирует роль СССР в разгроме фашистских держав<sup>2</sup>. В них превозносится высадка союзных войск в Нормандии как «величайшее наступление», оправдываются атомные бомбардировки Хиросимы и Нагасаки. Опросы, проведенные в США в 1991 году, показали, что 97 % американцев знают о нападении японцев на Пёрл-Харбор, 75 % – об атомных бомбардировках Японии, а 60 % одобряют их<sup>3</sup>. По поводу СССР лишь 60 % американцев твердо знают, что он был союзником Штатов, около 15 % считают его противником, около трети затрудняются с ответом<sup>4</sup>. Что касается причин участия США во Второй мировой войне в Европе, то 28 % американцев думают, что главным было желание защитить европейские страны, которым угрожала Германия, 25 % – что США хотели восстановить мир во всем мире<sup>5</sup>. Вывод, который делает из своего анализа А.Б. Соколов, правомерен: содержание школьных учебников в Соединенных Штатах коррелирует с характером господствующих в общественном сознании представлений<sup>6</sup>. Это подтверждается и оправданием в школьных курсах истории США преследования коммунистов

<sup>1</sup> Загладин Н.В. Всеобщая история. 11 класс. М. : Рус. слово, 2008. С. 117.

<sup>2</sup> Соколов А.Б. Школьный учебник истории в Соединенных Штатах Америки (XIX–XX вв.). Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 306–310.

<sup>3</sup> Савельева И.М., Полетаев А.В. Социальные представления о прошлом, или Знают ли американцы историю. М. : Новое литературное обозрение, 2008. С. 338, 349.

<sup>4</sup> Там же. С. 339.

<sup>5</sup> Там же. С. 349.

<sup>6</sup> Соколов А.Б. Школьный учебник... С. 313.

и инакомыслящих в годы холодной войны, хотя часть американских историков считают маккартизм отвратительным явлением<sup>1</sup>.

Как правило, школьные учебники в нашей стране пишут о нападении Германии на СССР и гитлеровском плане «Барбаросса», умалчивая по неизвестным причинам о том, что Советскому Союзу противостояла объединенная Европа. И это на руку фальсификаторам, позволяя обвинять СССР в неспособности в 1941 году избежать поражений и огромных потерь. А стоило бы напомнить школьникам (и это, несомненно, способствовало бы формированию у них чувства гордости за свою страну, воевавшую с гитлеровской Германией 1418 дней), что Франция, которая в Первую мировую войну воевала с немцами в течение 4 лет, покорила Гитлеру всего за 40 дней, Голландия – за 4 дня, Бельгия – за 12 дней, на завоевание Балкан у нацистов ушло 24 дня.

Для лучшего понимания трагедии Великой Отечественной войны необходимо напомнить школьникам (чего не делают школьные учебники), что мы воевали не с фашистской Германией и ее сателлитами, а фактически со всей Западной Европой. И если вторжение Наполеона в Россию в 1812 году называли «нашествием двенадцати языков», то в 1941 году нашей стране пришлось отражать совместную агрессию 24 государств<sup>2</sup>. Против СССР, действительно, воевала вся Европа. Сателлиты Гитлера активно поддерживали его агрессию против СССР. Финляндия выставила 19 дивизий и 13 бригад, Венгрия – 23 дивизии и 6 бригад, Румыния – 21 дивизию, Италия – 7 дивизий, Словакия – 3 дивизии. Кроме этих воинских соединений против Красной Армии сражались норвежские части на севере, шведский батальон в Карелии, добровольцы из многих нейтральных и оккупированных стран. По данным статистики, к концу войны в плену в СССР оказались: 313767 венгров, 187370 румын, 156682 австрийца, 69977 чехов и словаков, 60280 поляков, 48957 итальянцев, 23138 французов, 21822 югослава (хорвата), 14129 молдаван, 10173 еврея, 4729 голландцев, 2377 финнов, 2010 бельгийцев, 1652 люксембуржца, 452 датчанина, 457 испанцев, 383 цыгана, 101 норвежец, 72 шведа<sup>3</sup>.

К этому списку можно добавить не только европейцев. В вермахте, сразу в нескольких формированиях, служили африканцы. Больше всего их было в легионе «Свободная Арабия» (воевал на Кавказе). А был еще 950-й индийский пехотный полк... Из мусульманских подразделений можно назвать 13-ю дивизию СС «Хандшар» из хорватских мусульман<sup>4</sup>. Историк Брайан Марк Ригг в работе «Еврейские солдаты Гитлера: нерассказанная история нацистских расовых законов и людей еврейского происхождения в германской армии» утверждает, что в германской армии на фронтах Второй мировой воевало до 150 тысяч солдат, имевших еврейских родителей или недавних предков<sup>5</sup>. Всего в гитлеровской армии

<sup>1</sup> Десанте Б.А. Педагогика патриотизма: «холодная война» как элемент гражданского воспитания в 1957–1964 годах // Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций / под ред. В.И. Журавлевой, И.И. Куриллы. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. С. 160–180.

<sup>2</sup> Бушин В.С. Злобный навет на Великую Победу. М. : Алгоритм, Эксмо, 2009. С. 65.

<sup>3</sup> Семенов К.К. Иностранцы добровольческие легионы и корпуса СС на Восточном фронте // Крестовый поход на Россию. М. : Яуза, 2005.

<sup>4</sup> Нерсесов Ю. Был ли Гитлер президентом Евросоюза? // Спецназ России. 2001. № 7 (58).

<sup>5</sup> Бриман Ш. Еврейские солдаты Гитлера. URL : [http://www.jewukr.org/observer/jo19\\_38/rp0103\\_r.html](http://www.jewukr.org/observer/jo19_38/rp0103_r.html) (дата обращения: 25.03.2015).

было около 1,8 млн. добровольцев из Европы. Суммарно это составляло 59 дивизий, 23 бригады плюс несколько национальных полков и легионов<sup>1</sup>.

Разумеется, когда российские школьные учебники истории умалчивают о роли стран Западной Европы в войне против СССР, то это на руку тем европейским странам, которые постарались забыть свое фашистское прошлое и теперь клеймят коммунизм и СССР. Большинство европейских стран не только не оказали серьезного сопротивления гитлеровской агрессии, но и были готовы были сотрудничать с нацистами в порабощении и уничтожении нашей страны. Предав забвению собственные трусость и предательство, сегодня они пытаются очернить нашу великую Победу. Но если представить Европу перед Второй мировой войной, то большинство ее стран в это время находились под влиянием фашистских, полуфашистских и авторитарных режимов. В декабре 1934 года 16 европейских государств были представлены на интернациональном конгрессе фашистских партий, созванном Муссолини в Монре. Причем это – без Германии<sup>2</sup>.

Особенно велика была роль гитлеровских сателлитов, «жертв оккупации» и «нейтральных стран» в военном производстве Третьего рейха. Из примерно 53 тысяч танков и самоходных орудий, использованных немцами в годы войны, свыше 8 тысяч было построено на чешских и французских заводах. Еще значительнее роль европейских стран в решении транспортных проблем германской армии. От одной только Франции немцы получили в 1940 году 5 тысяч паровозов и 250 тысяч вагонов. В 1943 году каждый шестой поставленный в вермахт грузовик был построен на заводах оккупированных территорий. Примерно каждый третий снаряд был сделан из стали, выплавленной из шведской руды, а едва ли не весь необходимый вольфрам поступал из Португалии. Кроме того, Швеция до 1944 года снабжала финнов всем необходимым вооружением, включая истребители и самоходные зенитные установки. Через территорию нейтральной Испании поступала необходимая фашистской Германии нефть от американской компании «Стандарт Ойл»<sup>3</sup>.

Европа видела в Гитлере продолжателя дела Карла Великого и Наполеона. Чтобы в этом убедиться, достаточно сравнить цифры потерь в Первую мировую войну, когда Европа действительно воевала, и во Вторую. Вот почему на историю Великой Отечественной войны обрушиваются тонны лжи и клеветы, а сама она и героизм нашего народа, спасшего мир от фашистской чумы, предаются искажению и забвению.

Никто не станет отрицать, что именно школьные учебники закладывают основы исторических знаний в обществе. Известный французский историк М. Ферро писал: «Не нужно себя обманывать: образ других народов или собственный образ, который живет в нашей душе, зависит от того, как в детстве нас учили истории. Это запечатлевается на всю жизнь»<sup>4</sup>.

Отечественная система образования является важным фактором сохранения положения России в мире в ряду развитых индустриальных держав, ее международного престижа, а также фактором реформирования и модернизации стра-

<sup>1</sup> Семенов К.К. Иностранцы добровольческие легионы...

<sup>2</sup> Наумов А.О. Фашистский интернационал. Покорение Европы. М. : Вече, 2005.

<sup>3</sup> Нерсесов Ю. Был ли Гитлер...

<sup>4</sup> Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. URL : [http://scepsis.ru/authors/id\\_307.html](http://scepsis.ru/authors/id_307.html) (дата обращения: 25.03.2015).

ны. И это, разумеется, лишь подчеркивает необходимость изучения опыта других национальных школ и внимательного, бережного перенесения его достижений на российскую почву. В условиях формирования информационной цивилизации никто не может игнорировать глобализационные процессы, идущие в том числе и в образовании. Другое дело: какими будут достижения и потери в процессе внедрения инноваций западного образца, особенно в области изучения истории? «Без защиты своей истории, – справедливо полагает спикер Госдумы С.Е. Нарышкин, – невозможно будущее России»<sup>1</sup>. Российское общество должно осознавать, что защита истории Отечества становится вопросом обеспечения национальной безопасности, что без знания национальной истории невозможно воспитывать подрастающее поколение в духе патриотизма.

### Список использованной литературы

1. Алексеев, С.В., Володихин Д.М., Елисеев Г.А. Отечественная история [Текст] : учеб. пособие. – М. : Форум, 2006. – 464 с.
2. Алентьева, Т.В. Участие Западной Европы в агрессии против СССР в годы Второй мировой войны [Текст] // Правда истории. – Курск : Изд-во КГУ. – С. 12–18.
3. Алентьева, Т.В. Российское историческое образование в тупике. Размышления историка [Текст] // Мир образования – Образование в мире. – 2007. – № 4 (28). – С. 27–47.
4. Артюх, Т. ПАСЕ приравняла Сталина к Гитлеру [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.specletter.com/politika/2009-07-02/pase-priravnjala-stalina-k-gitleru.html> (дата обращения: 25.03.2015).
5. Баринов, Д.Н. Кризис культуры в России: тревоги и оценки населения [Текст] // Обсерватория культуры. – 2010. – № 4. – С. 31–35.
6. Бриман, Ш. Еврейские солдаты Гитлера [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.jewukr.org/observer/jo19\\_38/p0103\\_r.html](http://www.jewukr.org/observer/jo19_38/p0103_r.html) (дата обращения: 25.03.2015).
7. Бушин, В.С. Злобный навет на Великую Победу [Текст]. – М. : Алгоритм, Эксмо, 2009. – 272 с.
8. Веретенников, А. Памяти Клода Леви-Стросса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.chaskor.ru/article/umer\\_klod\\_levi-stross\\_12143](http://www.chaskor.ru/article/umer_klod_levi-stross_12143) (дата обращения: 25.03.2015).
9. Виктор Суворов — новые книги [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.livelib.ru/author/167/latest> (дата обращения: 25.03.2015).
10. Волобуев, О.В., Кулешов С.В. История России XX – начало XXI. 11 класс [Текст] : учеб. – М. : Мнемозина, 2008. – 335 с.
11. Волобуев, О.В., Пономарев М.В., Рогожкин В.А. Всеобщая история. XX–XXI века. 11 класс. Базовый уровень [Текст]. – М. : Дрофа, 2011. – 223 с.
12. ВЦИОМ провел опрос на знания истории Великой Отечественной войны [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://tvkultura.ru/article/show/article\\_id/21164](http://tvkultura.ru/article/show/article_id/21164) (дата обращения: 25.03.2015).
13. Глава МИД Латвии сравнил Россию с Третьим рейхом [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.stoletie.ru/lenta/glava\\_mid\\_latvii\\_sravnil\\_rossiju\\_s\\_tretim\\_rejkhom\\_284.htm](http://www.stoletie.ru/lenta/glava_mid_latvii_sravnil_rossiju_s_tretim_rejkhom_284.htm) (дата обращения: 25.03.2015).
14. Грызлов, В.Ф. Коммунисты на фронтах Великой Отечественной [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.politpros.com/journal/read/?ID=103&journal=36> (дата обращения: 25.03.2015).

<sup>1</sup> Цит. по: Жуков В. Основные проблемы исторического образования в России. URL : <http://www.rus-obr.ru/idea/8341> (дата обращения: 25.03.2015).

15. Десанте, Б.А. Педагогика патриотизма: «холодная война» как элемент гражданского воспитания в 1957–1964 годах [Текст] // Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций / под ред. В.И. Журавлевой, И.И. Куриллы. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. – С. 160–180.
16. Дюков, А. Нам не в чем каяться [Текст] // Пыхалов И., Дюков А. Великая оболганная война-2. – М. : Яуза, Эксмо, 2008. – С. 5–10.
17. Жуков, В. Основные проблемы исторического образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rus-obr.ru/idea/8341> (дата обращения: 25.03.2015).
18. Загладин, Н.В. Всеобщая история. 11 класс [Текст]. – М. : Рус. слово, 2008. – 416 с.
19. Запрет коммунизма на Украине противоречит международному праву, объявил МИД [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://crimea.kz/142824-Zapret-kommunizma-na-Ukraine-protivorechit-mezhdunarodnomu-pravu-ob-yavil-MID.html> (дата обращения: 25.03.2015).
20. Кара-Мурза, С.Г. Коммунизм и фашизм: Братья или враги? [Текст]. – М. : Яуза-пресс, 2008. – 608 с.
21. Квицинский, Ю. А если бы победил Гитлер? [Текст] // Российская Федерация сегодня. – 2004. – № 23. – С. 56–59.
22. Материалы круглого стола, прошедшего на кафедре всеобщей истории КГПУ [Текст] // Новая и новейшая история. – 1998. – № 4. – С. 113–130.
23. Минобрнауки отказалось от идеи введения единого учебника истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ria.ru/society/20140827/1021587921.html#14284056850763&> (дата обращения: 05.03.2015).
24. Наумов, А.О. Фашистский интернационал. Покорение Европы [Текст]. – М. : Вече, 2005. – 448 с.
25. Нерсесов, Ю. Был ли Гитлер президентом Евросоюза? [Текст] // Спецназ России. – 2001. – № 7 (58).
26. Пыхалов, И. Надо ли стыдиться пакта Молотова–Риббентропа? [Текст] // Пыхалов И. Великая оболганная война. – М. : Яуза, Эксмо, 2006. – С. 85–115.
27. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
28. Россия и Запад в начале нового тысячелетия [Текст] / сост. и ред. А.Ю. Большакова. – М. : Наука, 2007. – 325 с.
29. Савельева, И.М., Полетаев А.В. Социальные представления о прошлом, или Знают ли американцы историю [Текст]. – М. : Новое литературное обозрение, 2008. – 456 с.
30. Семенов, К.К. Иностранцы добровольческие легионы и корпуса СС на Восточном фронте [Текст] // Крестовый поход на Россию. – М. : Яуза, 2005. – 480 с.
31. Соколов, А.Б. Школьный учебник истории в Соединенных Штатах Америки (XIX–XX вв.) [Текст]. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 344 с.
32. Соловьев, С. Идеологические мифы в современных учебниках истории [Текст] // Отражение событий современной истории в общественном сознании и отечественной литературе (1985–2000) : материалы науч.-практ. конф. – М. : Изд-во МГУ, 2009. – С. 227–245.
33. Суворов, В., Исаев А., Барятинский М. [и др.]. Гитлер–победитель. Мог ли фюрер выиграть войну? [Текст] : сб. – М. : Яуза, Эксмо, 2010.
34. Ферро, М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://scepstis.ru/authors/id\\_307.html](http://scepstis.ru/authors/id_307.html) (дата обращения: 25.03.2015).

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Анализируются некоторые теоретические перспективы развития потенциала гражданского воспитания в современных условиях. Автор определяет проблемы и риски гражданского воспитания, выявляет его интегративное содержание, актуальность и условия эффективности.

гражданское воспитание, современное образование, воспитание молодежи, социализация молодежи, ценностные ориентации, гражданская компетентность, патриотическое воспитание.

Гражданское воспитание представляет собой формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. К основным элементам гражданственности относятся нравственная культура и правовая культура, выражающиеся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и к государственной власти, способности выполнять свои обязанности, в гармоничном сочетании патриотических, национальных и интернациональных чувств. Нравственная культура базируется на общечеловеческих моральных ценностях, а правовая культура выступает в качестве субъективной основы и предпосылки существования правового государства, для которого характерна высокая степень востребованности гражданских качеств людей<sup>1</sup>.

Отмечающееся в этом году 70-летие Великой Победы помимо юбилейной составляющей неминусом должно активизировать педагогические дискуссии об эффективном патриотическом воспитании современной российской молодежи. Очевидно, что ее патриотизм не может отождествляться только с декларированием верности памяти старших поколений – поколений победителей. Перед педагогами страны, государством достаточно четко поставлена задача воспитания молодого поколения в духе гражданской идентичности, любви к Родине, ответственности, нравственности. Эту тему подробно раскрывают федеральные стандарты общего образования, воспитательная компетентность школьных педагогов на равных с дидактической компетентностью прописана в стандарте учительской профессии.

Конечно, актуальность указанной темы значительно шире и глубже педагогического потенциала юбилейных торжеств и даже стратегической направленности концептуальных документов, обеспечивающих развитие образования. Современная Россия испытывает хронический дефицит молодежи, способной про-

---

<sup>1</sup> Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая рос. энцикл., 1993. Т. 1. С. 224–225.

тивостоять прагматизму и бездуховности общества потребления; молодежи, готовой поставить общественные интересы выше интересов личных. Обостряется кризис воспитания молодежи в обществе риска и неопределенности будущего, когда традиционные воспитательные модели оказываются недостаточно эффективными. Наконец, все более ощущается потребность не столько в отдельных воспитывающих мероприятиях, акциях и программах, сколько в поиске интегрированного по содержанию, технологичного по форме и инновационного по сути современного воспитания, способного сберечь молодежь, педагогически заложив в ней прививки от рисков современности.

На этом фоне размышление над смыслами гражданского воспитания становится поиском ответов на педагогические вызовы будущего. Исходным авторским посылом является тезис о максимальном интегрирующем потенциале гражданского воспитания, его способности объединить вокруг себя другие воспитательные направления.

Основные черты гражданского облика личности закладываются в школьном возрасте на основе опыта, приобретаемого в семье, школе и внешней по отношению к ним социальной среде. Основная цель гражданского воспитания – воспитание в человеке ценности социально значимых идеалов патриотизма, нравственности, труда на благо общества, социальной солидарности, общественного служения. Гражданственность – это сознание человека, определяющее его социальное поведение, человека, ответственно выполняющего свой гражданский долг и понимающего, что от его действий зависит не только жизнь его самого и его близких, но и народа и государства. Гражданское воспитание является процессом преодоления отчуждения личности от институтов власти и тесно связано с нравственным воспитанием.

Условия, обеспечивающие эффективность гражданского воспитания, с позиций современной отечественной педагогики – это:

- воспитание правдой (соотнесение объективной информации и практической деятельности), интеграция всех знаний (экономических, социальных, политических, экологических, этических и др.) о внешней по отношению к общеобразовательному учреждению социальной среде;
- коллективная деятельность и индивидуальное развитие как двусторонний процесс гражданского воспитания;
- формирование опыта гражданских действий через гуманитарные дисциплины, педагогические формы эмоционального выражения гражданской позиции, трудовую деятельность, направленную на общественно значимые результаты, различные формы самоорганизации школьного коллектива и молодежных объединений;
- уход как от бюрократизированного и педагогически формализованного, лозунгового и обезличенного, вульгарно политизированного воспитания в худших советских образцах, так и от одностороннего культивирования индивидуалистических и узко корпоративных интересов;
- предъявление учащимся в педагогическом процессе значительного количества гражданских требований, результатом чего становятся самостоятельная постановка человеком себе гражданских (общественно значимых) задач, самосто-

ительное предъявление личностью к себе и социальным институтам гражданских требований;

– способность личности к самоопределению, когда человек осознанно и разумно существует в условиях свободы выбора и ответственности за него, как важное гражданское качество в современных условиях.

Под гражданственностью понимается совокупность базовых, сложившихся на определенном момент времени ценностей, норм и ролей, принятых за образец. Критерием уровня и степени гражданственности личности является соответствие между идеальной моделью, объективированной как декларируемые, возможные, желаемые ценности человека, и реальным поведением индивида как исполнителя гражданских ролей.

Гражданская позиция – важнейшая и актуальнейшая для общества, государства, страны составляющая, цель и результат системной воспитательной деятельности всех ее субъектов. Формирование гражданской позиции является результатом, достигаемым не прямо, а в результате сложного, заранее не запрограммированного на результат воспитательного и социализирующего процесса.

Гражданская позиция (или гражданственность) – двухмерное понятие. С одной стороны, это официальная гражданственность (гражданство), предполагающая знание и умение пользоваться своими правами, осознание обязанностей перед обществом и государством, социальная безопасность личности для общества в виде соблюдения ею моральных и правовых норм. С другой стороны – это и неофициальная гражданственность, предполагающая высокую степень осознанной социальной активности личности для блага общества, которая может проявляться в разнообразных формах и реализовываться не всеми, а наиболее граждански активными членами социума.

Гражданская позиция формируется воспитательными средствами на всех возрастных ступенях социализации молодежи. При этом наиболее благоприятен и важен с точки зрения развития гражданского сознания и одновременно активной деятельности старший школьный возраст (14–17 лет). Школьники в большинстве своем еще находятся в зависимости от родителей, еще не включены в трудовые отношения, в отличие, например, от студенчества. Свойственная же молодости социальная активность, дискуссионность и критичность осмысления, стремление к преобразующей деятельности наличествуют и могут педагогически использоваться в максимальной степени.

Гражданская позиция (гражданственность) не полностью тождественна таким используемым педагогической наукой понятиям, как направленность личности, ее воспитанность, духовная культура, мировоззрение (мировосприятие), но является совокупным результатом взаимодействия этих категорий. Гражданская позиция включает в себя три основных компонента – ценностный (отношение личности к социальной действительности), поведенческий (готовность личности осуществлять выбор стратегий поведения) и деятельностный (способность личности осознанно индивидуально и коллективно преобразовывать действительность в интересах общества).

Гражданская позиция личности отражает все основные сферы общественного сознания: политической идеологии, науки и философии (интеллектуальный аспект), религии, права и морали (регулятивно-поведенческий аспект), литературы и искусства (эмоционально-эстетический аспект).

Гражданственность и ее воспитание включают в себя патриотическое воспитание в качестве лишь одного из компонентов, но не отождествляются только с ним, а также с его подвидами (военно-патриотическим, героико-патриотическим, спортивно-патриотическим). Также неправильно отождествлять гражданское воспитание только с гражданско-правовым (этико-правовым) аспектом. Таким образом, гражданское воспитание выступает наиболее широкой содержательной категорией воспитательной деятельности, вбирающей целый ряд составляющих, сводимых в целостную педагогическую систему.

Гражданское воспитание включает направления, которые не исчерпывают его содержания, но отражают наиболее значимые для общества ценности и личностные установки. Это воспитание:

- патриотическое (отношение к большой и малой Родине);
- политическое (отношение к власти);
- правовое (отношение к закону);
- нравственное (отношение к моральным нормам посредством реализации нравственных установок личности);
- трудовое (отношение к труду, творчеству);
- физическое (отношение к здоровью);
- семейное (отношение к семье);
- экологическое (отношение к природе);
- воспитание коллективом (отношение к коллективу, в коллективе, в интересах коллектива);
- воспитание толерантности (отношение к другим личностям).

Гражданское воспитание не является набором «воспитаний» и суммой воспитательных мероприятий, какими бы модными заграничными терминами они ни назывались устроителями в стремлении подчеркнуть, что они (устроители) так же молоды и современны, как и те, кому эти акции адресованы. Педагогическая деятельность в процессе гражданского воспитания приоритетно направлена на индивидуальные изменения личности, готовой жить в интересах общества. Ценности общества в гражданском воспитании неизбежно должны превалировать над индивидуальными эгоцентрическими интересами. Ценность коллективного выступает наряду с деятельностным характером важнейшим критерием подлинности гражданского воспитания. Вряд ли необходимы сложные обоснования того, что общество, построенное на индивидуалистических принципах, обречено так же, как и общество, построенное на принципах авторитаризма и тотального подчинения интересов личности коллективу (государству, группе, диктатуре).

Общество в любую историческую эпоху предлагает личности четыре радикальные стратегии социального поведения:

- 1) эгоистическая (замещение общественных интересов индивидуальными);
- 2) альтруистическая (общественное служение, замещение индивидуальных интересов общественными);
- 3) групповая (замещение индивидуальных интересов интересами референтной для личности группы по принципу «Я – как все в этой группе»);
- 4) внутренняя (интересы внутреннего самосовершенствования замещают общественные и внешние социальные интересы личности).

В реальной жизни, как правило, представлены смешанные, смягченные варианты этих моделей, так как любому обществу необходимы личности, реализу-

ющих каждую из них. Количественное преобладание какой-либо из этих групп приводит к нарушению социальной гармонии, к дестабилизации социума.

В советский период, когда государственная воспитательная система декларировала приоритеты общественного служения, оказались в забвении интересы индивидуальные. Помноженное на формализм и декларативность, несоответствие действительным интересам общества, такое воспитание дало социуму резкий крен в сторону индивидуалистических ценностей постсоветского периода с забвением воспитания как такового, превращением его в систему дополнительного образования, понимаемого как средство индивидуального развития личности. Только в последние 15 лет государственная власть и педагогическая общественность начинают все сильнее осознавать ненормальность такого положения вещей.

Воспитательная деятельность как наиболее тонкая и сложная в педагогике требует при воспитании гражданственности не столько целевых программ, сколько кропотливой и квалифицированной работы по изменению системы ценностей учащейся молодежи в проблемном поле современного российского социума. В противном случае будет получен обратный желаемому результат в виде отторжения молодежью общественных ценностей (служения, долга, ответственности, альтруизма, патриотизма), бюрократической мероприятности и заорганизованности воспитательных форм. В этом смысле механический возврат к советскому воспитательному опыту даже в лучших его проявлениях представляется нам рискованным: то, что было вполне осуществимо в условиях тоталитарного общества, вряд ли возможно в условиях плюрализма, демократизма, информационной свободы.

С идеей развития воспитания как необходимого условия модернизации системы образования России педагогическая наука активно выступает с конца 1990-х годов. Но такие направления воспитательной деятельности, как воспитание патриотизма, гражданственности, духовно-нравственное воспитание, постоянно наталкиваются на советский опыт педагогического соотнесения воспитания и идеологии. В кратком виде эту проблему можно сформулировать так: обязательна ли (и допустима ли) и в каком виде национальная (государственная) идеология (национальная идея) для осуществления эффективного гражданского воспитания? На этот вопрос в своих работах попытались ответить Н.Д. Никандров, О.К. Газман, Н.И. Элиасберг, В.Л. Вульфсон, Б.Т. Лихачев. Общий итог анализа их работ выделяет три позиции, важные в контексте гражданского воспитания:

- учет традиций воспитания гражданственности, сложившихся в отечественной педагогике;
- акцент на изучение и интерпретацию системы ценностных ориентаций современной молодежи России как ключевой характеристики и предпосылки стратегий эффективного гражданского воспитания;
- необходимость гармонии социальной среды и используемых современным воспитанием педагогических средств.

Исходным постулатом в работах указанных авторов выступает необходимость воспитательной идеологии не как комплекса политических идей, отрицающих другие их варианты, но как системы основных принципов, руководящих поведением граждан. Стабильные общества в истории всегда обладали такой идеологией (общенациональной идеей), кратко символизирующей принятую в этом обществе систему ценностей: «Православие. Самодержавие. Народность», «доб-

рая старая Англия», «американская мечта», «моральный кодекс строителя коммунизма» и т.п. Нужно ориентироваться на некий минимум идей, которые общество (его большинство) принимало бы как необходимые.

Вторым моментом является то, что в прошлом и в настоящем система образования была вынуждена воспитывать в условиях противоречия декларируемых высоких ценностей и ценностей, которые в процессе социализации прививала молодежи жизненная реальность (семья, молодежные сообщества, средства массовой информации, повседневная жизнь учебного заведения, трудового или армейского коллектива). При этом противоречии стихийная социализация жизнью, как правило, оказывается сильнее организованного воспитания и порождает «серые», компромиссные ценности. Тогда попытки прямого гражданского воспитания воспринимаются как морализаторство, педагогическая неэффективность и вред которого доказывались в истории педагогики неоднократно.

В современной России система воспитываемых ценностей в сознании учащихся вступает в противоречие с жизненной реальностью по многим направлениям. Здесь исследователи выделяют два аспекта – социальный (воспитательные декларации школы и жизненная практика) и собственно педагогический (неэффективность воспитания). Ценность жизни как первого естественного права человека не соответствует реальному снижению оценки ее обществом и продуцируемому насилию. Образование мало вознаграждается реальной жизнью, и его выбор диктуется прагматическим расчетом. Коммерциализация культуры сделала недоступными образцы высокой культуры для большинства россиян. Серьезные трудности для воспитания создают формируемыми СМИ стереотипы массовой культуры. Девальвируется ценность честного, упорного труда. Политические действия и их формы усиливают стремление общества дистанцироваться от государственных структур.

Недооценка значения эффективного педагогически воспитания молодежи создает целый комплекс рисков, в частности:

- антипатриотизм и утрата чувства Родины;
- неуважение к государственной власти;
- экстремизм в различных формах;
- рост корыстно обусловленной и насильственной преступности;
- равнодушие и активная неприязнь к людям, жестокость по отношению к ним;
- распространение асоциальных поведенческих форм;
- обострение поколенческого разрыва;
- равнодушие к созданию семьи, здоровью своему и окружающих;
- высокая степень социального пессимизма, апатии и инфантильности.

Третьей проблемой гражданского воспитания является неполнота его содержания. В советские годы школьник недополучал некоторое содержание, табуированное по идеологическим соображениям. Но было невозможно и то, чтобы на уроках литературы или истории он получал содержание, которое ставилось под сомнение или полностью опровергалось доступными вне программы литературой, кино, театром, телевидением. Сейчас ситуация резко изменилась. Свобода информации, вариативность учебников стали достижениями гражданского общества, но свобода информации, не подкрепленная ответственностью, может привести к не менее опасным воспитательным результатам, нежели цензура. Пока то,

чему учила школа, разделялось в идейном плане большинством народа и на самом деле вознаграждалось жизнью, гражданское воспитание было достаточно успешным.

Одна из наиболее сложных проблем гражданского воспитания – соотношение в нем индивидуализма и коллективизма. Постиндустриальное общество с его культом потребления притупляет критическое мышление, ведет к интеллектуальной и эмоциональной стандартизации поведения и сознания в не меньшей степени, чем советское индустриальное. Коллективистские усилия необходимы для создания гражданского общества, а его эффективность зависит от умения граждан самоорганизовываться, отказываясь от части личных интересов в пользу общественных. Индивидуалистические установки могут способствовать формированию человека, ориентированного на стремление любой ценой добраться до наиболее высоких ступеней социальной лестницы, на безграничное потребление как ощущение власти и контроля над социальной ситуацией. Но индивидуализм же подчеркивает важность личной инициативы, опоры на собственные силы, укрепляет чувства морального достоинства и самоуважения, освобождает от слепой веры и модных стереотипов, повышает ответственность человека за собственную судьбу. Поэтому совокупность индивидуальных и коллективистских качеств создает синергетический эффект. Коллективные усилия вряд ли окажутся высокоэффективными без индивидуальной инициативы, лидерства, но нужно видеть различия между естественным желанием человека наилучшим образом реализовать себя в своей жизни и беспринципным индивидуалистическим карьеризмом.

Для нашей страны проблема соотношения свободы и необходимых рамок ее ограничения представляет особую важность в контексте национального архетипа, готовности к Свободе. Следует учитывать при разработке моделей гражданского воспитания и популярную в последние годы теорию менталитета (ментальностей, коллективного бессознательного). Ценностные ориентации человека формируются по двум крупнейшим каналам – государственной системе образования и социализирующим институтам (литература, СМИ, общественные организации и т.д.). Первый канал контролируем, транслируемые им ценности осознаваемы. Второй канал практически неконтролируем, его идеи и ценностные ориентации неосознаваемы, но установки усваиваются многократно эффективнее. Неформальные социальные нормы, поведенческие стереотипы, архетипы бессознательного являются значительно более эффективным каналом для интериоризации в индивидуальное сознание, чем официальные воспитательные формулы. Формально декларируемые императивы при всей их привлекательности связаны с искусственным навязыванием, что вызывает естественное для молодежи неприятие. Механизмы группового сплочения предусматривают оппозицию педагогическому воздействию и обесценивание информации, получаемой по официальным каналам.

Таким образом, менталитет выступает как фактор, обеспечивающий или препятствующий гражданскому воспитанию, включая в себя сформированные исторически тенденции развития общественного сознания и современные средства воздействия на него. На первый план выходит согласование официально декларируемых и реально действующих в обществе и его отдельных группах ценностей, обуславливающих поведение людей.

Для России гражданское воспитание – достаточно новый феномен. Нечасто в теории и еще реже в сознании педагогов-практиков оно связывалось с идеей формирования гражданского общества, поскольку внешне гражданское воспитание аналогично патриотическому.

Становление гражданского общества возможно только как самоактуализация личности. Но личностями не рождаются, ими становятся. Личностью надо «выделяться», это всегда авторская работа. Создать себя как личность человек может только сам; это не диплом, который можно купить. Если деятельность личности социально значима, если сущность личности социальна, то гражданственность составляет ее атрибутивную черту. Если добропорядочный обыватель (потребитель) живет бытом, обустривает уютно свой мирок, а общественные цели и идеалы воспринимает как химеру, то гражданственность личности имеет внешний, демагогический характер. Быть личностью и не быть гражданином невозможно.

Это имеет прямое отношение к социальной роли педагога в процессе гражданского воспитания. Преподаватель не просто обучает предмету. Он неизбежно соотносится учащимися с определенной моделью социального поведения. Соответственно от того образа, который он формирует у учащихся о себе и своей специальности, во многом зависит, разочаруется ученик в своем социальном выборе или укрепится в нем, обретет образец гражданской позиции или нет.

Теория исторического функционирования воспитательных ценностей Б.Т. Лихачева выделяет четыре ведущих закона:

- обязательной социально-психологической дифференциации воспитательных ценностей, когда представители каждой социальной страты имеют свою шкалу;

- расцвета и упадка воспитательных ценностей, когда нельзя эти ценности навязать сверху, когда они приобретают педагогическую силу только при совпадении с тенденциями общественного сознания;

- зависимости популярности воспитательных ценностей, которая формируется в общественном сознании в ходе их информационно-ценностного представления средствами пропаганды, массовой информации и рекламы;

- коренного изменения воспитательных ценностей (исторически Россия пережила четыре революционных ломки представлений о воспитательных ценностях – Петра I, 1861 и 1917 годов, в начале 90-х годов XX века <sup>1</sup>.

В наших работах нашел отражение практический опыт гражданско-патриотического воспитания в дореволюционной петербургской школе <sup>2</sup>. Патриотизм в широком понимании этого термина воспитывало в то самое время само столичное социокультурное пространство Петербурга, который был средоточием высшей государственной власти, центром общественно-политической жизни, символом военной славы страны. Именно здесь происходили наиболее значимые для страны события, здесь аккумулировалась ее профессиональная элита. Несомненно, школы города до революции активнейшим образом участвовали в формировании российской интеллигенции с идеей общественного служения как ос-

<sup>1</sup> Лихачев Б.Т. Философия воспитания : спец. курс. М., 1995.

<sup>2</sup> Шевелев А.Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения образовательной среды петербургской дореволюционной школы. СПб. : СПб АППО, 2008. С. 86–93.

новой для нее. Официальный воспитательный верноподданический идеал был унифицирован для всех типов дореволюционной петербургской школы.

Формы дореволюционного гражданского воспитания включали:

- преподавание социальных дисциплин (история, словесность, основы законоведения, Закон Божий);
- посещение учебных заведений представителями государственной элиты, наличие в школе императорских стипендиатов;
- официальные торжества;
- сохранение памяти о выдающихся выпускниках;
- дискуссионный характер мышления учащихся, корпоративность, уважение коллективом обычаев и традиций;
- общественно полезную деятельность школьников в военные годы;
- неписанный запрет навязывать свои политические взгляды в ущерб единению;
- лекции популярных профессоров и преподавателей на общественно значимые темы;
- возможность делать первые публицистические пробы в ученических изданиях.

В первые послереволюционные годы ставились цели утверждения государства пролетариата, воспитания нового человека, создания новой культуры. Идея сплоченности, воспринятая советскими педагогами от предшественников, соотносилась не с нацией, а с пролетарским интернационализмом, когда гражданин характеризовался как самоотверженный борец за победу коммунизма в мировом масштабе.

В 1920-е годы гражданское воспитание раскрывалось как процесс вхождения школьников в практику управления обществом, включая подготовку к выполнению и властных полномочий, и исполнительских функций, развитие способности быть и субъектом управления, и его объектом. Перемена и сочетание ролей соответствуют демократическому типу целенаправленного взаимодействия субъектов, который характерен для совместного управления обществом, т.е. соуправления. Данные факты, особенно ярко выраженные в педагогической системе А.С. Макаренко, свидетельствуют о зарождении в советской педагогике идей, которые по праву могут стать вкладом в развитие парадигмы воспитания активных, деятельных членов гражданского общества.

К началу 1930-х годов обозначился новый период гражданского воспитания, связанный с сокращением самостоятельных начал в жизни общества. Понятие «гражданское воспитание» было поглощено понятием «коммунистическое воспитание». Понятие «гражданственность» отсутствовало в словарях, в справочной литературе тех лет и сохранилось только в трудах А.С. Макаренко.

На период 1985–1995 годов приходится кризис советской системы гражданского воспитания, а с 1995 года и по настоящее время идет активный поиск путей ее дальнейшего развития в новых исторических условиях.

На новом историческом витке педагогическая мысль вернулась к тезису 1920-х годов о гражданине как субъекте народовластия. Таким образом, ведущее направление в понимании гражданственности предполагает компетентное и заинтересованное участие каждого гражданина в управлении обществом, в конкретных социально ценных делах, в повышении его готовности к самостоятельным

инициативным действиям в интересах страны и в целях достижения собственного жизненного успеха.

В целом результаты наших исследований позволяют заключить: события последних 20 лет в России привели к тому, что у большинства молодежи выявляются отсутствие какой-либо более или менее четкой картины мира, системы ценностей, норм и установок, явные противоречия в сознании. Поэтому настоятельной необходимостью стало формирование системы воспитания и социализации молодежи. Среди педагогических направлений, которые потребуют наибольших усилий в осуществлении гражданского воспитания, можно назвать следующие:

- культурный гедонизм (потребление удовольствий);
- формирующий тревожность перекося в сторону негативных сенсаций;
- размывание авторитета традиционных социальных институтов и ценностей через юмористические передачи;
- уход от обсуждения реальных проблем в субкультуру сериалов и клипов;
- формирование средствами рекламы завышенных, нереальных жизненных стереотипов;
- героизация сильной (пусть и асоциальной) личности, достигающей успеха любой ценой и только благодаря себе.

На эту тревожную картину можно ответить только словами Д.С. Лихачева: «Без основополагающих, возвышающих ценностей развитие личности и групп, общества просто невозможно. Речь должна идти о создании единого воспитательно-педагогического пространства»<sup>1</sup>.

Принципы организации такого пространства были сформулированы еще в начале 2000-х годов:

- единая для всех ведомств молодежная политика;
- позитивная социальная реклама высокого эстетического и этического качества;
- работа с молодой семьей (начиная со школы);
- подготовка кадров социальных работников в молодежной сфере;
- воспитание на примерах реальных и социально позитивных героев;
- поддержка молодежных общественных инициатив позитивной направленности;
- общественно-педагогические начинания и организации.

Общим основанием гражданского воспитания сегодня могут выступить идеи патриотизма и гражданственности. Русский человек всегда идею служения связывал с отношением к Родине. Стремление к социальному порядку, справедливости, защищенности национальное самосознание всегда сопрягало с сильным государством, возлагая на него решение важнейших для людей проблем. Высшая заслуга человека традиционно воспринималась как способность гражданина быть патриотом, деятельность которого приносит стране пользу и славу. Наивысшие достижения (в спорте, искусстве, науке, труде) всегда служили способом демонстрации гражданственности. Поэтому справедливо мнение, что утверждение гражданственности – главное средство возрождения России, укрепления россий-

---

<sup>1</sup> Цит. по: Молодежь современной России. Альтернативы выбора духовных и нравственных убеждений : сб. ст. / под ред. Г.В. Хлебникова. М., 2012. С. 86.

ской государственности, достижения согласия между властью и обществом, включения граждан в осуществление преобразований.

Гражданственность часто понимается по-разному, исходя из тех или иных убеждений относительно «дальнейшей траектории социального развития» России. В соответствии с представлениями о современном государстве этот идеал воплощается в концептах «правовое государство», «социальное государство», «государство всеобщего благосостояния». В свою очередь, применительно к идеалу общества используются эпитеты «правовое, «справедливое», гражданское». Важнейшим моментом в понимании сущности этого идеала являются стремление искать свой путь, а также обращение к прошлому. Эти факторы определяют содержание становления российской гражданственности.

Современный этап становления российской модели гражданственности предусматривает:

- коррекцию ортодоксального варианта официальной гражданственности, которую, якобы, можно достичь суммой проведенных воспитательных мероприятий;
- активный поиск альтернативных путей развития «гражданственности российского типа», осознание необходимости объединяющих ценностей и идей, основанных на принципах патриотизма, духовности, правовой культуры;
- признание активной роли государства в процессе структурирования гражданской сферы общества, активизация идейно-педагогической функции государства;
- восстановление и приоритет педагогической системы гражданского воспитания, что уже начинает явственно проявляться в идеях новых федеральных образовательных стандартов;
- активность гражданских структур, в процессе институционализации которых происходит репрезентация гражданских ценностей, вырабатываются модели гражданского поведения.

Гражданская компетентность – это проявление учащимися в устойчивых и осознанных социально полезных поведении и деятельности полученных ими в школе знаний, умений, навыков, опыта. По мнению автора, между категориями «гражданская компетентность» и «социальная компетентность» существует принципиальное различие. Социальная компетентность – более широкая категория, нежели компетентность гражданская. В основе социальной компетентности лежит процесс социализации. Гражданская компетентность является результатом воспитания, результатом осознанной и системной педагогической деятельности.

Процесс социализации может существенно скорректировать процесс гражданского воспитания, но это не означает, что само гражданское воспитание как система педагогической деятельности по формированию гражданской компетентности личности не нужна. С помощью приведенных в данной статье аргументов мы попытались доказать необходимость построения такой системы с учетом рисков и существующих социально-педагогических проблем в этой сфере.

#### Список использованной литературы

1. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания [Текст] : специальный курс. – М., 1995.

2. Молодежь современной России. Альтернативы выбора духовных и нравственных убеждений [Текст] : сб. ст. / под ред. Г.В. Хлебникова. – М., 2012.
3. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепра) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.
4. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
5. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
6. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с.
7. Шевелев, А.Н. Некоторые традиции отечественной Педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 54–59.
8. Шевелев, А.Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения образовательной среды петербургской дореволюционной школы [Текст]. – СПб. : СПб АППО, 2008.
9. Шевелев, А.Н. Отечественная школа: Традиции и современные проблемы [Текст]. – СПб. : Каро, 2000. – 222 с.
10. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб., 2001. – 245 с.

УДК 947.085.5

*М.В. Богуславский, С.З. Занаев*

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ М.Н. СКАТКИНА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ КАК УЧЕНОГО-ПАТРИОТА**

В статье дается оценка научных и нравственно-этических качеств поколения ученых-фронтовиков. Характеризуется деятельность в годы Великой Отечественной войны ее ветерана, видного ученого, академика АПН СССР М.Н. Скаткина.

Великая Отечественная война, ученые – ветераны Великой Отечественной войны, М.Н. Скаткин, патриотическое воспитание, политехническое образование.

70-летний юбилей Великой Победы – самого значительного события в истории человечества XX века – призывает нас обратиться к памяти тех, кто на полях сражений и на трудовом фронте вносил свой вклад в общее дело разгрома фашизма.

Среди плеяды ученых-педагогов, участников Великой Отечественной войны, достойное место занимает Михаил Николаевич Скаткин (11.08. 1900 – 07.08.1991) – видный ученый, академик Академии педагогических наук, академик

СССР, признанный лидер, теоретик и практик образования. Его труды по методологии педагогики, педагогическому прогнозированию, дидактике, содержанию образования, политехническому образованию по праву вошли в сокровищницу отечественной педагогики.

В образе М.Н. Скаткина олицетворяются лучшие качества замечательного ученого, подлинного патриота своей любимой Родины и яркого просветителя. Ему всегда были присущи отвага, мудрость, ясность духа, доброжелательность, профессионализм. В самых сложных жизненных обстоятельствах он оставался верным подлинной науке, непреклонным в своей гуманной ценностной ориентации. Прежде чем охарактеризовать деятельность М.Н. Скаткина в годы Великой Отечественной войны, представим коллективный портрет того поколения ученых – участников Великой войны, каким он остался в нашей благодарной памяти. Поколения, чья маршевая колонна уже почти скрылась за поворотом вечности....

Прежде всего, им была свойственна **удивительная и очень действенная забота о людях, близких и далеких**. С решимостью и отвагой бросались ветераны на защиту тех, кто невинно пострадал, и отстаивали их перед самым высоким начальством и даже перед всемогущими тогда «органами», рискуя зачастую своей судьбой.

Это были **люди не только слова и дела, но и поступка**. Они брали на себя ответственность за изменения судеб людей, за решение не только их профессиональных, но и бытовых проблем.

Ученых-ветеранов отличали удивительная человеческая порядочность, нравственная чистота, верность идеалам науки, **очень трепетное отношение к такой важнейшей категории, как научная этика**. Эта тонкая субстанция многим неудобна, но если ее сломать, то в науке будет утрачена ее базовая основа. И надо отдать должное ветеранам войны: они сумели внушить незыблемые основы научной этики своим ученикам. Согнуть и продавить ученых – ветеранов войны было практически невозможно. Белое они всегда называли белым, а когда видели серое, тоже заявляли об этом открыто. И вообще старались все оценивать исключительно по высшему счету.

И еще они были очень страстными людьми, во всем идущими до крайних пределов: любили – так любили, ненавидели – тоже по полной программе. Защитив Родину в страшную годину войны, фронтовики всегда были подлинными патриотами нашей страны. Их личные взгляды, разумеется, были различными, но сходились они в одном – в главном.

Ветераны войны свято верили в социальную составляющую своей научно-педагогической деятельности и **были убеждены, что педагогическая наука действительно обладает реальной силой, она способна сделать наше образование лучше. А совершенная система образования способна в дальнейшем изменить в лучшую сторону и жизнь в обществе**. Им было что отстаивать. Поэтому они, отстаивая свои позиции, яростно спорили на собраниях и ученых советах. И бились при публикации своих книг и статей даже не за каждое слово, а за запятую также самоотверженно, как в 1941-м за безымянную высоту. И нас старались воспитать такими же <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Богуславский М.В. Заслонившие страну // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 2. С. 6.

Все это так, но всякий коллективный портрет нуждается в персонификации. И, размышляя о том, кто органично воплотил черты ученого, внесшего свой вклад в Великую Победу, мы остановили свой выбор на представителе старшего поколения ветеранов, видном ученом, академике АПН СССР Михаиле Николаевиче Скаткине.

Емкую и метафоричную характеристику лично-профессиональных качеств М.Н. Скаткина дал выдающийся ученый-педагог, академик Российской академии образования В.В. Краевский: «Таким людям, как М.Н. Скаткин, дано видеть глубинную суть вещей, с которыми соприкасается педагогика, скрытую от тех, кто скользит по поверхности явлений. Он был воплощением добрых традиций, точнее, доброго в традициях... Он всегда оставался самим собой – верным человеку, человечности, науке. М.Н. Скаткин был человеком мягким, негромким, но непреклонным в своей ценностной ориентации. Главное – уважал людей и, стало быть, – себя, хотя никогда не выставлял это чувство на обозрение. Обладал способностью в прошлом увидеть зреющее будущее, а в новом – разглядеть перекрашенное старое... Такие, неизбывные во все времена, качества, как инертность мысли, высокомерие, самолюбование, претензии на владение истиной в последней инстанции, не могли укорениться ни в нем, ни возле него»<sup>1</sup>.

М.Н. Скаткин внес крупный вклад в разработку методологии и теории педагогики, прежде всего, в совершенствование дидактических основ процесса обучения и в разработку содержания общего образования.

Значительное место в богатом педагогическом наследии ученого занимают труды по теории и практике политехнического образования. К различным аспектам данной проблематики в соответствии с конкретно-исторической обстановкой исследователь обращался на протяжении всей своей долгой творческой жизни. Его труды в этой области не утратили своей значимости до настоящего времени и содержат значительный эвристический потенциал.

Симптоматично, что в 2012 году Президиум Российской академии образования утвердил медаль М.Н. Скаткина, которой награждаются видные ученые, специализирующиеся в сфере теории образования.

Все это важно подчеркнуть, поскольку Великая Победа была достигнута не только на полях сражений, но и ковалась героическим трудом миллионов советских рабочих, крестьян, интеллигенции на заводах и фабриках, в колхозах и совхозах, в научных лабораториях. Безусловно, достижению Победы способствовала широкая организация всеобщего и разностороннего политехнического образования населения. Отечественная система образования политехнической направленности в тяжелые военные годы доказала свою жизнеспособность и необходимость в деле защиты нашей Родины.

Еще в предвоенное время система всеобщего образования и воспитания была направлена на подготовку подрастающего поколения как будущих труженников, патриотов и защитников Родины. В соответствии с этим осуществлялось патриотическое воспитание, организовывались политехническое обучение и допризывная подготовка учащихся, чтобы прививаемые знания, умения и навыки могли применяться ими в дальнейшем в повседневной жизни, в производственной деятельности и на военной службе. При осуществлении различных реоргани-

<sup>1</sup> Краевский В.В. Три измерения педагогики (к столетию со дня рождения М.Н. Скаткина) // Эйдос : интернет-журнал. 2003. 2 декабря. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-02.htm>.

зационных процессов образования в этот период большое значение придавалось его всеобщей политехнической направленности.

Задачи промышленного развития, совершенствования и реконструкции различных отраслей народного хозяйства, широкое внедрение новой техники, повсеместное развитие механизации настоятельно диктовали необходимость повышения уровня политехнического просвещения населения и осуществления технической подготовки кадров. Прежде всего, требовалось создание инфраструктуры для массового политехнического обучения подрастающих поколений, для овладения трудящимися политехническими знаниями, для создания новой инженерно-технической интеллигенции.

Реализуя эти требования, передовые учителя творчески подходили к использованию в учебном процессе элементов трудового и политехнического обучения. Они знакомили учащихся со способами применения достижений современной науки в промышленности и сельском хозяйстве. Характерно, что в учебных программах содержались сведения о достижениях современной техники (авиации, автомобилизма, радио). Для обеспечения тесной связи обучения с производительным трудом предлагалось развернуть при школах сеть мастерских, прикрепить школы к предприятиям, колхозам, машинно-тракторным станциям (МТС).

Особенностью организации политехнического образования в предвоенное время являлось то, что в это важное общегосударственное дело были включены не только школьные, но и различные внешкольные и культурные учреждения, музеи и клубы по месту жительства, Дома пионеров и технического творчества, Дома культуры при заводах, фабриках, сельскохозяйственных предприятиях, избы-читальни при сельских поселениях, оборонно-технические общества, партийно-профсоюзные, молодежно-подростковые и общественно-культурные объединения, все направления искусства, литературы, средства массовой информации. В целом их деятельность была направлена на создание положительного социального идеала и поддержку у населения стремления к освоению инженерно-технических, рабочих, военных специальностей.

Несомненно, осуществление в предвоенные годы целенаправленного и всестороннего политехнического и военно-прикладного массового обучения и просвещения населения, в том числе школьников, – дело, в которое внес свой посильный вклад и М.Н. Скаткин, явилось важным фактором достижения победы.

Начало Великой Отечественной войны поставило перед системой образования СССР насущные задачи коренной перестройки учебно-воспитательного процесса, выработки новых подходов к его организации, установления тесной связи обучения с общественно полезным трудом учащихся, органического единения деятельности школы с жизнью страны. Все это потребовало кардинального усиления внимания к систематическому осуществлению политехнического образования школьников, прежде всего, прикладного политехнизма.

Великая Отечественная война явилась тяжелейшим испытанием для нашей страны и, вместе с тем, показала огромное значение организации политехнического обучения допризывной молодежи, осуществления гражданского, интернационального и патриотического воспитания подрастающих поколений в духе любви к Родине, дружбы между народами.

В годы войны учащиеся активно включались в самые разные работы на заводах, фабриках, в сельском хозяйстве, заменяя взрослых, ушедших на защиту страны. Задача обеспечения хлебом, сыром и овощами собственных нужд и нужд фронта имела жизненно важное значение. Миллионы школьников работали на полях колхозов и совхозов для помощи фронту. По сведениям Наркомпроса РСФСР, в июне 1942 года только по 36 краям, областям, автономным республикам для участия в сельском хозяйстве школа подготовила около миллиона человек. Из них трактористов – 144 тысячи, комбайнеров – 23 тысячи, шоферов 7,7 тысячи, рабочих массовых профессий – около 800 тысяч<sup>1</sup>.

В суровых условиях войны от школы потребовались новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса и обеспечение тесной связи обучения с трудовой деятельностью учащихся. Программно-методическая работа строилась с учетом требований военного времени, которые стимулировали востребованность практико-ориентированных форм и методов обучения<sup>2</sup>. Вся внеклассная и внешкольная работа была нацелена на оборону. Обращалось особое внимание на приоритетность изучения в технических кружках военной техники и развития изобретательства в областях, имеющих непосредственное оборонное значение. Существенная роль в системе трудового воспитания и политехнического обучения отводилась внеклассной работе в области техники и агробиологии.

Как патриот своей Родины Михаил Николаевич Скаткин 18 июля 1941 года добровольно вступил в ополчение и стал бойцом истребительного батальона Таганского района Москвы, а со 2 сентября 1941 года четыре месяца находился на оборонительных работах в Подмосковье.

После демобилизации в 1942 году он активно включается в научно-педагогическую и методическую деятельность.

За период Великой Отечественной войны М.Н. Скаткиным были осуществлены около 30 публикаций в центральных педагогических изданиях. В них он рекомендовал учителям работать над формированием у школьников познавательного интереса к естествознанию, связывать материал урока с практикой сельскохозяйственных работ, развивать исследовательский подход к пониманию явлений природы. Эти идеи проходят красной нитью в его публикациях 1941 года: «Как преподавать естествознание в начальной школе», «Экскурсия в природу», «Демонстрация опытов, живых объектов и наглядных пособий на уроках естествознания».

Ряд исследований М.Н. Скаткина периода Великой Отечественной войны были посвящены решению насущных задач, тесно связанных с практикой образования: «Организуем сбор лекарственных растений» (1941 год), «Выращивание овощных растений на пришкольном участке и наблюдение над ними» (1942 год).

Для получения высоких урожаев учащимся надо было знать рациональные методы и технологии обработки и удобрения земли, посева различных растений и ухода за ними, доступные народные способы и меры борьбы с вредителями огородов. Учителя школ крайне нуждались в пособиях по организации и проведению массового общественно полезного, производительного сельскохозяйственного

<sup>1</sup> Хитарян М.Г. Трудовое и политехническое обучение в школах Вологодской области в годы Великой Отечественной войны // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Л., 1967. С. 51.

<sup>2</sup> Давыдова Е.В. Реализация принципа связи школы с жизнью в советской педагогике (1917–1991 гг.): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2012. С. 90.

труда школьников. Отвечая на эти насущные потребности, в 1942 году тиражом 550000 экземпляров была издана книга М.Н. Скаткина «Юные огородники», имевшая большую научно-практическую ценность и общепросветительскую направленность. То, что, несмотря на трудности военного времени, изыскивались возможности для такого массового издания, показывает высокое значение, придававшееся распространению политехнических знаний среди населения.

В этой работе ученым была раскрыта методика организации и проведения сельскохозяйственных работ, даны ценные советы и рекомендации, не потерявшие актуальности и в наше время. В процессе работы на полях учащимся необходимы были знания о природе и сельском хозяйстве. В данной связи представляют ценность рекомендации М.Н. Скаткина по овладению учащимися методами самостоятельного добывания необходимых знаний путем наблюдений, опытов, анализа и обработки полученных данных.

При осуществлении всей этой деятельности школьники приобретали навыки научно-исследовательской работы, овладевали разносторонними знаниями и умениями. Подготовка и выпуск этой и других книг по организации политехнического обучения и трудового воспитания учащихся в военное время явились важным научно-практическим вкладом М.Н. Скаткина в дело реальной помощи фронту.

В 1943 году Михаил Николаевич успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Научные основы методики начального естествознания», ставшую результатом длительного плодотворного труда в данной области и оценкой его научной и педагогической зрелости (сам диплом был оформлен 5 апреля 1946 года)<sup>1</sup>.

Судьбоносным событием в жизни и деятельности М.Н. Скаткина стало создание Академии педагогических наук РСФСР. 6 октября 1943 года Совет Народных Комиссаров СССР принял постановление № 1092 «Об организации Академии педагогических наук РСФСР» — комплексного научно-исследовательского учреждения в области педагогики. 8 мая 1944 года Академия открыла свою деятельность первым общим собранием действительных членов и членов-корреспондентов.

Как позднее подчеркнул во вступительном слове на научной сессии, прошедшей 10–14 сентября 1945 года, первый президент АПН РСФСР В.П. Потемкин, «знаменательно, конечно, и не случайно, что Советское правительство признало необходимым создать это научно-исследовательское учреждение тогда, когда Великая Отечественная война была еще в полном разгаре, когда немецкие варвары предавали систематическому уничтожению все ценности культуры и когда в большинстве стран, вовлеченных в войну, правительства меньше всего думали о просвещении. Это означало, что Советское правительство, уверенное в неодолимой мощи Родины и убежденное в неотвратимом торжестве нашего правого дела, отчетливо видело перед собою перспективу победоносного окончания войны и дальнейшего могучего расцвета хозяйственной и культурной жизни советского народа. Это означало также, что, укрепляя и совершенствуя школу, невзирая на все испытания и трудности военного времени, Советское правительство стремится привлечь к участию в этом деле педагогическую науку, чтобы

---

<sup>1</sup> Научно-мемориальный центр деятелей теории и истории педагогики им. М.Н. Скаткина ФГБНУ ИСТО РАО. Папки № 1–4. Д. 46. Л. 1.

и в этой области своего строительства творчески сочетать теорию с практикой. Это означало, наконец, что, создавая научно-исследовательский центр педагогической мысли, правительство имеет в виду повысить теоретический уровень миллионной армии учителя и всех работников народного образования, дабы поднять советскую школу на высоту, достойную величия страны Ленина и Сталина, народа многовековых и славных исторических традиций, шествующего ныне в авангарде свободолюбивых наций всего мира»<sup>1</sup>.

Как один из активных и ярких организаторов АПН РСФСР М.Н. Скаткин неразрывно связал с ней всю свою дальнейшую научно-педагогическую деятельность. С 1943 года и до конца жизни он трудился в системе АПН РСФСР. В 1943–1947 годах он находился на ответственном посту ученого секретаря Академии и, по свидетельству Президента АПН РСФСР И.А. Каирова, «успешно справлялся со своими нелегкими обязанностями»<sup>2</sup>. Находясь на этом посту, М.Н. Скаткин внес большой трудовой и научный вклад в организацию и формирование деятельности Академии.

Самоотверженный труд ученого-педагога в годы Великой отечественной войны был отмечен высокими правительственными наградами: 28 декабря 1944 года он был удостоен ордена «Знак Почета», а 29 декабря 1945 года – медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.».

Наш святой и общий долг не только сохранить вечную память о тех, кто, как Михаил Николаевич Скаткин, принял действенное участие в достижении Великой Победы, но и передать эту нравственно-духовную, патриотическую эстафету памяти будущим учителям. Чтобы они, в свою очередь, передали ее своим воспитанникам.

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Академическая элегия: к 70-летию Российской академии образования [Текст] // Известия Российской Академии образования. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–23.
2. Богуславский, М.В. Заслонившие страну [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2. – С. 6–10.
3. 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.
4. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.
5. Давыдова Е.В. Реализация принципа связи школы с жизнью в Советской педагогике (1917–1991 гг.) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2012.
6. Каиров, И.А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР 1943–1966 [Текст]. – М. : Педагогика, 1973. – 417 с.
7. Краевский, В.В. Три измерения педагогики (к столетию со дня рождения М.Н. Скаткина) [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журнал. – 2003. – 2 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-02.htm>.

<sup>1</sup> Богуславский М.В. Академическая элегия: к 70-летию Российской академии образования // Изв. Росс. Акад. образования. 2013. № 3 (27). С. 6.

<sup>2</sup> Там же. С. 37.

8. Научно-мемориальный центр деятелей теории и истории педагогики им. М.Н. Скаткина ФГБНУ ИСТО РАО [Текст]. – Папки № 1–4. – Д. 46.
9. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
10. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
11. Хитарян, М.Г. Трудовое и политехническое обучение в школах Вологодской области в годы Великой Отечественной войны [Текст] // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1967.

УДК 947.085

*М.А. Захарищева*

### **ЭВАКУИРОВАННОЕ ВОЕННОЕ ДЕТСТВО НА ТЕРРИТОРИИ УДМУРТИИ**

Рассматриваются деятельность эвакуированных на территорию Удмуртской республики детских учреждений: детских домов, интернатов, Первой Ленинградской школы военных музыкантов, а также педагогическая деятельность эвакуированных учителей, в частности, В.А. Сухомлинского в поселке Ува в годы Великой Отечественной войны.

эвакуированное детское учреждение, общественно-политическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, военные годы.

В год юбилея Великой Победы мы вспоминаем героев-воинов, полководцев, тружеников тыла, всех тех, кто внес свой вклад в нашу общую победу. Нам хочется вспомнить и тех, чей труд в годы войны не был отмечен орденами и медалями, но от этого он не становится менее значимым. Речь идет о педагогах. В военное время они как будто занимались своим обычным трудом – учили и воспитывали детей и подростков.

На долю наших земляков, учителей Удмуртии, пришелся нелегкий педагогический труд: они принимали и окружали заботой детей, эвакуированных из тех краев и областей нашей родины, которые были оккупированы врагом, и тех, где шли военные действия.

За период Великой Отечественной войны в Удмуртскую республику были в порядке эвакуации 19 детских учреждений. Это были детские дома и интернаты для детей дошкольного и школьного возраста. Согласно документам, по состоянию на 1 октября 1942 года республика приняла 2286 человек<sup>1</sup>. Практически все они были размещены в сельской местности.

---

<sup>1</sup> Докладная о состоянии работы с эвакуированными детьми в Удмуртской республике. ЦГА УР. Фонд Р-738. Оп. 1. Ед. хр. 1579. Л. 107–115.

В Удмуртию были эвакуированы дети из Белоруссии, Литвы, Калининской, Мурманской, Смоленской областей<sup>1</sup>.

Дети поступали по эвакуации и в так называемом неорганизованном порядке, из госпиталей, военных частей, детского приемника НКВД. Их также размещали по детским домам, как местным, так и эвакуированным.

Детей, прибывающих в Удмуртию с родителями, брали на учет отделы народного образования. Таких эвакуированных детей с 1 по 10 классы в школах республики было 8474 человека.

Кроме того, в детские сады республики поступило еще 1480 эвакуированных детей<sup>2</sup>.

Прибывшие с детьми руководители и воспитатели в основном имели среднее специальное педагогическое образование, но были среди них и воспитатели с общим средним, незаконченным средним и даже с начальным образованием. Их требовалось срочно заменить. Из окончивших педагогические училища республики в 1942 году были назначены в детские дома и интернаты 40 человек. В ряд детских домов на руководящую работу были выдвинуты учителя местных школ.

Главной заботой педагогов стало сохранение жизни и здоровья детей. В сельской местности при каждом детском доме были созданы подсобные хозяйства, определен размер земельного участка. Уборкой урожая занимались сами дети и сотрудники. Это позволяло несколько разнообразить питание детей за счет свежих овощей. Все детские дома в течение лета занимались заготовкой грибов и ягод. Решением Совета Народных Комиссаров Удмуртской автономной республики нормы питания для эвакуированных детей были увеличены на 25 %. Питание детей в эвакуированных детских учреждениях было даже лучше, чем в местных детских садах. В начале сентября 1942 года Наркомторгом всем детским учреждениям были выделены шоколад и какао.

Население республики по возможности оказывало посильную помощь детям, оказавшимся в сложных условиях. Так, комсомольская организация машиностроительного завода города Ижевска взяла шефство над детскими домами. Комитет комсомола организовал группу девушек, которые приходили к детям, помогали воспитательницам проводить с ними работу. Комсомольское собрание одобрило инициативу девушек, взявших за воспитание детей, и призвало молодежь республики последовать примеру молодых советских патриотов. При республиканском обкоме комсомола был открыт специальный счет фонда помощи детям, пострадавшим от немецких оккупантов. Путем организации концертов, воскресников и субботников, индивидуальных взносов на этот счет поступило свыше 70 тысяч рублей. Комсомольцы и молодежь Завьяловского района собрали шерсть и организовали изготовление валенок для детей. Пионеры школы № 1 города Сарапула собрали для эвакуированных детей 3 пары валенок, 4 детских пальто, 3 пары галош, 5 пар белья.

Необходимо было в работу по оказанию практической помощи эвакуированным детским учреждениям «вовлечь широкую колхозную общественность». С этой целью были организованы районные совещания женщин-активисток и колхозной интеллигенции. Особо отметим, что в первые же военные годы

<sup>1</sup> Список детских домов, эвакуированных в Удмуртскую АССР, на 1 июля 1942 года // Титульный список детских домов. 1942 год. ЦГА УР. Ф. Р-738. Оп. 1. Ед. хр. 1620. 37 л.

<sup>2</sup> Докладная о состоянии работы...

1428 детей были переданы на воспитание в семьи трудящихся. Многие дети нашли новые семьи: усыновлено 168 человек.

Детские дома и интернаты, в свою очередь, принимали самое горячее участие в уборке урожая не только со своих участков, но и помогали в колхозах. Во время уборки воспитателями и старшими воспитанниками организовывались читки газет, выпускались стенгазеты. Благодаря этому детские дома пользовались большим авторитетом среди населения, и колхозы охотно оказывали им помощь.

Несмотря на скромный быт, скудное питание, холодный климат, в эвакуированных учреждениях в полном объеме были организованы обучение детей, а также воспитательная работа, в первую очередь общественно-политического характера. Большую ответственность чувствовали комсомольцы и пионеры. Они показывали образцы учебы и дисциплины. Педагоги систематически знакомили детей с вопросами текущей политики и международного положения; на эти темы ежедневно проводились политинформации, беседы по газетным публикациям, громкие читки материалов о героях войны. Во всех детских домах 7 ноября 1942 года прошли вечера с докладами о 25-летию Октября, на которых были поставлены задачи нового учебного года в условиях второго года войны. Дети выступали с концертами в госпиталях.

Детям много рассказывали о жизни и деятельности вождей, о подвигах героев, о патриотах нашей родины. В документах военных лет зафиксированы темы бесед: «Отечественная война и ее герои», «Гитлер и его политика», «Роль тыла в отечественной войне», «Красная армия – защитница счастливого детства», темы литературных и музыкальных вечеров: «Отечественная война в поэзии и прозе», «Песни отечественной войны»<sup>1</sup>.

Дети проявляли большой интерес к художественной литературе. Они много читали самостоятельно, но книг в детских домах было недостаточно, и ребята составляли сборники рассказов и стихов о войне из газет, красочно их иллюстрируя.

Внешкольная работа была развернута главным образом по линии кружков. Результатом этой работы становились вечера самодеятельности, концерты, инсценировки.

Дети живо интересовались военными событиями, они поглощали каждое слово из бесед о войне. Проводились встречи с участниками войны, велась переписка с бойцами, им посылались подарки. С искренним негодованием говорили школьники о гитлеровских бандитах и с заботой и любовью вспоминали наших бойцов.

В зимние каникулы проводились военные игры, соревнования на лучшего гранатометчика, разведчика, связиста. Зимой дети увлеклись лыжным спортом. Организовывались лыжные вылазки, эстафеты.

Безусловно, жизнь детей в эвакуации была трудной. Не хватало помещений, педагогов. Для нормальной организации обучения нужны были не только книги, тетради, карандаши, но и печи, дрова, керосин. Достаточно сложно было обеспечить всех теплой одеждой и особенно обувью. Нужны были валенки, но

---

<sup>1</sup> Итоги работы детских домов Наркомпроса УАССР за первое полугодие 1941–1942 учебного года. Политико-воспитательная и внешкольная работа. Л. 47–48 // Информационные и статистические отчеты об учебно-воспитательной работе детских домов за 1941–1942 г. ЦГА УР. Ф. Р-738. Оп. 1. Ед. хр. 1453. 158 л.

часто не хватало даже лаптей. Дети болели малокровием, цингой, чесоткой, простудными заболеваниями. Педагоги делили с ними все тяготы военной жизни, не только занимаясь их обучением и воспитанием, но и заботясь о физическом и духовном здоровье своих воспитанников.

Среди эвакуированных в Удмуртию образовательных учреждений было одно особенное. Это Первая Ленинградская школа военных музыкантов, оказавшаяся в годы Великой Отечественной войны в удмуртском поселке Балезино. Сохранившиеся в архиве документы позволяют описать ее пребывание в нашей республике более подробно.

Уникальная школа военных музыкантов, в которой подростки и юноши предвоенных лет получали общее и специальное образование, в начале лета 1941 года была отправлена в летние лагеря для отдыха и продолжения занятий. Однако наступившая война поставила вопрос об эвакуации школы. В результате достаточно длительных скитаний по стране юные музыканты оказались в поселке Балезино.

Школа в составе 100 воспитанников и 4 взрослых прибыла на станцию Балезино в ноябре 1941 года. Небольшой поселок железнодорожников не имел возможности создать комфортные условия для эвакуированных. «Помещение абсолютно не приспособлено для школы и находится в запущенном состоянии, выбиты стекла, печи неисправны, отсутствие кухни для приготовления пищи, отсутствие дров, отсутствие теплой обуви для детей в условиях суровой зимы», – такую картину зафиксировал архивный документ<sup>1</sup>.

Руководители и воспитанники школы военных музыкантов, понимая все трудности военного времени, сами занялись благоустройством выделенного им помещения. Эта работа отнимала у них много времени и сил. Печи дымили, электрический свет горел, но с таким маленьким напряжением, что работать было невозможно, и даже керосина в школе не было.

Следующий архивный документ о школе военных музыкантов относится к 1943–1944 учебному году. Прошло два с небольшим года нахождения школы в эвакуации... За это время быт воспитанников существенно изменился. «Своими силами, младшими командирами и воспитателями, старшими курсантами был произведен ремонт всех помещений учебного корпуса. Пересмотрены и отремонтированы все печи, сделан капитальный ремонт кухни и кухонного очага. Ремонт крыши. Произведено отопление и подготовка к зиме всех помещений школы»<sup>2</sup>. Многие были сделаны педагогами и воспитанниками самостоятельно.

Хозяйственно-бытовые заботы отвлекали от учебной деятельности, но иначе школа музыкантов не выжила бы в условиях военного времени. Курсантам приходилось самостоятельно выращивать лук, огурцы, картофель, морковь, капусту, заниматься заготовкой ягод и грибов и даже откармливать свиней. Было выстроено овощехранилище, что свидетельствует о том, что огородные работы велись вполне успешно. Без подсобного хозяйства питание курсантов было бы чрезвычайно скудным.

<sup>1</sup> Отчет о работе Первой Ленинградской школы воспитанников Красной Армии за 1941 год. ЦГА УР. Фонд Р-738. Оп. 1. Ед. хр. 2490. 20 л.

<sup>2</sup> Отчет об учебно-воспитательной работе за первое полугодие 1943–1944 учебного года Первой Ленинградской школы военно-музыкальных воспитанников. Пос. Балезино. ЦГА УР. Фонд Р-738. Оп. 1. Ед. хр. 1711. 11 л.

В документе также отмечается, что «силами курсантов заготовлено и вывезено на вагонетках 380 куб. м дров. Топливом школа обеспечена на весь учебный год. Во всех помещениях обеспечена нормальная температура».

Воспитанники школы донашивали то обмундирование, в котором отправились в летние лагеря из Ленинграда, но и оно постепенно приходило в ветхое состояние. Вновь принятых курсантов своими силами невозможно было одеть по установленной форме, но руководители школы были уверены в том, что курсанты будут обмундированы ко Дню Красной Армии. Вероятно, в 1944 году уже можно было рассчитывать на внешнюю помощь.

Два года в условиях войны и эвакуации сплотили коллектив взрослых и детей, многому научили и дали возможность ознакомиться с местными условиями, адаптироваться к ним.

За время эвакуации несколько изменился состав воспитанников. Осенью 1943 года по указанию Наркомата Обороны был осуществлен очередной выпуск воспитанников – 31 человек. Все они успешно закончили обучение. Ровно столько же мальчиков нужно было принять в школу. Комплектование новыми курсантами осуществлялось с большими трудностями. Их искали среди воспитанников детских домов – физически здоровых, определенного возраста, с достаточной общеобразовательной подготовкой и, конечно, с музыкальными способностями. Поскольку большая часть мальчиков – воспитанников детских домов была еще весной трудоустроена, подобрать курсантов было очень трудно. Дети были приняты из Удмуртской АССР – 6 человек, Молотовской области – 18 человек, Кировской области – 13 человек. Всего в школе снова стали обучаться 100 человек в возрасте 13–17 лет. Дети были различных национальностей, в том числе: русских – 72, удмуртов – 11, украинцев – 5, татар – 3, финнов – 2, карелов – 2; обучались также латыш, кореец, еврей, казах, эстонец.

Новички не сразу смогли освоить требования военно-музыкальной школы. Случались нарушения дисциплины, невыполнение приказаний; их общеобразовательная подготовка была явно недостаточной. «Выравнивание классов потребовало от учителей много дополнительных усилий», – отмечается в архивном материале. Мы склонны считать, что в данном документе дана вполне объективная оценка состояния учебной и воспитательной работы в рассматриваемом образовательном учреждении периода Великой Отечественной войны.

Организация общеобразовательной подготовки в школе музыкантов имела некоторые особенности. Решением Наркомпроса РСФСР и Управления военных оркестров Рабоче-Крестьянской Красной Армии (РККА) военное дело в школе велось в отдельные часы вне расписания и по своей программе. Рисование, черчение, пение и физкультура из учебного плана были исключены. Учебно-производственных мастерских школа не имела. Курсанты ежедневно кроме общеобразовательной учебы по 4 часа проходили специальную подготовку, т.е. для них были организованы музыкальные занятия.

Весьма трудно дать объективную оценку показателям успеваемости подростков военного времени, поэтому приведем лишь данные из документа: «% успеваемости – 91–96; качество знаний – 78–84 %; отличников – 4–7; неуспевающих – 9–4»<sup>1</sup>. За каждым показателем просматривается героический труд пе-

---

<sup>1</sup> Отчет об учебно-воспитательной работе...

дагогов и невероятные усилия юных музыкантов. «В результате напряженной творческой работы наших учителей и воспитателей, настойчивости, упорства и изобретательности в разрешении всех затруднений организационного и педагогического характера, а также несмотря на большую нагрузку наших курсантов-воспитанников специальными занятиями и другими видами труда по самообслуживанию динамика успеваемости положительная», – отмечается в документе.

Военное время накладывало значительный отпечаток на процесс обучения и воспитания учащихся школы. «Весь режим и распорядок школы обусловлен военной дисциплиной, требовательностью, ответственностью, что дает возможность учителям и воспитателям добиваться глубоких и прочных знаний у курсантов и воспитания из них дисциплинированных людей с ясной целью и твердой волей».

Благодаря политинформациям, проводимым дважды в неделю, личный состав школы постоянно находился в курсе фронтовых событий. Ежедневно на доску последних известий вывешивались новые оперативные сводки Совинформбюро, которые по необходимости сопровождались разъяснениями педагогов.

Воспитанники школы «с большим энтузиазмом» восприняли появление нового Государственного гимна Советского Союза. Были проведены специальные политинформации о его тексте и музыке. «Изучением Государственного гимна занята вся школа. Многие курсанты знают текст и музыку наизусть». Военный оркестр музыкантов школы неоднократно исполнял Гимн на государственных праздниках, во время выездов оркестра в ближайшие районы, в том числе семь раз на проводах призывников, а также при вручении переходящего Красного Знамени Зуевскому железнодорожному узлу.

Организация жизни, воспитательная работа в школе постепенно все более налаживались: постоянно действовали хор (55 человек), струнный кружок, кружки баянистов, пляски, художественного слова. Школа отметила 50-летие со дня смерти композитора П.И. Чайковского выставкой и концертом как в самой школе, так и в районном клубе. Концерты художественной самодеятельности, клубные мероприятия, музыкальные викторины стали традиционными для жителей поселка и для юных музыкантов. Много концертов прошло в госпитале для раненых бойцов.

Школа военных музыкантов ставила и решала задачи воспитания любви к Родине, боевого духа, несокрушимой воли и ненависти к врагу, достижения высокой успеваемости курсантов по общеобразовательным дисциплинам и по специальности, укрепления сознательной дисциплины, организации досуга с учетом интересов и запросов курсантов. Традиционный и всегда актуальный комплекс задач, но решались они в необычной школе, в трудных условиях эвакуации.

Случалось и такое, что эвакуированные учителя работали в школах республики. Одним из ярких примеров тому является деятельность В.А. Сухомлинского. Проходивший реабилитацию после фронтового ранения, он работал учителем и директором в одной из обычных сельских школ республики.

Представим, прежде всего, какой была та школа, в которой волею судьбы оказался молодой педагог В.А. Сухомлинский. Поселок Ува расположен на западе Удмуртии. Это и сегодня небольшое поселение, жители которого в основном заняты сельскохозяйственным трудом и переработкой сельскохозяйственной продукции.

Ува начала 1940-х... Поселение без прошлого, с незавидным настоящим. В поселке почти нет коренного населения. Он заселен раскулаченными или изгнанными из колхозов крестьянами окрестных деревень, торфодобытчиками, лесорубами, железнодорожниками, политическими ссыльными, спецпереселенцами, трудармейцами, эвакуированными, беженцами, работниками советских и партийных органов, направленными сюда на службу, немногочисленными специалистами просвещения и здравоохранения, обслуживавшими школы и эвакогоспитали. Здесь не было ни Дома культуры, ни нормальной библиотеки, ни церкви, ни музея, ни стадиона, ни даже спортплощадки. Самыми посещаемыми местами были деревянный рынок и железнодорожный вокзал. Дети, в основном без отцов, выросли среди такого разномастного люда. Обстановка военного времени, среда прививали им недоверие к старшим, неверие в добро, насаждали культ физической силы.

К началу 1942–1943 учебного года Увинская средняя школа имела 34 класса с общим количеством учеников 1044 человека. Имея всего 10 классных комнат, школа занималась в три смены. Начало занятий – 8 часов утра, окончание – 7 часов 15 минут вечера. В зимнее время из-за отсутствия света было сорвано 35 уроков. По-видимому, в подобных условиях работали в годы войны все школы тех регионов страны, которые оказались далеко от военных действий и поэтому принимали не только «своих» детей, но и эвакуированных.

В поселке Ува при этом традиционно проживали и проживают русские, удмурты, татары. В военные годы в школе работали русские, удмуртские и татарские классы. По воспоминаниям очевидцев, в Увинской школе учились также дети разных национальностей – украинцы, белорусы, поляки, евреи, цыгане.

В школе учились 280 детей фронтовиков. Особо нуждающимся детям фронтовиков было выдано 10 пудов картофеля, несколько раз выдавались лапти, – писал в отчете директор В.А. Сухомлинский.

Острой была проблема отсева учащихся. По длительной болезни или смерти выбыло 14 человек. Из-за отсутствия обуви и одежды оставили учебу 19 человек. Пошли работать на предприятия и в учреждения 37 человек. А бывало и так: «Ученица Черных Любовь не посещает школу потому, что в семье есть 6 человек детей, из них трое до шестилетнего возраста и ребенок нянчится с детьми»<sup>1</sup>. Таковы были реальные условия деятельности обычной сельской школы военных лет.

По инициативе нового директора было организовано дежурство учителей по школе. Дежурные учителя обязаны были самое пристальное внимание уделять порядку и чистоте в классных комнатах и других помещениях школы. При занятиях в три смены и слабом здоровье детей это было просто необходимо. В.А. Сухомлинскому как директору школы приходилось быть и строгим, и категоричным. Вопросы санитарного состояния классов были постоянно на его личном контроле. «Несмотря на неоднократные предупреждения, некоторые учителя не обращают внимания на санитарное состояние классов. Много мусора, бумажек, рвут бумагу, крошат мел, разливают чернила. Предупреждаю классных руководителей, что в случае повторения подобных фактов будут приняты меры административного взыскания», «Установить, что во время дежурства учитель не должен

---

<sup>1</sup> Отчет Увинской средней школы за 1 полугодие 1943–1944 учебного года. Центральный государственный архив Удмуртской республики. Фонд Р-738. Оп. 1. Ед. хр. 1703. Л. 15–26.

уходить никуда. В случае нарушения этого приказа дела о нарушениях передавать в суд на основании закона о неявке на работу и о прогулах»<sup>1</sup>, – снова и снова вынужден записывать директор в книге приказов. От его внимания невозможно скрыть даже «разные неприличные надписи», которые время от времени появляются на стенах и дверях школы. Из текстов приказов видно, что ответственность за порядок в школе В.А. Сухомлинский считает общим делом всего педагогического коллектива.

К началу учебного года в школе было 32 учителя, к концу года осталось 29 учителей. Высшее образование имели 4 человека, незаконченное высшее – 7 человек, среднее – 17.

Материал государственных программ во всех классах и по всем предметам изучен полностью. Учителю В.А. Сухомлинскому поручено вести уроки русского языка и литературы в 8–10 классах и историю в 10, всего 14 часов в неделю.

Военные предметы преподавал учитель И.Г. Басов. Однако «обязать учащихся 5, 6, 7 классов 1925 и 1926 года рождения в обязательном порядке посещать военные занятия» вынужден был директор школы. Тем же приказом № 133 от 8 октября 1942 года, обнаружив, что часть учащихся не явилась на военные занятия, В.А. Сухомлинский предупреждает, «что за неявку на военные занятия учащиеся 8, 9, 10 классов будут передаваться суду и исключаться из школы». Ровные строчки текста приказа скрывают в данном случае внутреннюю борьбу фронтовика Сухомлинского и педагога-гуманиста Сухомлинского. Но в суровые годы и приказ директора школы суров.

Военные условия особым образом влияли на учебный процесс. Так, в ноябре 1942 года директор школы вынужден был запретить письменные работы по целому ряду предметов гуманитарного цикла – географии, истории, конституции – и даже по естествознанию. Причиной данного решения была экономия бумаги. Оценки по этим предметам рекомендовано было выводить на основе устных ответов учащихся<sup>2</sup>.

Сам Василий Александрович вспоминал об Увинском периоде как о трудном времени, но полтора года работы в школе оставили у него светлые воспоминания. «У нас был дружный коллектив учителей и школьников, мы заботились о каждом ребенке».

Далекая от военных действий Удмуртия принимала эвакуированных детей. Педагоги республики отдавали «опаленному войной» детству все свое душевное тепло. Учителя других регионов страны, оказавшиеся волею судьбы в военный период далеко от дома, стремились к детям, занимались профессиональной деятельностью с полной отдачей. Педагоги Удмуртии помнят о коллегах военных лет: в селе Дебёссы есть Литовская улица в память об эвакуированном Литовском детском доме; в поселке Ува работает школьный музей В.А. Сухомлинского. Знакомство с историей образования в республике в годы войны вызывает искреннее уважение к коллегам тех трудных лет.

<sup>1</sup> Книга приказов хранится в музее школы.

<sup>2</sup> Более подробно об Увинском периоде педагогической деятельности В.А. Сухомлинского см.: Захарищева М.А. В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 78–87.

**Список использованной литературы**

1. Докладная о состоянии работы с эвакуированными детьми в Удмуртской республике [Текст]. – ЦГА УР. – Фонд Р-738. – Оп. 1. – Ед. хр. 1579. – Л. 107–115.
2. Захарищева, М.А. В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 78–87.
3. Итоги работы детских домов Наркомпроса УАССР за первое полугодие 1941–1942 учебного года. Политико-воспитательная и внешкольная работа. Л. 47–48 [Текст] // Информационные и статистические отчеты об учебно-воспитательной работе детских домов за 1941–1942 г. – ЦГА УР. – Ф. Р-738. – Оп. 1. – Ед. хр. 1453. – 158 л.
4. Отчет о работе Первой Ленинградской школы воспитанников Красной Армии за 1941 год [Текст]. – ЦГА УР. – Фонд Р-738. – Оп. 1. – Ед. хр. 2490. – 20 л.
5. Отчет об учебно-воспитательной работе за первое полугодие 1943–1944 учебного года Первой Ленинградской школы военно-музыкальных воспитанников. Пос. Балезино [Текст]. – ЦГА УР. – Фонд Р-738. – Оп. 1. – Ед. хр. 1711. – 11 л.
6. Отчет Увинской средней школы за 1942–1943 учебный год [Текст] // Отчеты средних школ УА ССР о работе за 1942–1943 учеб. год. – Центр. гос. архив Удмурт. Респ. – Фонд Р-738. – Оп. 1. – Ед. хр. 1571. – Л. 179–188.
7. Отчет Увинской средней школы за I полугодие 1943–1944 учебного года [Текст]. – Центр. гос. архив Удмурт. Респ. – Фонд Р-738. – Оп. 1. – Ед. хр. 1703. – Л. 15–26.
8. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
9. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
10. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
11. Список детских домов, эвакуированных в Удм. АССР, на 1 июля 1942 года [Текст] // Титульный список детских домов. 1942 год. – Центральный государственный архив Удмуртской Республики (ЦГА УР). – Ф. Р-738. – Оп. 1. – Ед. хр. 1620. – 37 л.



## Методология историко-педагогического познания

УДК 37(38)

Г.Б. Корнетов

### СОФИСТЫ КАК ОСНОВАТЕЛИ «НАУКИ О ВОСПИТАНИИ»: ТОЧКА ЗРЕНИЯ ВЕРНЕРА ЙЕГЕРА

Автор согласен с В. Йегером, связавшим начало становления «науки о воспитании» с педагогическими идеями, разработками, новациями и достижениями софистов. Софисты рассматриваются как первые мыслители и практики образования, которые, во-первых, осознали и отрефлектировали образовательную идею (как идею пайдейи); во-вторых, небезуспешно попытались теоретически обобщить и рационально обосновать роль и место пайдейи в жизни человека, ее цель и задачи, содержание и способы осуществления.

педагогика, пайдейя, образование, Древняя Греция, софисты, зарождение педагогической науки, политическое образование, риторика.

К проблеме возникновения «науки о воспитании» обратился авторитетный немецкий историк и филолог-классик Вернер Йегер (1888–1961) в своем фундаментальном трехтомном труде «Пайдейя. Воспитание древнего грека», создававшемся на протяжении 1934–1947 годов. Применительно к V веку до н. э. он говорит и про «науку о воспитании», и про «молодую медицинскую науку». Следует иметь в виду, что В. Йегер не уточняет, каким образом он трактует сам термин «наука». Он использует слово «наука» достаточно широко – то как понятие, то как концепт, то как метафору. По-видимому, для В. Йегера, применительно к рассматриваемой эпохе, наука – это прежде всего совокупность обобщенных и систематизированных идей и знаний, являющихся результатом рационального осмысления определенной области действительности, сферы деятельности людей. В нашем конкретном педагогическом случае эта область действительности связана с деятельностью по «воспитанию античного грека», с древнегреческой пайдейей. Хотя В. Йегер и пишет о педагогике как о «науке о воспитании», он тут же оговаривается, что вопрос, является педагогика наукой или искусством, и ныне остается открытым.

В самом общем виде В. Йегер трактует *пайдейю* как присущее древним грекам стремление к образованию и культуре <sup>1</sup>. Пайдейя в значении «образова-

---

<sup>1</sup> См.: Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : пер. с нем. М., 1997. С. 6.

ние», «образованность» является греческим эквивалентом латинского *humanitas* – гуманизм. «Греческий духовный принцип, – подчеркивает В. Йегер, – не индивидуализм, "гуманизм", если можно употребить это слово в его первоначальном античном смысле. Гуманизм происходит от *humanitas*. Это слово, по крайней мере со времен Цицерона и Варрона, ... означает приведение человека к его истинной форме, форме человека как такового»<sup>1</sup>.

Авторы немецкого «Словаря античности» определяют пайдейю как «вообще образование: гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности»<sup>2</sup>. По мнению французского исследователя античной педагогики А.-И. Марру, пайдейя «становится обозначением культуры, понимаемой не в активном, подготовительном смысле образования, а в том результативном значении, которое это слово приобретает у нас сегодня: состояние полного, осуществившего все свои возможности духовного развития человека, ставшего человеком в полном смысле»<sup>3</sup>.

В «Новой философской энциклопедии» отечественные авторы рассматривают пайдейю как «универсальную образованность»<sup>4</sup>. Примечательно, что и в «Российской педагогической энциклопедии» (1993–1999 годов издания), и в «Педагогическом энциклопедическом словаре» (2002 года и последующих изданиях) отсутствуют статьи о пайдейе. Отсутствует статья о пайдейе и в изданной в 2005 года в Минске книге «Педагогика: Большая современная энциклопедия».

Для древних греков пайдейя означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей, в понимании античных греков – доблестей (арете).

Во введении к первому тому «Пайдейи» В. Йегер пишет: «Представить воспитание античного грека, пайдейю, во всем его неповторимом своеобразии и историческом развитии – задача всей этой книги. Это не просто олицетворение отвлеченных идей – это сама греческая история в конкретной действительности пережитой ею судьбы. Но эта пережитая история уже давно умокла бы, если бы античный грек не сделал из нее устойчивую форму... Мысль о воспитании определила для него смысл всякой человеческой борьбы. Она была для него последним оправданием существования человеческого сообщества и индивидуальности»<sup>5</sup>. И хотя в центре грандиозного исследования В. Йегера стоит проблема пайдейи, проблема воспитания древнего грека, он не мыслит ее решения без обращения к тому, каким образом пайдейя осмысливалась и концептуализировалась в ту эпоху. Тем более что «стремление греческого духа к осознанному пониманию законов и действительности», по словам В. Йегера, проявляется «во всех сферах жизни, в мысли, речи и действии, как и во всех видах художественного творче-

<sup>1</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека : пер. с нем. М., 2001. Т. 1. С. 22–23.

<sup>2</sup> Словарь античности : пер. с нем. М., 1992. С. 406.

<sup>3</sup> Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) : пер. с фр. М., 1998. С. 142.

<sup>4</sup> Солопова М. А., Шичалин Ю. А. Пайдейя // Новая философская энциклопедия : в 4 т. М., 2010. Т. 3. С. 189.

<sup>5</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 15.

ства»<sup>1</sup>. При этом он подчеркивает, что «особенность положения греческого мира в истории воспитания человека покоится... на всемогущем пристрастии к форме, с которым грек подходит не только к эстетическим задачам, но и к жизненным обстоятельствам, и на философском всеохватывающем вкусе к познанию глубинного закона человеческой природы и к вытекающим из него нормам душевности и построения общества»<sup>2</sup>.

В. Йегер совершенно однозначно и недвусмысленно связывает возникновение «науки о воспитании», педагогики, с деятельностью софистов. Он пишет: «Софистов называли основателями науки о воспитании. Они и в самом деле заложили основы педагогики, и по большей части интеллектуальное образование сегодня идет теми же путями. Но и сейчас остается открытым вопрос, является ли педагогика наукой или искусством, да и сами софисты называли свое воспитательное искусство и теорию не наукой, а *τέχνη*»<sup>3</sup>. По словам В. Йегера, софисты, «эти новые люди представляют собой явление первого ранга в истории образования. Благодаря ему  *παιδεία*  вошла в мир в смысле осознанной идеи и теории образования и была поставлена на рациональный фундамент»<sup>4</sup>.

Согласно принятой точке зрения, *софистика* (от древнегреческого *σοφία* – мудрость, мастерство, знание) определяется как «духовно-воспитательное и философское течение в античной Греции V и IV веков до н. э. Возникновение софистики тесно связано с развитием рабовладельческой демократии во всей Греции и греческих колониях за пределами Эллады, но особенно в Афинах по окончании Персидских войн. Активная общественная жизнь, сильное развитие рабовладельческой демократии и правосознания, нашедшего выражение в многочисленных судебных процессах, потребовали глубокого общего и специального образования, а также владения риторическими навыками. Получить эти знания можно было у софистов за деньги. Поэтому важнейшими характеристиками софистики являются тесная связь между теоретическим знанием и практической жизнью, а также переориентация философского исследования с природы на человека на общество, на правовые отношения, на этику и теорию познания. Сравнительное изучение конституций и законов различных полисов, многообразие возможных точек зрения на одну и ту же проблему являются основой релятивистских тенденций в софистике»<sup>5</sup>.

Представители софистики – *софисты* (от древнегреческого *σοφιστής* – мудрец) – отличались от современников философов, дословно «любителей мудрости» (от древнегреческого *φιλοσοφία* – любовь к мудрости), в частности, тем,

<sup>1</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 15.

<sup>2</sup> Там же. С. 21. «Техне» – это прагматичные, всегда конкретно-предметные знания, проявляющиеся в умении что-то делать и направленные на использование в чем-то или где-то. Их назначение – всегда служить видимым, осязаемым целям, проявляться в какой-либо деятельности, рассчитанной на внешнее восприятие... Путь к истинному «техне», искусному владению предметом, предметным «арете» (это все синонимы) лежит через овладение духом знания, то есть «эпистеме»... «Эпистеме» – это знание, направленное на осознание сущности любого предмета познания» (Афанасьев Ю. Н., Строганов А. С., Шеховцов С. Г. Об универсальном знании и новой образовательной среде. М., 2000. С. 18, 29, 19).

<sup>3</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... С. 348.

<sup>4</sup> Там же. С. 347.

<sup>5</sup> Словарь античности... С. 539. Подробнее о софистах см., например: Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. М., 1968, 1994, 2000 ; Чернышев Б.С. Софисты. М., 1929, 2010, 2015.

что требовали плату за свои услуги по обучению с тех, кто пришел к ним научиться «наилучшим образом управлять собственным домом, а также и в делах общественных... стать всех сильнее и в поступках, и в речах, касающихся государства»<sup>1</sup>.

Софисты совершили подлинный переворот в педагогике своего времени. Они по-новому попытались решить проблему формирования человеческой добродетели (доблести) – *арете*, развитие которой до них традиционно связывалось не только с усилиями стремящихся к ней людей, но и с необходимостью обладания врожденными предпосылками для ее обретения, неким благородством, которое дается человеку от рождения и связывалось, как правило, с его аристократическим происхождением. Именно поэтому до софистов *арете* признавалось уделом немногих лиц, преимущественно представителями благородных родов. «Ситуация, – по словам Ю.А. Шичалина, – решительно меняется у софистов: *арете* объявляется дисциплиной, которой за скромную мзду можно обучить всякого так же, как грамоте, музыке и т.п. ...Понятие *арете* становится все более демократическим и политизированным. Вместе с этим создаются предпосылки для его интеллектуализации, что делает *арете* центральной проблемой воспитания гражданина, а впоследствии – воспитания философа»<sup>2</sup>.

Наиболее выдающимися софистами были так называемые *старшие софисты* эпохи классической софистики – V и первой половины IV века до н. э. Расцвет их творчества приходится на вторую половину V века до н. э. К числу старших софистов прежде всего относят Протагора из Абдер (490–420 до н. э.), Горгия из Леонтии (ок. 480 – ок. 380 до н. э.), Гиппия из Элиды (460–400 до н. э.), Продика Кеоского (465–395 до н. э.), Антифонта Афинского (V век до н. э.), Крития Афинского (460–403 до н. э.). Их произведения дошли до нас только в виде фрагментов<sup>3</sup>. Сведения о взглядах старших софистов содержатся в сочинениях Платона, Аристотеля, Дилгена Лаэртского и ряда других античных авторов.

С деятельностью софистов связан коренной поворот в развитии античной теоретической мысли – поворот от натурфилософии к антропологической проблематике. По словам А.Ф. Лосева, «в софистах античный дух впервые обращается к самому себе, внутрь себя, рефлектирует над самим собою вместо фиксации той или другой внешности»<sup>4</sup>. Новаторское значение деятельности софистов было связан с тем, что они, по мнению И.З. Шишкова, «вывели греческую мысль на новую ступень развития – на первую ступень самосознания греческого духа, переориентировавшегося с объективного космологизма на субъективный антропологизм. В этом смысле они совершили подлинную духовную революцию, основным результатом которой были ломка традиционных ценностей и рождение первой истории человеческого духа философии самосознания, давшей начало новой греческой науке – науке о духе... Понимание истины софистами наиболее точно выразил их учитель Протагор: "...Человек есть мера всех вещей, существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют"... В процитированной... мысли Протагора со всей очевидностью проявляется кри-

<sup>1</sup> Платон. Протагор // Платон. Апология Сократа. Критон. Протагор : пер. с древнегреч. М., 2015. С. 89.

<sup>2</sup> Шичалин Ю.А. *Арете* // Новая философская энциклопедия : в 4 т. М., 2010. Т. 1. С. 167.

<sup>3</sup> См.: Маковельский А.О. Софисты. Баку, 1940–1941. Вып. 1–2.

<sup>4</sup> Лосев А.Ф. История античной эстетики... С. 44.

тический характер всей греческой софистики, разрушившей традиционное догматическое мышление эллинов, которое прежде опиралось на авторитет и традиции. Отныне последним (конечным) основанием всякой достоверности становится сам человек как индивид... Они утверждали новый взгляд на природу и сущность самого знания; отныне знание получило статус достоверного только в том случае, если оно осознает, рефлектирует собственные основания»<sup>1</sup>.

А.-И. Марру дал следующую обобщенную характеристику софистам с точки зрения их вклада в развитие теории и практики образования: «Великая педагогическая революция, в ходе которой греческое образование сделало решительный шаг по направлению к своей зрелой форме, – творение группы новаторов второй половины V века, которых принято называть софистами. Проблема, которую они хотели и сумели разрешить, была – в самом широком смысле – воспитание государственного деятеля... Педагогическая революция софистов представляется вдохновляемой... методическими... мотивами: опираясь на достигшую зрелости культуру, предприимчивые преподаватели вырабатывают новые методы, более полное, более эффективное, с большими притязаниями образование, чем то, которое было известно до них... Всякая история философии или науки считает своим долгом посвятить главу софистам... Софисты нам известны плохо, в качестве первоисточников мы располагаем жалкими фрагментами да сухими справками доксографов... Софисты не имеют отношения к истории философии и науки в собственном смысле. Они оперировали множеством идей, отчасти заимствованных..., отчасти собственных, но при этом не были, строго говоря, мыслителями, искателями истины. Они были педагогами... Они не создавали школ как определенных учреждений; их метод... можно определить как групповое обучение. Они собирают вокруг себя доверенных им молодых людей, которым они должны дать законченное образование... Важнейший аспект софистического образования: наука побеждать во всяком мыслимом споре... Одновременно с искусством убеждать софисты преподавали искусство говорить... Совершенный софист должен быть способен... говорить обо всем и справляться с любым противником, споря на любую тему: такая претензия предполагает компетентность во всех областях... Их нелюбовь ко всему специальному отражает одну из главных фундаментальных и самых благородных черт гения Эллады: ощущение разумных пределов, понимание человеческой природы, то, что мы называем “гуманизм”. Ребенок (или юноша) должен учиться “не ради ремесла, а ради образования”»<sup>2</sup>

Педагогическое наследие софистов В. Йегер анализирует во второй книге «Вершины и кризис аттического духа» первого тома своей «Пайдейи». Им посвящен обширный третий раздел второй книги, который так и называется – «Софисты»<sup>3</sup>. Рассмотрим, каким образом и в каком смысле В. Йегер связывает возникновение педагогики как «науки о воспитании» с деятельностью софистов.

Напомним еще раз, что в центре исследования В. Йегера – генезис и сущность древнегреческой пайдейи. И лишь в связи с анализом этого феномена он обращается к рассмотрению проблемы возникновения «науки о воспитании». В. Йегер отмечает, что слово «пайдейя» встречается у Эсхила (525–456 до н. э.). Первоначальное значение этого слова связывается со вскармливанием детей. Во

<sup>1</sup> Шишков И.З. История и философия науки. М., 2010. С. 208–211.

<sup>2</sup> Марру А.-И. История воспитания... С. 76, 77, 78, 79, 81, 82, 86, 88.

<sup>3</sup> См.: Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 335–384.

времена Софокла (496–406 до н. э.) пайдейя начинает соотноситься с высшей человеческой арете, «становится символом идеальной сформированности духа и тела, калокагатии, которая теперь в первый раз включает в себя и определение духовного формирования»<sup>1</sup>.

Становление нового типа городского и гражданского общества выдвигало новый идеал человека и гражданина. Формирующийся тип полиса ограничивал влияние аристократии, делал любого свободного и полноправного человека сознательным членом государственной общины, способным служить благу целого. Привлечение широких слоев населения к государственным делам выдвигало на первый план политическую арете, предполагающую возможность через сознательное воспитание обеспечить духовное развитие потенциально всех граждан полиса, с тем чтобы развить в них способность к руководству, которая ранее рассматривалась как естественным образом наследуемая способность представителей аристократических родов. В центре обучения политической арете стояла задача развития интеллектуальных и ораторских способностей. Тем, кто предполагал вести за собой народ, управлять государством через законы, требовалось помочь выработать общий взгляд на сущность человеческих вещей. «Таким образом, – подчеркивает В. Йегер, – в силу исторической необходимости государство V века становится исходным пунктом мощного образовательного движения, наложившего на это и следующее столетие свой сильнейший отпечаток, – движения, в котором берет свое начало европейская культура. Государство – как его понимали греки – всецело приобретает политико-воспитательный характер. Из глубочайших жизненных потребностей государства выросла **воспитательная идея** (выделено нами – Г.К.), признающая знание – новую могущественную духовную силу той эпохи – человекообразующей силой и приспособившая его для выполнения этой задачи... Возможно, пробуждение новой духовной индивидуальности с ее неуемным самосознанием само по себе и не стало бы толчком к столь мощному образовательному движению, какова софистика, которая впервые вносит в широкие круги требование основать арете на знании и делает его достоянием общественности, если бы общественность сама не ощутила потребности в расширении гражданского горизонта и духовной выучке каждого лица»<sup>2</sup>.

Таким образом, В. Йегер обращает внимание на то обстоятельство, что в V веке до н. э. в Древней Греции формируется *воспитательная идея*, авторами и первыми носителями которой стали софисты. Содержание этой идеи составляют признание знания человекообразующей силой, а также поиск и осмысление путей и способов использования знания для образования человека, развития его духовного начала. Самых софистов современники называли *учителями знаний*. Воспитательная идея в Элладе возникает из жизненных потребностей государства того времени и получает общественное признание и поддержку.

---

<sup>1</sup> См.: Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 335.

<sup>2</sup> Там же. С. 337–339. Следует иметь в виду, что «цель образовательного движения, осуществленного софистами, изначально заключалась не в народном образовании, а в формировании вождя... Конечно, нигде не было так много возможностей овладеть основами элементарных познаний для каждого, даже и для простого гражданина, как в Афинах, даже и без того, чтобы государство взяло школу в свои руки. Но софисты изначально обращались только к избранным. К ним приходили лишь те, кто хочет сформироваться как политик и когда-то повести за собой свой город» (там же. С. 339).

По времени этот процесс совпал с усилившейся тенденцией рационализации различных сторон жизни людей античного общества. «Древнегреческое воспитание до софистов, – пишет В. Йегер, – вообще незнакомо с современным разделением религии и культуры, оно глубоко коренится в религиозном. Пропасть возникает только в софистическую эпоху, которая одновременно становится и временем возникновения сознательной идеи воспитания... Рационализация политического воспитания – частный случай рационализации всей жизни в целом... Высокая оценка познаний и умственных способностей... теперь стала всеобщей, особенно в деловой и политической жизни... Интеллектуальная сторона человеческого существа тогда впервые вышла на первый план, и отсюда вытекали те воспитательные задачи, которые пытались решить софисты. Только так можно объяснить то, что они полагали возможным обучить арете»<sup>1</sup>.

В этих условиях осмысление софистами выработанной ими сознательной идеи воспитания, а также способов ее обоснования и приложения неизбежно получало выраженную рациональную окраску, что было заметным шагом к становлению того, что В. Йегер называет *наукой о воспитании*, ибо наука рациональна по самой своей природе.

Центрированность пайдеи софистов на умственном воспитании ставила перед ними задачу поиска эффективных путей и способов его реализации. Причем эффективных настолько, чтобы позволить взимать плату с учеников за обучение политической арете, базировавшееся на умственном воспитании. «Цель софистического образования как воспитания ума предполагает необыкновенное разнообразие воспитательных средств и методов», – подчеркивает В. Йегер и далее продолжает: «У софистов можно найти два в корне различных вида умственного воспитания: сообщение энциклопедических познаний и формальное воспитание ума в различных областях... Оба вида учебных занятий как воспитательный принцип сохранились вплоть до сегодняшнего дня... Наряду с чисто формальным образованием рассудка у софистов существовало еще одно формирование в высшем смысле слова, исходящее не только из структуры интеллекта и языка, но и из совокупности духовных сил... Наряду с грамматикой, риторикой и диалектикой оно прежде всего ценит поэзию и музыку как силы, формирующие душу. Этот третий способ софистического воспитания коренится в политике и этике. Он отличается от формального и энциклопедического тем, что воспринимает человека не абстрактно, самого по себе, а как члена общества. При этом воспитание прочно связывает его с миром ценностей и включает умственное воспитание в целостность человеческой арете. Эта форма – тоже умственное воспитание; но ум воспринимается здесь не интеллектуально-формально или интеллектуально-предметно, а в своей социальной обусловленности»<sup>2</sup>.

В. Йегер обращает внимание на то, чтобы было бы ошибочно рассматривать софистов только и исключительно как учителей риторики и связывать их с риторическим образовательным идеалом. По его мнению, «в значительно большей степени их общим свойством было то, что они хотели быть учителями политической арете и пытались достичь этой цели благодаря повышению роли умственного образования, вне зависимости от того, что они к нему относили. Можно только удивляться богатству прочных воспитательных познаний, привнесенных

<sup>1</sup> Йегер В. Пайдеия. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 351, 341.

<sup>2</sup> Там же. С 242.

софистами в мир. Они – творцы интеллектуального образования и обращенного к этой цели воспитательного искусства. В то же время ясно, что новое воспитание именно там, где оно выходило из сферы формального и предметного и где воспитание политического лидерства глубже захватывало нравственную и государственную проблематику, подвергалось опасности остановиться на полпути в случае, если оно не будет основываться на настоящем исследовании и проницательной философской мысли, стремящейся к истине ради нее самой. С этой точки зрения в последующем Платон и Аристотель перевернули всю систему софистического воспитания. Это подводит нас к вопросу о положении софистов в истории греческой философии и науки... Прогрессирующий интерес философии к человеку, все ближе и ближе подступающий к своему предмету, – новое доказательство исторической необходимости появления софистов; но удовлетворяемая ими потребность – не научно-теоретическая, а чисто практическая. Именно в этом заключается глубинная причина того, что они имели такое сильное влияние в Афинах... Софисты примкнули к воспитательной традиции поэзии, к Гомеру и Гесиоду, Солону и Феогниду, Симониду и Пиндару. Только когда мы поместим софистов в процесс развития греческой воспитательной традиции, чья линия намечается этими именами, мы сможем понять их историческое значение... Они – первые школьные толкователи произведений великих поэтов, на которых они предпочитают основываться... Несмотря на это, софисты не являются эпигонами. Они преисполнены новой многосторонней проблематикой. Их настолько сильно захватывают рациональная мысль их времени о вопросах нравственности и государства, а также учение физиков, что они порождают вокруг себя атмосферу многостороннего образования... Софистика – не научное движение, это преодоление науки в смысле старой физики или “истории” ионийцев иначе направленными жизненными интересами, прежде всего педагогическими и социальными, возникшими из преобразований в хозяйстве и государственной сфере... Осуществляя перенесение древней воспитательной традиции, со времен Гомера воплощавшейся прежде всего в поэзии, на языковую и интеллектуальную почву нового рационального века и делая тем самым понятие воспитания теоретически осознанным, софистика приводит к расширению сферы ионийской науки в этико-социальном направлении и предлагает новый путь подлинной политико-этической философии наряду с наукой о природе и через нее»<sup>1</sup>.

Согласно В. Йегеру, кризис прежнего общественного устройства, древних традиций и ценностей поставил софистов перед необходимостью искать для воспитания новую исходную *норму*, без которой оно просто не могло существовать. Такой нормой в их построениях становится человек, *форма* человека, воспитание становится *формальным*. Софисты стремятся преодолеть то, что мы называем *реальным образованием*, дающим «технические» умения и знания, – *техне*. Они выдвигают и стремятся реализовать идею общего образования, не сводимого к простой *техне*. Это образование должно представлять собой нечто всеохватывающее и всеобщее. Таким общим, по их мнению, оказывается *политическое* образование. Задача политического образования – подготовить человека к успешной политической деятельности, помочь ему успешно «вписаться» в реалии гражданского полиса, играть в политической жизни полиса активную, ведущую роль. Это и есть

<sup>1</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 343, 345–346, 347–348.

истинная пайдейя софистов. Ее сущностной характеристикой стал политический момент. Общее образование софистов было призвано сформировать «сильного» политического человека.

Пайдейя впервые была глубоко и всесторонне осмыслена софистами. В. Йегер указывает, что «решающий элемент в софистике – осознанная воспитательная идея как таковая... Она представляет собой выражение стойкого стремления всего поэтического творчества и всей работы мысли эллинов к нормативному выражению формы человека... Воспитательная сила поэтических произведений для эллинского народа была изначально неоспоримой. Ее воплощение в понятии образования произошло с необходимостью в тот момент, когда сознательное воспитание перестало быть адресовано исключительно детскому возрасту, но особенно активно обратилось к молодому человеку и когда возникло представление о том, что у человеческого воспитания нет фиксированных временных границ. Тогда сразу же возникла и пайдейя взрослого человека. Понятие, ранее обозначавшее лишь процесс воспитания как таковой, теперь расширило сферу своего значения в сторону объективности, содержательности, точно так же как наше слово *образование* или равнозначное латинское *cultura*, превратившееся из процесса образования в обозначение результата образования, а затем содержания образования, и в конечном счете охватившее весь духовный мир образования, куда конкретный человек получает доступ в силу рождения как представитель своего народа или определенного социального круга. **Историческая конструкция этого образовательного мира достигает своей вершины в осознании образовательной идеи** (выделено нами. – Г.К.). Поэтому кажется совершенно естественным и само собой разумеющимся, что греки начиная с IV века, когда это понятие обрело окончательную кристаллизацию, стали называть словом *παιδεία* – мы переводим его как “образование” или заимствованным латинским словом “культура” – все зрелые формы и все духовное творчество, все достояние и все содержание своей традиции. С этой точки зрения софисты – явление центральное... Поскольку софисты в ... эпоху разложения традиционных форм бытия донесли до сознания окружающего мира образование человека как великую задачу, которую их народ получил в своей истории, они обнаружили точку, на которую всегда было нацелено ее развитие и из которого должно было исходить любое осознанное жизнестроительство»<sup>1</sup>.

В сознании софистов правопорядок и законодательство в государстве оказывают воспитательное воздействие на его граждан, влияя на них определенным образом, формируя их. Кроме того, они считали, что государство должно специально заботиться об их воспитании, что на практике имело место только в Спарте. Государственно-общественные предпосылки воспитания софисты связывали с воспитуемостью человека как такового, с особенностями его природы. «Образовательная идея софистов, – пишет В. Йегер, – составляет кульминационный пункт внутренней истории греческого государства. И хотя оно уже в течение столетий определяло и формировало бытие своих граждан, а его божественный космос превозносила поэзия всех жанров, еще никогда непосредственные воспитательные функции государства не были столь всеохватывающе представлены и обоснованы. Софистическое образование выросло не только из практических

<sup>1</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 353–354.

потребностей политики, оно воспринимало государство как цель и идеальный критерий всякого воспитания, и в теории Протагора казалось, что государство является прямо-таки источником всех воспитательных сил, более того – единственным великим воспитательным учреждением, которое пронизывает все свои законы и социальные учреждения этим воспитательным духом... Требование, чтобы индивиды жертвовали ради его целей жизнью, предполагает, что эти цели созвучны правильно понятому благополучию целого и его частей. Это благополучие должно соизмеряться с объективной нормой, такой для греков отныне становится право, дике. На ней основано благозаконие и – тем самым – благоденствие города. Поэтому для Протагора государственное воспитание означает воспитание справедливости»<sup>1</sup>.

Говоря о том, что софисты не были учеными, а стремились оказать влияние на современность, В. Йегер уделяет особое внимание основам, на которых базировалась их пайдейя. В этой связи он отмечает, что софисты попытались дать обстоятельное антропологическое обоснование образованию, рассматривая это как выражение высокого уровня осознания ими воспитательного процесса. «Речь идет, – пишет В. Йегер, – о теоретических основах их воспитательной деятельности. И здесь прежде всего особое значение имеет осознание образовательного процесса, идущее рука об руку с осознанием образовательной идеи. Оно предполагает определенное воззрение на данности воспитательной деятельности, в особенности на анализ человека... Софистика исследует изначальные предпосылки воспитания самого по себе, проблему соотношения "природы" и сознательного воспитывающего воздействия на становление человека... Софисты привили это сознание всем кругам населения... Софисты поняли, что природа есть та основа, на которой должно строиться любое воспитание. Само же воспитание осуществляется как обучение, то есть преподавание, и как упражнение, делающее изученное второй природой... Место божественного происхождения занимает теперь общее понятие природы человека во всей его индивидуальной случайности и многозначности, вместе со своим гораздо большим охватом. Это громадный и чреватый последствиями шаг, он возможен только с помощью молодой медицинской науки... В кругах, занимающихся научной медициной, возникло понятие человеческой природы, с которым мы так часто сталкиваемся у софистов и их современников. Понятие природы было перенесено с целого мира на единичное, на человека. Здесь оно получило свою индивидуальную окраску. Человек подлежит определенным правилам, которые ему предписывает его собственная природа и из познания которых как в здоровом, так и в больном состоянии должен исходить его образ жизни, если он желает остаться на правильном пути. От медицинского понятия человеческой природы, которая здесь сначала воспринимается как телесный организм определенного склада, а затем рассматривается как таковой, скоро перешли к более широкому понятию человеческой природы, которое софисты положили в основание своей воспитательной теории, вкладывая в него представление о состоянии тела и души в целом, но прежде всего – о внутреннем устройстве человека... Идею человеческой природы в том виде, в каком она была впервые понята здесь, ни в коем случае нельзя воспринимать как нечто само собою разумеющееся, она сама – основополагающее деяние греческого духа. Только

---

<sup>1</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 372–373.

благодаря ей становится возможным появление самостоятельной теории воспитания... Определенная доля оптимистической веры, что природа человека, как правило, поддается воспитанию и способна к добру, служит им предпосылкой; несчастная либо склонная к злу природа – исключение»<sup>1</sup>.

Проблемы формирования человеческой природы софисты рассматривали как частный случай соотношения природы и искусства вообще. По словам В. Йегера, «с оглядкой на изобразительное искусство работа с живым телом воспринималась как формотворческий акт – точно так же и Протагору воспитание представляется формотворчеством души, а воспитательные средства – формообразующими силами. Нельзя с уверенностью сказать, применяли ли уже софисты понятие формирования или образования к воспитательному процессу, но в принципе их мысль о воспитании именно такова. Поэтому безразлично, что, возможно, только Платон впервые употребил выражение “образовывать”»<sup>2</sup>.

Софисты по-новому взглянули на содержание образования. До них, пишет В. Йегер, «никогда не шла речь о грамматике, риторике и диалектике, и поэтому их должно считать создателями последних. Новое искусство, очевидно, является методичным выражением принципа формирования духа, поскольку оно исходило из формы языка, речи и мысли. Это педагогическое достижение – одно из величайших открытий человеческого духа. Таким образом он впервые осознает скрытый закон своей собственной структуры в этих трех областях своей деятельности... Значение формального образования софистов нам приходится, ввиду почти полного отсутствия каких-либо прямых сведений, прежде всего распознавать по их колоссальному влиянию на современников и потомков. Этому образованию современники обязаны неслыханным уровнем осознания и искусного составления своей речи, доказательства и любой иной формы развития мысли от простого рассказа о ситуации до возбуждения сильнейших страстей, всеми тональностями которых ораторы владеют как клавиатурой»<sup>3</sup>.

В содержании образования софисты большое значение придавали риторике, причем настолько большое, что их считают создателями идеала риторического образования. По словам В. Йегера, «риторика стала преобладающим элементом в образовании поздней античности... В сочетании с грамматикой и диалектикой риторика стала основой формального образования Запада. Вместе они образуют так называемый (со времен поздней античности) тривиум, который вместе с квадривиумом составляет систему семи свободных искусств, и в этой школьной форме они пережили весь блеск античной культуры и искусства... Сами софисты еще не сочетали трех этих формальных искусств с арифметикой, геометрией, музыкой и астрономией в позднейшую систему семи свободных искусств... Включением так называемых у греков *μαθηματα*, к числу которых со времен пифагорейцев относились еще гармоника и наука о небесных явлениях, в высшее образование, то есть как раз самой существенное в сочетании тривиума и квадривиума – есть действительно дело софистов... Основопологающим на все времена шагом было введение занятий математикой... Только благодаря софисту Гиппию было признано ее незаменимое значение для педагогики... Греческая система высшего образова-

<sup>1</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 355–357.

<sup>2</sup> Там же. С. 365.

<sup>3</sup> Там же. С. 365, 366.

ния в том виде, какой ее создали софисты, сегодня господствует во всем цивилизованном мире. Она сделалась всеобщей, тем более что для нее не требуется знания греческого языка. Никогда нельзя забывать, что не только идея этико-политического общего образования, в котором мы узнаем истоки нашего гуманитарного образования, но и так называемое реальное образование, частично конкурирующее с гуманитарным, частично борющееся с ним, было создано греками и восходит непосредственно к ним... *Μαθηματα* представляют собой в софистическом образовании реальный, грамматика, риторика и диалектика – формальный элемент. В пользу такого различия двух групп специальностей говорит и позднейшее подразделение семи свободных искусств на тривиум и квадравиум. Очевидно, что различие воспитательных задач обеих групп сохранялось всегда. Стремление объединить обе ветви основывается уже на мысли о гармонии или – как у самого Гиппия – на идеале универсальности, оно возникло не благодаря простому сложению. Маловероятно, в конечном счете, также и то, что *μαθηματα*, к которым относилась тогда еще не слишком математизированная астрономия, употреблялись просто как формальная гимнастика ума. Практическая неприменимость этого знания в те времена вовсе не являлась в глазах софистов решающим возражением против его воспитательной ценности. Они, вероятно, ценили математику и астрономию за их теоретические достоинства. И хотя в большинстве своем они не были продуктивными исследователями, то о Гиппии это можно говорить с уверенностью. Ценность чистой теории для воспитания ума в первый раз была признана в кругу софистов. Благодаря этим наукам развивались совершенно иные способности, нежели технико-практические, которые должны были пробуждаться грамматикой, риторикой и диалектикой. Синтетическое и аналитическое мышление, интеллектуальная сила разума как таковая закалялись в процессе изучения математики. До теоретического обоснования этого воздействия у софистов дело не дошло. Только Платон и Аристотель полностью осознали воспитательное значение чистой науки»<sup>1</sup>.

Педагогическое наследие софистов является ярким подтверждением тезиса Р. Смита, утверждающего, что «соединение теоретической учености и практического действия характерно (снова и снова) для пути, по которому развивались науки о человеке»<sup>2</sup>.

По мнению В.В. Платонова, во многом опирающегося на фундаментальное исследование В. Йегера, именно софисты внесли «основополагающий вклад в понимание образования... Высшей практикой культуры они считали образование как совершенствование самого человека... Платон справедливо считал, что софисты впервые заложили основы теоретического подхода к пониманию образования, а именно вычленили ряд общих понятий, характеризующих образование, и сформулировали оппозиции этих понятий как выражения важнейших теоретических проблем образования»<sup>3</sup>. Сами софисты именовали свое педагогическое знание

<sup>1</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека... Т. 1. С. 367–369.

<sup>2</sup> Смит Р. История гуманитарных наук : пер. с англ. М., 2008. С. 25–26.

<sup>3</sup> По словам А.Ф. Лосева, у Платона «термин “теория” представляет собой такое состояние сознания, которое имеет своим предметом организованную, оформленную действительность и которое аналитически-синтетически конструирует эту действительность на основе непосредственного видения или созерцания. Другими словами, в этом термине мы находим типичное для Платона и для всей античности взаимное слияние непосредственно данной и сознательно-сконструированной предметности» (Лосев А.Ф. История античной эстетики... С. 462).

“техне”, т.е. чем-то вроде “технологии”... В решениях выявленных ими педагогических антиномий софисты в общем двигались в русле рационального подхода... Вклад софистов в учебную программу – это введение того, что впоследствии стало именоваться “тривиумом”: грамматика (овладение формами языка), риторика (формами речи) и диалектика (формами мысли в диспуте). Все это, очевидно, нужно для участия в политической деятельности... Ценность чистой теории для воспитания ума в первый раз была признана в кругу софистов»<sup>1</sup>.

И далее В. В. Платонов пишет: «В Греции только евклидова геометрия достигла статуса специальной науки в современном смысле, в других областях сложились лишь некоторые завязи специально-научного знания, совокупность которых именуется античной “преднаукой”, – теории в этих областях еще не отделились от философии и от обыденных знаний. Таково было и педагогическое знание. Роль философии в “преднауках” состоит в том, что она выступает основой восхождения от “доксы” к “эпистеме” – говоря в современных терминах, от обыденных мнений к теории, еще не являющейся научной. Однако она, опять-таки на основе философского стремления к определенности знания, в значительной мере увеличивает эту определенность через взаимодействие не только с опытом, но и с другими теориями о данном или близких предметах и через взаимную “дружески-враждебную критику” (Поппер). В педагогическом знании элементы теории начинают вырастать над практическим опытом в Античности при посредстве философии, особенно в дискуссиях Сократа и Платона с софистами и риторикой Исократ в V в. до н. э.»<sup>2</sup>.

Таким образом, если рассматривать софистов как первых мыслителей и практиков образования, которые, во-первых, осознали и отрефлектировали образовательную идею (как идею пайдеи), во-вторых, безуспешно попытались теоретически обобщить и рационально обосновать роль и место пайдеи в жизни человека, ее цель и задачи, содержание и способы осуществления, дав ее антропологическое обоснование и вписав в социокультурный контекст, то можно согласиться с В. Йегером, связавшим начало становления «науки о воспитании» именно с их педагогическими идеями, разработками, новациями и достижениями. Естественно, софисты – это не носители сформированной, «готовой» педагогической науки, они лишь создатели того ростка, который можно рассматривать в качестве начала ее становления, того генезиса, который завершился возникновением педагогики как полноценной отрасли научного знания.

### Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Современные пособия по истории педагогики [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 206–214.
2. Афанасьев, Ю.Н., Строганов А.С., Шеховцов С.Г. Об универсальном знании и новой образовательной среде [Текст]. – М. : РГГУ, 2000. – 32 с.

<sup>1</sup> Платонов В. Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования. URL : [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/platonov/02.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/platonov/02.php)

<sup>2</sup> Там же.

3. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека [Текст] : пер. с нем. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 2001. – Т. 1. – 594 с.
4. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) [Текст] : пер. с нем. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997. – 336 с.
5. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 68–82.
6. Корнетов, Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века [Текст]. – М. : АСОУ, 2013. – 428 с.
7. Корнетов, Г.Б. История педагогики: итоги и перспективы в начале XXI века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 67–96.
8. Корнетов, Г.Б. История педагогических идей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 197–203.
9. Корнетов, Г.Б. Постижение истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2014. – 152 с.
10. Корнетов, Г.Б. Предмет и объект истории педагогики [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 34–52.
11. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
12. Лосев, А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон [Текст]. – М. : Искусство, 1994. – 641 с.
13. Маковельский, А.О. Софисты [Текст]. – Баку : Азербайдж. гос. ун-т им. С.М. Кирова, 1942. – Вып. 1. – 88 с.
14. Маковельский, А.О. Софисты [Текст]. – Баку : Азербайдж. гос. ун-т им. С.М. Кирова, 1941. – Вып. 2. – 100 с.
15. Марру, А.-И. История воспитания в античности (Греция) [Текст] : пер. с фр. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1998. – 231 с.
16. Платон. Протагор [Текст] // Платон. Апология Сократа. Критон. Протагор : пер. с древнегреч. – М., 2015. – 128 с.
17. Платонов, В. Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования [Текст] : учеб. пособие. – М. : Рус. слово – учебник, 2013. – 232 с.
18. Платонов В. Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/platonov/02.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/platonov/02.php)
19. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
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. Словарь античности [Текст] : пер. с нем. – М. : Прогресс, 1992. – 704 с.
22. Смит, Р. История гуманитарных наук [Текст] : пер. с англ. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 392 с.
23. Солопова, М.А., Шичалин Ю.А. Пайдейя [Текст] // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2010. – Т. 3. – С. 189.
24. Чернышев, Б.С. Софисты [Текст]. – М. : URSS, 2010. – 128 с.
25. Шишков, И.З. История и философия науки [Текст]. – М. : Гэотар-Медицина, Гэотар-Медиа, 2010. – 768 с.
26. Шичалин, Ю.А. Арете [Текст] // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М., 2010. – Т. 1. – С. 167.

УДК 37-3

*В.Г. Безрогов*

## **ЗАБОТА О СЕБЕ КАК ОБНОВЛЕНИЕ: НОВОЗАВЕТНЫЕ ИДЕИ В КОНТЕКСТЕ СМЕНЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ<sup>1</sup>**

Рассмотрен переход от античного типа заботы о себе к христианскому и средневековому, связанный, в частности, с новым пониманием концепта «обновление личности», воспринимаемого уже не столько как омолаживание, укрепление души и тела, сколько как обновление, преображение, и соответственным изменением спектра задач самовоспитания, самообучения. Принятые в античности идеи обращения, трансформации претерпевали важные изменения, уводя от идеалов грамотности к идеалам веры как основания образованности.

самообразование, трансформация личности, духовно-нравственное воспитание, забота о себе.

### **Забота о себе – забота об образце из прошлого**

Представления о прекрасном или совершенном человеке существовали на протяжении всей человеческой истории. Педагогика как целенаправленная деятельность по формированию наиболее желательных людей обращала особое внимание на достижение прекрасных результатов «невыносимо легкой педагогической власти». Совершенное, полезное и прекрасное в древнейших цивилизациях нередко соединялись поначалу в одном понятии, и только впоследствии возникали тезисы о неутилитарности прекрасного и подобные идеи. Красоту, истинность и «правду» вещи или субъекта возводили к отмеренным от века образцам, данным заботой того или иного культурного героя – просветителя и воспитателя людей. Поэтому задачей воспитания была забота о соответствии стандартам, введенным в человечестве (=данном социуме) божественным либо легендарным персонажем. Наилучшим образом воспитанный человек был равен старым, прежним, проверенным нормам, парадигмам и ценностям. Когда древнехеттский или египетский царь создавал свои «автобиографические надписи» на скалах или обелисках, его заботой было представить себя, свою жизнь, качества и достижения такими, какими они были у образцовых, божественных персонажей либо у его знаменитых предшественников. Не отличиться, но соответствовать было основной заботой жизненной стратегии и, соответственно, подготовки молодежи к осуществлению такой стратегии в древних культурах. Забота человека о себе выступала заботой о себе как о части рода и «социальной массы», а тот «сам», о котором надо было заботиться, находил себя в служении людям, роду, полису и космической гармонии, собственно, и составлявшей сущность космоса, в отличие от захваченного энтропией хаоса. «Воспитанный» и «прекрасный» был «героически-прежним» и «доблестно-свойским», имея в виду генеалогию славы и рода.

---

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РФФИ 14-06-315а.

Через гомеровскую эпоху подобные идеи проникли в античную цивилизацию и нашли свое место в оппозиции к личностному развитию и персонализации, привнесенным «греческим чудом». Атлет и архонт, стратег и гимнасиарх, триарх и булевт, гоппит и оратор – вдохновлялись аристократическим идеалом «kalos kai agathos», «прекрасного и добродетельного», когда происхождение (род, семья, дом) и внешняя красота (космос) относили совершенство к связи с прошлым бытием космоса и ойкоса, соединяющимися в полисе. Изобретение, новшество не могло быть ценностью, а «новыми людьми» называли выскочек, претендующих на благородство, не имея «за душой» ни родовых, ни природных качеств. Таков был, к примеру, Цицерон, без благородного происхождения и не полностью соответствовавший идеалам внешней красоты. Союз «прекрасного» и «нового» произошел лишь в эпоху поздней Античности и поначалу вне пределов античной цивилизации.

### Новое не есть плохо

Впервые вопрос о том, что «новое» может быть лучше «старого», был поднят в концепции линейного хода истории от несовершенного состояния к совершенному, которая была выработана в культуре древней Палестины времен Ветхого Завета (X век до н.э. – II век н.э.).

Провозглашенное в ветхозаветной культуре движение к новому осуществлялось с помощью «старого», «прежнего» человека. Тезис об избранничестве и жестких этноконфессиональных границах, принятый в позднем иудаизме, не позволил идее прогресса получить широкое распространение в античном мире. Выражение «новые люди», «новые учителя» имело отрицательный смысл, означая выскочек, которые ничему хорошему не научат, а только уведут молодое поколение от традиционных ценностей: старые учителя лучше, они учат проверенному, соответствующему имеющимся от века божественным образцам совершенного человека<sup>1</sup>. «Новый человек» в античном мировоззрении был, как мы сказали, выскочкой, неучем или недоучкой. Усилия реформаторов типа Сципиона Эмилиана по введению «нового», то есть «греческого», просвещения после завоевания Римом Греции в середине II века до н.э. воспринимались весьма негативно. Отход от идеала «kalos kai agathos» в направлении «sophos kai agathos» («мудрый и добродетельный»), попытка деантропологизации греко-римской эстетики воспитания не принесли ощутимых прямых результатов, но сказались на представлениях о духовности у позднеантичных мыслителей, облегчив диалог их учеников с христианством.

Идея «нового человека» в позитивном смысле проявилась в новозаветном вероучении, на окраине римского мира, сформулировавшим бинарную оппозицию «ветхий человек» – «новый человек». Согласно этой схеме ветхий человек придерживается приоритета забот о земном (в том числе о ритуале), новый же человек духовен, устремлен к прямой заботе о небесном, к вечному спасению. Сущность педагогики христианства формулируется в первые века новой эры как забота о совлечении с человека его ветхих одежд и одевании его в сияющие новые одежды царства Божия.

---

<sup>1</sup> Scullard H.H. A History of the Roman World 753 to 146 B.C. L., 1976. P. 357 ff. ; Батлук О.В. Педагогические идеи в Древнем Риме // История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения / под ред. Т.Н. Матулис. М., 2004. С. 187–191.

### От прежнего к новому

Путь ученика в христианской педагогике заявлен его движением от ветхого «себя» к новому, во многом под влиянием заботы о нем высших сил, а также наставников и родителей. По всей видимости, можно говорить о существовании в истории педагогики концепции заботы о новом-в-ветхом человеке. Она возникает примерно в 150 году, когда складывается корпус новозаветных текстов. Эта забота была уже не заботой о теле, не заботой о ритуальной чистоте и даже не заботой о мудрости, но заботой о душе. *Epimeleia heautou, cura sui* становились *epimeleia tēs psychēs, cura animi*<sup>1</sup>.

Заботиться взрослому о воспитуемых и, прежде всего, о самом себе в христианской системе означало – делать себя и другого обновленным посредством переключения с заботы о «себе материальном» на заботу о «себе душевном» с помощью духовного начала любви, принесенного от Бога. «Незнающий» принадлежит земным, «ветхим» людям, любящим себя до забвения Господа. Знание же истинной любви (к Богу до забвения себя) может быть дано по-разному. Тут крайние точки: а) изучение дома и в школе божественных глаголов (сначала на слух, а затем в рукописях осененного крестом алфавита, молитв, песнопений, символа веры, Часовника, Псалтири и в итоге всего Священного Писания) и б) резкое обращение. В любом случае человек, просвещенный истиной (с помощью какого-либо учителя или без него), есть новый человек, и потому забота о себе в новозаветном христианстве есть забота о преображении, преобразовании, трансформации. Древнегреческий философ своим образом жизни звал за собой своих слушателей и последователей, давал им парадигму биографического строительства. Ветхозаветные пророк и мудрец показывали мудрость Бога и Книги. Новозаветный учитель соединял биографическую парадигму с верой в Бога как Высшего Учителя и в итоге – Обновителя мира тех, кто заботится о своей душе.

### От внешнего к внутреннему

История идеи превалирования заботы о душе, связи ее с обновлением человека делится в христианстве на периоды, обусловленные наличием или отсутствием рядом нехристианского партнера. Поколения, жившие в эпохи победившего христианства, должны были активизировать внутреннюю сторону понятия: переход от неправильного к правильному независимо от других людей. Рождалась традиция, говорившая о необходимости постоянного обновления человека в его заботе об истине и о своей душе. Важна была идея преемственности христианских учителей от Иисуса и апостолов, а не от школьных наставников, идущих по проторенному пути.

---

<sup>1</sup> Kolbet P.R. Augustine and the Cure of Souls: Revising a Classical Ideal. Notre Dame: U of Notre Dame Pr, 2010. Соотношение тела и души в античной философии мы сейчас не рассматриваем специально. Для данного изложения важно, что происходивший в философии переход к заботе о душе как доминанте шел путем, который сможет лишь косвенно, по контексту проблем отозваться на христианское воззвание о заботе о душе. См.: Erler M. 'Denn mit Menschen sprechen wir und nicht mit Göttern'. Platonische und epikureische *epimeleia tēs psychēs* // Frede D. & Reis B., eds. Body and Soul in Ancient Philosophy. B., 2007. S. 163–178.

Уэйн Микс, рассматривая возникновение христианской морали, задается вопросом: что изменялось в процессе того, как христианство становилось доминирующей культурной силой? Язык христианской морали, каковая сложилась к IV–V векам, был, согласно Миксу, скорее принят от прежних традиций морального размышления, чем изобретен<sup>1</sup>. Идея «*epimeleia heautou/epimeleia tēs psychēs*» прошла сложный путь взаимодействия социализации (язычество), асоциализации (первоначальное христианство), ресоциализации (построение социума/этнота из христиан). Аристид, афинский христианин II века, уже описывает христиан как этнос. Оппоненты нового движения начали рано осмеивать «третью расу», т.е. ни греков, ни варваров, но нечто вне обычных категорий. Христианские апологеты придали упреку положительный смысл – христианин находится вне обычных категорий и потому именно он представляет собой нечто особенное, продукт заботы «нового» человека о себе среди «старых», «ветхих», «прежних». На грани асоциальности и ресоциализации христиане увидели себя новым этносом, что и нашло свое отражение в сочинении их защитника Аристида<sup>2</sup>.

Итак, проблематика новой заботы человека занимала очень важное место в христианской педагогической концепции. Парадигма заботы о новом в душе постепенно становилась стержнем образовательной традиции (воспитание стремления к небесному царству как постоянный маркер христианской педагогической парадигмы). Она определенным образом встраивалась в понимание истинной преемственности наставников в новой вере, необходимой для христианской педагогики. Острота «заботы не о мире» в первом столетии новой эры уступила пониманию заботы в контексте земной передачи истины обновления истинно мудрыми учителями, поскольку мудрость не противоречит духу. Вопрос о бытии «новой заботы» вместо/внутри/вместе с «традиционной» стал важной темой для всего Средневековья и Возрождения, а может быть, и далее, вплоть до нынешних времен.

### Обращение – антипод заботы о себе?

Заглянув в Аристида, мы увидим: классифицируя христиан этнографически, он предполагал, что становление человека христианином означало нечто вроде проживания опыта иммигранта, покидающего родную землю и затем принимаемого истинной родиной. Подобная трансформация требует ресоциализации на основе асоциального начала по отношению к предыдущим вариантам и стандартам заботы о себе. Процесс был достаточно радикален. Новыми связями и обязательствами дополнялись естественная семья и локальная культура – на это указывает название первыми христианами друг друга «братьями, сестрами, отцом/матерью, детьми». Были созданы обычаи перехода к новой жизни и обще-

<sup>1</sup> Meeks W.A. *The Origins of Christian Morality. The First Two Centuries*. New Haven and London : Yale Uni Press, 1993.

<sup>2</sup> См.: Остроумов С.И. Разбор сведений Евсевия Кесарийского и блж. Иеронима Стридонского о греческих апологетах христианства II в. М., 1886. С. 22–26 ; Эмин Н.О. Переводы и статьи по духовной армянской литературе (за 1859–1882 гг.): апокрифы, жития, слова и др. М., 1897. С. 249–255 ; Покровский А.И. Философ Аристид и его недавно открытая апология (Ист.-крит. очерк). Сергиев Посад, 1898 ; Alpignano C., ed. *Aristide di Atene: Apologia*. Firenze, 1988 (Biblioteca Patristica; 10) ; Крестников И.М. Христианский апологет II века, афинский философ Аристид и его новооткрытые сочинения: Опыт ист.-крит. исслед. Казань, 1904, и др.

ству. Постоянным элементом раннехристианского морального увещания стало напоминание о границе между старым и новым мирами, о пределах, целях и векторах заботы, поскольку в момент кульминации мир отринул заботу Того, кто пришел его спасти.

Перед обращенным в христианство в качестве серьезной проблемы стояла необходимость определить свое отношение к себе: бороться с собой, бежать от себя или участвовать в самотрансформации. Христианство взывало к каждому воспитывать в себе характер и добродетель, имевшие опору в обращении и крещении. Само слово «обращение» было метафорой и в греческом языке (*epistrophe*), и в латинском (*conversio*), буквально обозначая поворот вокруг себя. Обновление, следующее традиционному кругу, но разомкнутое, поскольку есть линейная историческая направленность биографии<sup>1</sup>.

До Августина немного рассказал о том, что для него значило облечение в «новые одежды», апологет середины II века Юстин Мученик. В Диалоге с Трифоном он представляет себя как философа, который испытал все философские школы, прежде чем был приведен к истинной философии – христианству – таинственным стариком, встретившимся ему как-то на берегу моря<sup>2</sup>. Юстин не полагал, что обращение перевернуло его моральные ценности, он просто нашел то, что искал. Затем он будет утверждать, что обращение в христианство делает членов общества и граждан Империи намного лучше исполняющими социальные и государственные роли. Круг был завершён: отход от заботы об укорененном в космосе социуме язычников и о себе как его части ради вроде бы асоциальной заботы о своей душе вернулся заботой об укорененном в небе социуме христиан и о себе как его части.

Тексты Юстина – отдельные моменты более широкого процесса институционализации обращения<sup>3</sup>. Рассказ об обращении меняется в зависимости от того, рассказывает его принадлежащий к общине или стоящий вне ее. В первом случае оценка положительная, во втором – отрицательная. Но и во втором случае в описании присутствуют контрастные пары метафор: раб–свободный, спящий–пробужденный, бедный–богатый, пьяный–трезвый, слепой–зрячий, глупый–разумный, плененный–освобожденный. Обращение направленно: оно происходит не просто так, само по себе, но это обращение к чему-то, в какое-то естественное состояние, к кому-то.

В античном мире обращение как моральная трансформация, скорее, было делом не только религии, но и философии (Эпиктет 3.23.37), и потому, вероятно, именно философский источник христианства (восприятие новой веры как новой философии) обусловил отчетливый переход в религиозную сферу античной мо-

<sup>1</sup> О языке обращения см.: Nock A.D. *Conversion: The Old and the New in Religion from Alexander the Great to Augustine of Hippo*. L.: Oxford UP, 1933 (рус. пер.: 2011); Pax E. *Beobachtungen zur Konvertitensprache im ersten Thessalonicherbrief* // *Studii Biblici Franciscani Analecta*. 1971. 21. S. 220–261; Idem. *Konvertitenprobleme im ersten Thessalonicherbrief* // *Bibel und Leben*. 1972. 13. S. 24–37; Malherbe A. *Paul and the Thessalonians: The Philosophic Tradition of Pastoral Care*. Philadelphia: Fortress, 1987.

<sup>2</sup> Hylldahl N. *Philosophie und Christentum: Eine Interpretation der Einleitung zum Dialog Justins*. Copenhagen: Munksgaard, 1966. P. 158–169; Skarsaune O. *The Conversion of Justin Martyr* // *Studia Theologica*. 1976. 30. P. 53–73.

<sup>3</sup> См.: Fredriksen P. *Paul and Augustine: Conversion Narratives, Orthodox Traditions, and the Retrospective Self* // *J. of Theological Studies*, n.s. 1986. 37. P. 3–34.

рально-философской и философско-педагогической проблематики заботы о себе. Основным средством в языческой практике обращения была протрептическая, увещательная-убеждающая диалогическая либо монологическая речь философа. Целью «увещевания к новому» (протрептика) было убедить тех, кто способен слушать, принять точку зрения философа и его образ жизни<sup>1</sup>.

Согласно Эпиктету, цель речей философа – изменение жизни слушателем, который не просто благодарит философа за стиль, но говорит, что, поскольку тот сильно затронул его сознание, слушатель не может более заботиться о себе тем путем, который был ему привычен ранее (Беседы 3.23.37). Силу сказанного слова принимает и христианство, разделяя и переозначивая античные идеи в понятие «слово Господне» (logos tou κυριου, 1 Фес 1:5,6,8), которое не всегда воспринимается и понимается, но благой вестью распространяется и всегда глубоко, содержательно и действенно, причем те или иные пласты его смысла раскрываются человеку как «чаду Божию» в зависимости от степени благочестивости этого чада, от его заботы о постижении Истины.

Одна из наиболее популярных версий обращения с помощью философии – «Таблицы» Кебета, сочиненные в I веке н. э.<sup>2</sup>. В «Таблицах» выведены образы людей, идущих по дороге жизни. Некоторые из них достигают в ее конце Счастья (Eudaimonia) с помощью Раскаяния, Трансформации Разума, в широком смысле – Обращения в заботу о Высшем (Metanoia, Metameleia).

В «Таблицах» есть сведения о трех идеях, сопутствующих моральному обращению согласно античным школам философии и вполне понятных ранним христианам: 1) хорошим быть трудно, жизнь в добродетели есть состязание, борьба, схватка, ристалище; 2) есть только один выбор – между легкой жизнью в пороке и трудной жизнью в добродетели; 3) непременность правильного выбора есть правильный вид образования (paideia)<sup>3</sup>. Чтобы достичь «истинного воспитания», требуются, согласно Кебету, не школа, но «раскаяние» («обращение») и помощь аскетических «сестер» Саморегуляции (Enkrateia) и Настойчивости (Karteria) (16.2).

Обращение как уход от искаженных ценностей доминирующей культуры себя – тема, известная античным киникам и некоторым подпавшим под их влияние стоикам. В письме, приписываемом Диогену и составленном, вероятно, во II веке н.э., говорится, как философ пришел к юноше, чей зал для приемов был так украшен, что совсем не было места, куда можно было бы сплунуть. И философ плюнул на самого молодого человека, сказав, что в этом месте лишь он один остался неукрашенным. На того это так подействовало, что он распределил имущество по родственникам и последовал в подобных кинику одеждах за этим са-

<sup>1</sup> Stowers S.K. Letter Writing in Greco-Roman Antiquity in the Library of Early Christianity / ed. by Wayne A. Meeks. Philadelphia : Westminster Press, 1986 ; Starr J. (ed.) & Engberg-Pedersen, T., eds. Early Christian Paraenesis in Context. Berlin ; Boston : De Gruyter, 2004.

<sup>2</sup> Fitzgerald J.T., White L.M., trans. and ed. The Tabula of Cebes. Chico, Calif. : Scholars, 1983.

<sup>3</sup> “Wealth is the viaticum for education” (epithodion de paideias ho ploutos) Artemidorus, Oneiroc.4.67 ; Pack R.A., ed. Artemidori Daldiani Oneirocriticon libri V. Leipzig : B.G.Teubner, 1963. 289. l.17. Но не только высшие классы – Петроний в «Сатириконе» (46) рассказывает о бедно одетом Эхионе, который повествует ритору Агамемнону о своем малом сыне, изучающем арифметику, греческий, латынь, живопись, а в будущем – и право. Он говорит, что образование есть сокровищница, и особое умение никогда не даст пропасть. См.: Bonner S.F. Education in Ancient Rome from the Elder Cato to the Younger Pliny. Berkeley : UCLA Press, 1977. P. 101–102.

мым философом<sup>1</sup>. Забота о внешнем сменилась заботой о внутреннем. Киническое обращение было отвержением конвенциональности полисной/имперской жизни, свобода от моральных условностей которой достигалась аскетической практикой. Это было обращение, по-видимому, в радикальный индивидуализм, в *autarkeia* (суровую самодостаточность). Стоики, подобные Эпиктету, говорили, что для превращения в философа следует отвергнуть «обычаи простецов», заботы о городе и даже уйти из своей страны (Беседы 3.16.11,16). Ценой такого поступка, правда, становились изолированность и отрыв от традиции, которые частично восполнялись общением между собой учеников философской школы.

### Обращение, учитель, школа

Формирование христианской идеологии воспитания напрямую зависело от положения о вселенской единственности образцового Учителя. Он обучает не так, как в школах Ближнего Востока, Греции и Рима. Там много учителей, он – один, там обучают бывшему от века, а то, что говорит он, не слышал и не читал еще никто. «И сказал Сидящий на престоле: се, творю все новое» (Откр 21:5). Оно вне школ древности и вне уроков философов. Образ «новой заботы» связан с концептом «человек, знающий истину». Заботящийся о себе есть познавший Истину и только через Нее и в Ее свете – самого себя. Во главу угла ставится не забота о себе, а забота об истине, которая выше тебя, пронизывает и поддерживает тебя. В познании божественной истины через преображение человека соединялись рационалистическая педагогика и откровение. Педагогическая парадигма требовала от каждого ученика и воспитанника внутреннего обновления. Так, согласно Юлиану Галикарнасскому (начало VI века), в воплощении Бог Слово воспринимает природу первозданного Адама, «бесстрастную» и «нетленную», — потому и становится в заботе о спасении людей Новым Адамом<sup>2</sup>. Подобно тому, как Иисус мог быть воспринят в качестве Нового Адама, так и конкретного человека видели сотрудничающим с Богом в заботе о собственном преображении.

Очень сложным является вопрос о том, присутствуют ли в новом человеке заботы ветхого. Согласно Гал 2:11-21, выходя из-под Ветхого Закона и потому греша по отношению к нему, христианин сораспят Христу. «Сораспавшись», он возрождает внутри себя живого Христа (Гал 2:20), обновляясь его светом (Агнов. Adv. Нег. I, 34). Концепт обновления для вечности применили к обоснованию ежедневной заботы о посмертном существовании души, которое выше всех «ветхих забот».

Самопрезентация и общение разных религиозных учений и течений того времени осуществлялись сходным с философскими школами образом. Философские школы обычно рассматривали вопросы, имевшие религиозные приложения. В эллинизированном мире времен складывавшегося христианства не было четко и острого различия «религии» и «философии». Так, эллинистический иуда-

<sup>1</sup> Pseudo-Diogenes, Epistle 38 ; Malherbe A.J. The Cynic Epistles: A Study Edition. Missoula, 1977. P. 163.

<sup>2</sup> Hovorun C. Will, Action and Freedom: Christological Controversies in the Seventh Century. Leiden : Brill, 2008. P. 28.

изм нередко идентифицировал себя как философское движение<sup>1</sup>. Иосиф Флавий описывает группы внутри иудаизма как философские школы (Bel.Jud. 2.119; Ant.Jud. 18.11). Христианство в изображении Павла, не называя себя впрямую философией, во многом – в принятых конвенциях, идеях, языковых паттернах – ее напоминало<sup>2</sup>. Греко-римские философы видели условия человеческого существования испорченными невежеством, пороком, слабостью. Реакция любой философской школы на нелегкие условия человеческого существования состояла в попытках перебороть это бедственное положение посредством обучения тому или иному типу заботы о себе, что облегчало самопознание и самоактуализацию. Целью философа было объяснить новичку, как следует жить. Предписываемый моральный переворот способствовал новому социальному контексту. Слова «школа», «учитель», «ученик» приобретали особое значение внутри традиции, восходящей к тому или иному наставнику<sup>3</sup>. От обучающихся могли требовать слушания лекций или медитации, получения советов, дисциплинирующего режима на основе самоконтроля. Во всех подходах (практиках) применялось чтение текстов. Педагогика посланий Павла проводит грань между истинными учениками-последователями Христа и всем остальным миром, направлена на трансформацию уже сложившейся личности, на ее ресоциализацию, смену моральных ориентаций. «Забота о себе» Сократа при переходе к другой образовательной традиции обращена теперь уже не на человека в контексте античной цивилизации, но на человека, выводимого за ее пределы.

### Забота о себе как преображение

Евангелисты вводят тему преображения человека, под влиянием божественной истины и милости борющегося со своими негативными чертами (Мк. 2: 1–28; Мф. 8; 9; 13; Лк. 5). Преображение может быть не одномоментно (как хотел бы его видеть Павел, да и другие проповедники), чаще требует подготовки. Причем если учитель учит невиданному, то в таком случае ситуация еще сложнее: далеко не сразу ученики поймут, что *это* новое вино лучше выдержанного поколениями их предков старого (т.е. старого отношения к жизни, ее заботам, божественному авторитету и т.п.). Образец в слове, в образе жизни, в любви, в чистоте – такие заботы могли быть (по-своему) вполне античными или ветхозаветными. Кардинальное отличие – забота о вере в Иисуса, в его биографию и речения как основу всего существования. Истинная вера полагается отныне основой заботы о душе. Забота о душе – прежде всего, забота о вере, отсутствии сомнений и полагании на Бога. Забота о вере и душе есть забота об Истине и ее пребывании в человеке.

«Деяния апостолов», составленные Лукой, поднимают проблему, с которой неизбежно столкнулись первоначальная христианская мысль и практика:

---

<sup>1</sup> Hengel M. *Judaism and Hellenism: Studies in their Encounter in Palestine during the Early Hellenistic Period*. 2 vols. Minneapolis, 1974, 1981. Vol. 1. P. 255–261 ; cf.: Droge A.J. *Homer or Moses? Early Christian Interpretations of the History of Culture*. Tuebingen, 1989. P. 14–15, 28–29, 45–46.

<sup>2</sup> Meeks W.A. *The First Urban Christians: The Social World of the Apostle Paul*. New Haven, 1993. P. 81–84 ; Malherbe A.J. *Hellenic Moralists and the New Testament* // ANRW II.26.1. 1992. P. 267–270.

<sup>3</sup> Hijmans B.L. *Askesis: Notes on Epictetus' Educational System*. Assen, 1959. P. 55–63, 70–72.

насколько необразованным в повседневном смысле слова может быть человек христианского мира? Речь шла о значениях двух понятий – «неграмотные люди» и «обыкновенные люди». Последние (*idiotai*) противопоставлялись античными авторами царю и правителю, философу и медику, ритору и интеллектуалу; как индивид – государству, как частное лицо – официальному. В глазах окружающих такой человек не обладает систематизированными профессиональными познаниями<sup>1</sup>. Обычному человеку труднее заботиться о себе в качестве *kalos/sophos kai agathos*, нежели имеющему благородное происхождения и/или высокий статус, но в позднюю античность это уже возможно. Обучение чтению, литературе и закону (в Палестине – Закону) присутствовало и в жизни обычного человека.

Неграмотный, *agrammatos* – тот, кто не имеет глубоких познаний в Законе, не знает наук, не обучен в них, не умеет писать, в античном случае – не обладает эллинистической культурностью, пайдейей. Было много грамотеев, которые составляли любые тексты для тех, кто неграмотен, не знает букв, медленно пишет. Так что неграмотные спокойно участвовали в контрактах или юридических процедурах. Встречались грамотные в демотическом письме и неграмотные в греческом. Даже священников могли назвать неграмотными, и они доказывали свою грамотность в письме и чтении. В смешанной администрации римских провинций не обязательно было всем владеть греческим или даже латинским<sup>2</sup>. Суждение о неграмотных в Деяниях похоже на сравнение менее грамотных греков с александрийцами (Ориген. Против Цельса 1.27).

Связано ли слово *agrammatos* с низким социальным статусом тех, кого оно обозначало? Отнюдь – сельские писцы могли не уметь читать и писать! Статус «деревенского писца» был первым в деревенской администрации. Архивы таких писцов показывают, что они подписывали документы с многочисленными ошибками, не умея толком ни читать, ни писать. «Писец» должен был просто владеть имуществом на 3000 драхм<sup>3</sup>. Еще в III веке среди качеств, свойственных епископу, неграмотность допускалась или, по крайней мере, принималась не как перво-статейное зло<sup>4</sup>. Неграмотными в папирусах могли даже называть тех, кто посещал гимнасий.

Есть ли смысл и система в употреблении слова «неграмотный»? Синоним ли это для усиления «обыденного человека»? На одном ли уровне находятся эти слова? В Новом Завете это не синонимы. Суть их различий – в оппозиции Духа и образованности, Духа и человеческой мудрости. Ни образование, ни изобретенное человеком знание, дающее заботу о себе-в-мире, не делало жизнь человека

<sup>1</sup> Louw J.P., Nida E.A., eds. *Greek-English Lexicon of the New Testament based on Semantic Domains*. Vol.1: Introduction & Domains. 2d ed. N.Y., 1989. Chap. 27. N 26.

<sup>2</sup> Barns J.W.B. *Egyptians and Greeks*. Brussels, 1978. P. 12–20 ; Harris A.K. *Ancient Literacy*. Cambridge, MA-L., 1989. P. 276 ; Lewis N. *Life in Egypt under Roman Rule*. Oxf., 1983, 25, 81 ; Thompson D.J. *Literacy and Power in Ptolemaic Egypt* // *Literacy and Power in the Ancient World* / ed. by A.K. Bowman & G. Woolf. Cambridge, 1994. P. 82.

<sup>3</sup> Kraus T.J. “Uneducated”, “Ignorant”, or even “Illiterate”? Aspects and Background for An Understanding of AGRAMMATOI (and IDIOTAI) in Acts 4.13 // *NTS*. 1999. 45. P. 434–449. Автор дает следующие варианты перевода рассматриваемого отрывка из «Деяний», где употреблено оба слова – “agrammatoj”, “idiotai”, – “that they were illiterate men and laymen”, “unlearned and ignorant men”, “uneducated and untrained men”, “uneducated, common men”, “uneducated and ordinary men”.

<sup>4</sup> См.: *Didascalia et constitutiones Apostolorum*. Vol. 1. Ed. by F.X.Funk. Paderborn, 1885. P. 29–33: 2.1.2.

эффективной с точки зрения новой доктрины. Лишь наполненность Духом, забота о себе-в-Духе давала шанс. Неграмотность первохристиан как негатив подчеркивали противники новой веры.

### Преображение как проект

Подготовка к заботе о вере и душе со временем становится прерогативой христианской семьи и школы. Используя широкое определение понятия «школа», О. Ленцевич пишет, что, по сути, уже подготовка к крещению взрослых стала «первой христианской школой», хотя, конечно, «настоящие школы» в христианстве появились лишь в IV веке<sup>1</sup>.

Забота «об имени Твоем и о своей душе» на рубеже IV и V столетий была сформулирована Аврелием Августином в его *Confessiones* и *De Doctrina Christiana* как основа праведной искренности и христианской образованности<sup>2</sup>. На подобную заботу не у всех хватало сил. Победившее христианство вводит в обсуждение тему не справившихся с задачей, не нашедших в себе сил на христианскую заботу о себе. Беда Досточтимый в VIII веке в Гомилии на Евангелия 1.12 иллюстрирует ее образом ворона, которого Ной выпустил до голубя (голубки) и который не вернулся обратно. В нем Беда увидел символическое изображение тех людей, которые, находясь внутри христианства, не смогли преобразовать себя из ветхих в новых, не укрепились в «иной заботе»: «Когда прекратился потоп, Ной захотел узнать, в каком состоянии находится лик земли, и выпустил из ковчега ворона; тот же не удостоил вернуться к ковчегу. Этот ворон означает тех, которые, хотя и омылись водами крещения, однако не пожелали снять с себя чернейшие одежды ветхого человека и исправить свою жизнь, но, едва удостоившись обновления через помазание Святого Духа, тотчас отпали от внутреннего единства вселенского мира и покоя, обратившись к внешнему, то есть к желаниям века сего»<sup>3</sup>. У неспособных перестать быть ветхими, по мнению раннесредневековых авторов, нет духовного зрения, с помощью которого человек слышит и воспринимает «слова жизни», поддерживающие его. Ветхие, говорит Кирилл Иерусалимский, слушали, но не слышали<sup>4</sup>.

Исследовать душу новым духовным знанием – и есть основа заботы об Истине и о себе. Таковой входит *epimeleia* под своды средневековой эпохи, вбирая в себя не только «себя», но также и «Бога, вечность, ближнего», становясь божественным присмотром, *ἐπιμελεία θεοῦ*, но уже не в понимании софиста V века до н.э. Антифона (*Antipho* 3.3.8), а в новозаветной версии заботы о ближнем и через

<sup>1</sup> Ленцевич О.М. Воспитание и образование женщины в период становления христианской церкви (по трудам Отцов и учителей Церкви I–IV вв.) // Женщина. Образование. Демократия : материалы Первой Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. (11–12 декабря 1998 г.). Минск, 1999. С. 87.

<sup>2</sup> См.: Блаженный Августин / сост. и автор предисл. В.Г. Безрогов. М. : Амонашвили : МГПУ, 2002 (Антология гуманной педагогики).

<sup>3</sup> *Nomiliarum evangelii libri II*. Ed. D.Hurst. Turnhout, 1955 (CCSL, 122). Lib.I, hom.12, lin.248.

<sup>4</sup> Ср.: *Cyrilli Hierosolymorum archiepiscopi opera quae supersunt omnia* / eds. W.C. Reischl et J. Rupp. Munich, 1848, 1860. Vol. 1–2. *Catechese ad illuminandos*, 9.4–5. Провалы в воспитании заботы о себе античными наставниками-философами обсуждают обычно окружающие их либо потомки, но не сами наставники.

нее – о самом себе в плане поиска преобразования и обретения вечного спасения как результата божественной заботы и собственных усилий.

### Список использованной литературы

1. Батлук, О.В. Педагогические идеи в Древнем Риме [Текст] // История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения / под ред. Т.Н. Матулис. – М., 2004. – С. 187–191.
2. Безрогов, В.Г., Пичугина В.К. «Забота о себе» как психолого-педагогическая категория: обзор современных отечественных исследований [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 149–159.
3. Блаженный Августин [Текст] / сост. и автор предисл. В.Г. Безрогов. – М. : Амонашвили : МГПУ, 2002. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
4. Козлова, М.А. Категория «забота о себе»: проблема интеграции в психологию морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 159–169.
5. Крестников, И.М. Христианский апологет II века, афинский философ Аристид и его новооткрытые сочинения: Опыт ист.-крит. исслед [Текст]. – Казань, 1904. – 318 с.
6. Ленцевич, О.М. Воспитание и образование женщины в период становления христианской церкви (по трудам Отцов и учителей Церкви I–IV вв.) [Текст] // Женщина. Образование. Демократия : материалы Первой Междунар. междисциплин. науч.-практ. конф. (11–12 декабря 1998 г.). – Минск, 1999. – С. 87–89.
7. Остроумов, С.И. Разбор сведений Евсевия Кесарийского и блж. Иеронима Стридонского о греческих апологетах христианства II в. [Текст] – М., 1886. – 214 с.
8. Покровский, А.И. Философ Аристид и его недавно открытая апология (Ист.-крит. очерк) [Текст]. – Сергиев Посад, 1898. – 52 с.
9. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
10. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
11. Эмин, Н.О. Переводы и статьи по духовной армянской литературе (за 1859–1882 гг.): апокрифы, жития, слова и др. [Текст]. – М., 1897. – 367 с.
12. Alpigiano, C., ed. Aristide di Atene: Apologia [Text]. – Firenze, 1988. – 215 p.
13. Barns, J.W.B. Egyptians and Greeks [Text]. – Brussels, 1978. – 23 p.
14. Bonner, S.F. Education in Ancient Rome from the Elder Cato to the Younger Pliny [Text]. – Berkeley, 1977. – 404 p.
15. Cyrilli Hierosolymorum archiepiscopi opera quae supersunt omnia [Text] / eds. W.C. Reischl et J. Rupp. – München, 1848, 1860. – Vol. 1–2. – 321+491 p.
16. Didascalia et constitutiones Apostolorum [Text] / ed. by F.X. Funk. – Paderborn, 1885. – Vol. 1. – 704 p.
17. Droge, A.J. Homer or Moses? Early Christian Interpretations of the History of Culture [Text]. – Tübingen, 1989. – 220 p.
18. Erler, M. 'Denn mit Menschen sprechen wir und nicht mit Göttern'. Platonische und epikureische *epimeleia* tēs psychēs [Text] // Frede D. & Reis B., eds. Body and Soul in Ancient Philosophy. – B., 2007. – S. 163–178.
19. Fitzgerald, J.T., and White L.M., trans. and ed. The Tabula of Cebes [Text]. – Chicago, 1983. – 225 p.
20. Fredriksen, P. Paul and Augustine: Conversion Narratives, Orthodox Traditions, and the Retrospective Self [Text] // Journal of Theological Studies, n.s. – 1986. – 37. – P. 3–34.
21. Harris, A.K. Ancient Literacy [Text]. – Cambridge, MA-L., 1989. – 383 p.

22. Hengel, M. *Judaism and Hellenism: Studies in their Encounter in Palestine during the Early Hellenistic Period* [Text] : 2 vols. – Minneapolis, 1974, 1981. – 314+335 p.
23. Hijmans, B.L. *Askesis: Notes on Epictetus' Educational System* [Text]. – Assen, 1959. – 109 p.
24. *Homiliarum evangelii libri II*. Ed. D.Hurst [Text]. – Turnhout, 1955. – 378 p. – (CCSL, 122).
25. Hovorun, C. *Will, Action and Freedom: Christological Controversies in the Seventh Century* [Text]. – Leiden, 2008. – 203 p.
26. Hyldahl, N. *Philosophie und Christentum: Eine Interpretation der Einleitung zum Dialog Justins* [Text]. – Copenhagen, 1966. – 318 s.
27. Idem. *Konvertitenprobleme im ersten Thessalonicherbrief* [Text] // *Bibel und Leben*. – 1972. – 13. – S. 24–37.
28. Kolbet, P.R. *Augustine and the Cure of Souls: Revising a Classical Ideal* [Text]. – Notre Dame, 2010. – 360 p.
29. Kraus, T.J. “Uneducated”, “Ignorant”, or even “Illiterate”? Aspects and Background for An Understanding of AGRAMMATOI (and IDIOTAI) in Acts 4.13 [Text] // *New Testament Studies*. – 1999. – 45. – P. 434–449.
30. Lewis, N. *Life in Egypt under Roman Rule* [Text]. – Oxf., 1983. – 240 p.
31. Louw, J.P., and Nida E.A., eds. *Greek-English Lexicon of the New Testament based on Semantic Domains. Vol.1: Introduction & Domains* [Text]. – 2d ed. – N.Y., 1989. – 845+376 p.
32. Malherbe, A. *Paul and the Thessalonians: The Philosophic Tradition of Pastoral Care* [Text]. – Philadelphia, 1987. – 120 p.
33. Malherbe, A.J. *Hellenic Moralists and the New Testament* [Text] // *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt*. – 1992. – Bd. II.26.1. – P. 267–270.
34. Malherbe, A.J. *The Cynic Epistles: A Study Edition* [Text]. – Missoula, 1977. – 183 p.
35. Meeks, W.A. *The First Urban Christians: The Social World of the Apostle Paul* [Text]. – New Haven, 1993. – 320 p.
36. Meeks, W.A. *The Origins of Christian Morality. The First Two Centuries* [Text]. – New Haven and L., 1993. – 275 p.
37. Nock, A.D. *Conversion: The Old and the New in Religion from Alexander the Great to Augustine of Hippo* [Text]. – L., 1933. – 328 p. – (рус. пер.: 2011).
38. Pack, R.A., ed. *Artemidori Daldiani Oneirocriticon libri V* [Text]. – Leipzig, 1963. – 364 p.
39. Pax, E. *Beobachtungen zur Konvertitensprache im ersten Thessalonicherbrief* [Text] // *Studii Biblici Franciscani Analecta*. 1971. – 21. – S. 220–261.
40. Pax, E. *Konvertitenprobleme im ersten Thessalonicherbrief* [Text] // *Bibel und Leben*. 1972. – 13. – S. 24–37.
41. Scullard, H.H. *A History of the Roman World 753 to 146 B.C.* [Text]. – L., 1976. – 576 p.
42. Skarsaune, O. *The Conversion of Justin Martyr* [Text] // *Studia Theologica*. – 1976. – 30. – P. 53–73.
43. Starr, J. & Engberg-Pedersen, T., eds. *Early Christian Paraenesis in Context* [Text]. – Berlin ; Boston, 2004. – 616 p.
44. Stowers, S.K. *Letter Writing in Greco-Roman Antiquity in the Library of Early Christianity* [Text]. – Philadelphia, 1986. – 192 p.
45. Thompson, D.J. *Literacy and Power in Ptolemaic Egypt* [Text] // *Literacy and Power in the Ancient World* / ed. by A.K. Bowman & G. Woolf. – Cambridge, 1994. – P. 67–83.

УДК 37-3

М.А. Полякова

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗАБОТЫ О СЕБЕ (*CURA SUI*)  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «*BILDUNG*»  
(на основе современных итальянских исследований)**

В статье идет речь о концептуализации категории «*cura sui*» в современных исследованиях итальянских ученых, развивающих традиции интерпретации данного концепта М. Хайдеггером и М. Фуко. По мнению автора, трактовка категории «*cura sui*», представленная Ф. Камби, Ф. Капуто, М. Дженнари и другими итальянскими исследователями, дает основание видеть в ней тесные историко-генетические и онтологические связи с греческой категорией «*παίδεια*», римской «*humanitas*» и, наконец, немецким и общеевропейским концептом «*Bildung*», воспринимаемым нами как образование и самообразование.

*Cura sui*, форма (*forma*), образ (*Bild*), мистика, этос, *παίδεια*, *humanitas*, *Bildung*, образование.

В настоящее время в современной гуманитарной науке наблюдается особый интерес к феномену *заботы о себе*, или *epimeleia heautou*, или *cura sui*, зародившемуся еще в античности и актуализировавшемуся в научном дискурсе западного общества во второй половине прошлого столетия, когда вопросы о месте человека в современном быстро меняющемся мире приобрели особое, несколько тревожное звучание. Насколько подобный интерес связан именно с «эпохой благоденствия» и эрой потребительского бума – проблема, которая могла бы привлечь особое внимание историков и социологов и расширить горизонты интерпретации и без того многозначного концепта.

*Cura sui*, или *epimeleia heautou* – одна из разновидностей, ипостасей *заботы* (*cura* или *ἐπιμέλεια*) вообще. В свою очередь, *ἐπιμέλεια* трактовалась в Древней Греции весьма широко – как забота, попечение, радение, общественное поручение, общественный пост, дело, занятие, поприще<sup>1</sup>, что объясняет многие из современных интерпретаций. Латинская *cura* имеет аналогичные значения, однако обращают на себя внимание еще и следующие: лечение, уход и любовь<sup>2</sup>. Итальянский этимологический словарь как одну из версий происхождения слова (в современном итальянском языке полного аналога латинской *cura*) упоминает связь *cura* с лат. *cor* (сердце, дух), так как человек «...стимулирует сердце и расходует (истощает) его»<sup>3</sup>. Однако авторы статьи о *cura* считают подобную версию

<sup>1</sup> Пичугина В.К. Античный и современный антрополого-педагогический проект заботящегося о себе человека // Изв. ВГПУ. № 4 (89). С. 176.

<sup>2</sup> Латинско-русский словарь. М. : Рус. яз. – Медиа, 2005 ; Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике : моногр. / науч. ред. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ ; Калуга: Ваш ДомЪ, 2014. С. 22.

<sup>3</sup> Dizionario etimologico online. URL : <http://www.etimo.it> (дата обращения: 08.02.2015).

сомнительной и предпочитают видеть в ней корни латинского *ku-kau-kav* (наблюдать, смотреть, присматривать, остерегаться) <sup>1</sup>.

В любом случае современный итальянский язык сохраняет множество производных от *cura* слов, например: *curare* (заботиться, лечить), *curabile* (излечимый), *curatore* (куратор, опекун), *procurare* (следить, доставлять, снабжать), *sicuro* (уверенный), *sicurezza* (безопасность), *trascurare* (пренебрегать), *curioso* (смешной, любопытный) и многие другие, часто понятные нам без словаря. Последнее слово (*curioso*) примечательно с той точки зрения, что оно нашло широкое применение в русском языке практически в своем первоначальном смысле (курьезный, смешной), но не следует забывать, что «любопытный» может означать еще и «любопытный», «стремящийся (заботящийся о том, чтобы) что-либо узнать». В итальянской дискурсивной традиции употребление *curioso* в таком значении весьма распространено, что, возможно, отражает ту глубинную связь, которая существует между *cura*, *cura sui* и (само)образованием человека.

Использование нами латинского эквивалента обусловлено тем, что наш анализ в целом строится на материале итальянских авторов, сохранивших сильное влияние пространного толкования заботы, идущее из латыни. Например, Ф. Капуто в своем исследовании педагогической заботы упоминает тот факт, что *cura* в современном итальянском языке часто интерпретируется в медицинском смысле (уход, лечение), что, в свою очередь, способствовало появлению целого ряда работ о заботе в области медицины, психиатрии, в меньшей степени – психологии <sup>2</sup>.

В XX веке *cura sui* находится в центре внимания антропологических, экзистенциальных и герменевтических философских учений, что объясняется и в целом гуманитарным характером этих направлений, и спецификой их научного анализа. Среди философов, развивавших тему заботы, следует назвать М. Хайдеггера, П. Рикёра, М. Шелера, А. Камю. Честь активизации данной проблематики в период перехода цивилизации на постиндустриальный уровень развития принадлежит М. Фуко. На рубеже веков и тысячелетий появились яркие исследования П. Адо и Ф. Камби. Широкое освещение забота о себе получила и в отечественной науке (работы Д.А. Бабушкиной, В.Л. Лехциера, С.С. Хорунжего, О.В. Михайловой, Г.В. Иванченко, В.К. Пичугиной и др.).

Концептуализация *cura sui* М. Хайдеггером, М. Шелером и М. Фуко на рубеже XX и XXI веков вызвала дискуссию и среди итальянских ученых. Особая заслуга здесь принадлежит профессору философии Флорентийского университета Ф. Камби, возродившему эту тему на теоретическом и практико-эмпирическом уровнях <sup>3</sup>. В настоящее время проблема заботы находится в центре внимания итальянских ученых М. Борелли, Г. Кузинато, Ф. Капуто, В. Боффо.

<sup>1</sup> Ibid. Ср.: *Cave canem* – остерегайся (бойся) собаки (известное мозаичное изображение из Помпей).

<sup>2</sup> Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto // Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, N 15. P. 117. URL : [htt://www.topologik.net/F\\_Caputo\\_Topologik\\_Issue\\_n.15\\_2014.pdf](http://www.topologik.net/F_Caputo_Topologik_Issue_n.15_2014.pdf). (дата обращения: 24.11.2014).

<sup>3</sup> Среди работ ученого по проблеме *cura* и *cura sui* следует отметить, например: Cura di sé e pratiche autobiografiche (Забота о себе и автобиографические практики) // D. Sarsini. Percorsi dell'autobiografia. – Milano, 2005. P. 39–52 ; La scrittura come «cura di sé» (Письмо как «забота о себе») // QDS. QUADERNI DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA. 2006. Vol. 6. P. 27–34 ; Heidegger e la pedagogia (Хайдеггер и педагогика) // STUDI SULLA FORMAZIONE. 2006. Vol. 2. P. 7–15 ; La cura di sé come processo formativo (Забота о себе как образовательный процесс). Roma-Bari : Laterza, 2010.

В работах М. Хайдеггера термин «забота» появляется соответственно в своем немецком эквиваленте – *Sorge*, с языковой точки зрения фактически однозначном, но содержательно трактуемом достаточно широко именно в немецкой философии. Основы подобного толкования были заложены еще И.В. Гёте, который вывел *заботу* во второй части «Фауста» в лице одной из седовласых старух – той, которая ослепляет главного героя. Ф. Капуто видит в данном акте глубокий психологический и нравственный смысл, метафорично выраженный немецким поэтом: «...Забота, у которой было задание ослепить Фауста, на самом деле зажигает его. Свет и тень – это траектория психологической параболы, обращенная к внутреннему оживлению, к поиску равновесия между физическим и духовным миром...»<sup>1</sup>.

В целом аналогичное представление о *заботе* дает другой художественный пример, использованный М. Хайдеггером и пересказанный практически каждым итальянским интерпретатором *cura*<sup>2</sup>. Речь идет об античной басне о сотворении человека, приписываемой древнеримскому писателю Гаю Юлию Гигину (64 до н. э. – 17 н. э.), согласно которой Заботе (*Cura*) принадлежит честь создания человека из кусочка глины, которую она нашла однажды у реки. Вовремя подоспевший Юпитер (*Jovis*) по просьбе Заботы вдыхает в существо жизнь, но отказывается дать ему имя создателя – Заботы, а претендует на то, чтобы сформированный кусок глины носил его имя. К спору подключается Земля (*Tellus*) с аналогичными притязаниями. Разрешает спор Сатурн (*Satum*), который отдает Юпитеру *дух* существа после его смерти, Земле *тело*, а Заботе, затеявшей все это, – *власть* над ним, пока оно живет. Имя же пошло от Земли – *humus* > *homo*<sup>3</sup>. На примере этой легенды М. Хайдеггер показывает не только демиурговы функции *cura*, но и ее доонтологические корни, лежащие раньше понимания человека как единства физического и духовного. Исток всего сущего и человека – прежде всего в *заботе*<sup>4</sup>.

Однако популярная у специалистов басня, без сомнения, вскрывает еще одну важную функцию *cura* – ее формирующий (или образовательный) характер, ведь именно она придала *форму* будущему человеку. И здесь сразу напрашиваются параллели *cura* с образованием или его немецким эквивалентом – *Bildung*. Употребление здесь именно этого термина обусловлено тем, что, во-первых, в русском языке произошло его калькирование<sup>5</sup>: от *Bild* (образ) – ‘образ’ование – ‘вос’создание образа, создание по образцу; во-вторых, слово *Bildung* активно используется в западной педагогической науке как отдельная категория (наряду с *παιδεία* и *humanitas*), с присущими именно ей историко-генетическими и лингвоонтологическими характеристиками. Эта традиция не слишком распространена в отечественной историко-педагогической науке, но в целом оправдана в рамках исследований, посвященных именно немецкому концепту, ставшему со временем ключевым феноменом европейской истории<sup>6</sup> и западной педагогики.

<sup>1</sup> Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto... P. 17.

<sup>2</sup> Например, В. Боффо и Ф. Капуто (Указ. соч.).

<sup>3</sup> Хайдеггер М. Бытие и время. URL : [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Haid\\_VtVr/08.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Haid_VtVr/08.php) (дата обращения: 06.02.2015).

<sup>4</sup> Там же. Вывод М. Хайдеггера повторяет также Ф. Капуто (La cura... P. 116).

<sup>5</sup> Этимологический словарь М. Фасмера. URL : <http://vasmer.narod.ru>.

<sup>6</sup> Gennari M. La nascita della Bildung // Studi sulla formazione. 2014. № 1. P. 131–149. URL : <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15038> (дата обращения: 08.11.2014).

Примечательно, что наряду с *Bildung* в немецком языке некоторое время использовались понятия *Formierung*, *Formation* (формирование, образование)<sup>1</sup>, производные от латинского *forma* (форма)<sup>2</sup>, что опять же, возможно, восходит к форме, которую придала человеку *cura*. Утверждение в немецкоязычной традиции именно категории, связанной с *образом*, а не с *формой*, объясняется, по-видимому, ее сильными мистическими корнями.

Итальянский ученый М. Дженнари предлагает подобную версию в своей статье под названием «Рождение *Bildung*»<sup>3</sup>. С точки зрения автора, *Bildung* – понятие изначально сугубо немецкое, тесно связанное с историей Германии, начиная от средневековой мистики до утверждения финансовой буржуазии XX века<sup>4</sup>. Однако в ходе своего развития оно охватило сначала Центральную, а затем и всю Европу, укрепившись в самосознании европейского человека в качестве аналога его гуманистического образования<sup>5</sup>. По мнению М. Дженнари, проблема образования человека начинает приобретать свой лингвистический и сакральный характер во времена рейнской мистики и особенно проявляется в трактатах Майстера Экхарта (1260–1328)<sup>6</sup>. Именно онтологический вывод Экхарта о присутствии Бога во всем сущем и необходимости для «благородного человека» (так как он существо божественное по своему происхождению) воссоединения с Богом, «который в нем пребывает»<sup>7</sup>, лежит в основе объяснения специфики немецкой *Bildung*.

М. Дженнари приводит в статье слова немецкого мистика из его трактата «Vom edlen Menschen» («К благородному человеку»): «Душа человека – это поле, где Бог посеял свой образ»<sup>8</sup>. Посеянный образ Бога остается «...в глубине души как живой источник»<sup>9</sup>, не только веры, но и поиска и знаний. «Образ» по-немецки – *Bild*, отсюда – *Bildung*. Следовательно, изначально смысл образования (*Bildung*) подразумевал именно «(вос)создание в себе образа Бога». Человек формируется «по образу божьему». Бог в то же время «очеловечивается», становится гуманным – в этом суть единства Бога и человека<sup>10</sup>. Следует отметить, что, несмотря на несомненную мистическую подоплеку подобного понимания *Bildung*, Экхарт, по существу, интуитивно воспроизводит басню Гигина. В его интерпретации по понятным причинам отсутствует *cura*, но она явно подразумевается в лице *образа* (Бога), который существует как-бы вне времени и пространства, еще до того, как сам Бог вдохнул в человеческое существо жизнь, оставив в нем свой образ. Кроме того, человек стремится раскрыть в себе этот *образ*, *заботится* о знании и познании (*curioso*).

М. Дженнари настаивает на синтетическом усвоении Экхартом античных идей Платона и Аристотеля, а также раннего христианства Аврелия Августина<sup>11</sup> и поясняет соотношение терминов «образ» (*imago, bild*) и «форма» (*forma, form*) в

<sup>1</sup> Gennari M. La nascita della Bildung... P. 51.

<sup>2</sup> Ср.: англ. *formation* – итал. *formazione*.

<sup>3</sup> Gennari M. La nascita della Bildung...

<sup>4</sup> Ibid. P. 131.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid. P. 132.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid. P. 133.

<sup>11</sup> Ibid.

концепции немецкого мистика так: «...Душа носит внутри себя божественный образ, и это делает ее подобной Богу: здесь утверждается *августинианство*. Разум носит внутри себя *форму* универсальных типов, и это делает его единым с Богом: здесь утверждается *аристотелизм*. ...Христианин понимает себя в горизонте того бытия, что есть мир...Мистик открывает Бога в себе самом»<sup>1</sup>. Несмотря на попытку Майстера Экхарта (или М. Дженнари) объединить образ и форму в понятии «человеческая форма божественного образа», здесь явно присутствует противостояние аристотелевского (формального, рационального) *томизма* и августинской (спиритуальной, внутренне-сакральной) *мистики*, имевшее место как раз на рубеже XIII–XIV веков. В этой связи примечательно замечание Ф. Капуто, анализирующей взгляды Аквината: «Разобщенность человека (личности) не означает отсутствие сопричастности, а также отношения солипсистской замкнутости, скорее указывает на уникальность и неповторимость человеческого Я»<sup>2</sup>.

С генетической и филологической точек зрения *Bildung*, несомненно, связывает процесс познания и *заботы о себе* с божественным образом, однако в более широком образовательном смысле этому понятию предшествовали другие ипостаси, исходящие все из той же античности. М. Дженнари выводит на первый план древнегреческую *παιδεία* (пайдейю) как феномен, непосредственно предшествующий *Bildung*. По мнению итальянского ученого, существуют концепты (например – *пайдейя*), которые изменяются во времени, варьируются на протяжении веков, вплоть до того, чтобы исчезнуть из разговорного языка, появиться снова внутри других слов (*педагогика*) и, наконец, которые одновременно поддерживают древнее значение и меняют свою внешнюю форму, – так случилось с термином *Bildung*<sup>3</sup>.

О непосредственной связи *cura*, *пайдейи* и *Bildung* пишет Ф. Капуто, приступая к характеристике педагогического значения *cura*: «Слово “забота” ... вызывает в памяти процесс, тесно связанный с тем, что мы называем *пайдейей* (наследие Греции) или *Bildung* (творение немецкой мысли)...»<sup>4</sup>.

В. Йегер вообще трактует *Bildung* через *пайдейю*: «...наше немецкое *Bildung* ... отражает сущность воспитания в греческом платоновском смысле. В нем содержится связь с эстетически формообразующим, как бы внутренне преподносящимся художнику нормативным образцом, “идеей” или “типом”»<sup>5</sup>. Без сомнения, это тот же образ-источник, что был «посеян» богом Экхарта или воплощен духом Юпитера в существе, *сформированном Заботой*.

Таким образом, обретение человеком образа (образование) – процесс, генетически связанный с древнегреческой *пайдейей*<sup>6</sup>. В специальной литературе

<sup>1</sup> Gennari M. La nascita della Bildung... P. 141.

<sup>2</sup> Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto... P. 131.

<sup>3</sup> Gennari M. La nascita della Bildung... P. 134.

<sup>4</sup> Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto... P. 116. Эти понятия стоят в одном ряду и у Ф. Камби (Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. Roma-Bari : Editori Laterza, 2009. P. 37).

<sup>5</sup> Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. М. : Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина, 2014. С. 8–9.

<sup>6</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. М. : АСОУ, 2014. С. 28.

и словарях пайдейя определяется как «универсальная образованность»<sup>1</sup>, «гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности»<sup>2</sup>, «идеал нравственного, культурного и гражданского совершенства, к которому должен стремиться каждый человек»<sup>3</sup>. Характеризуя пайдейю, Г.Б. Корнетов приводит слова А.-И. Марру о том, что пайдейя «...становится обозначением культуры, понимаемой не в активном, подготовленном смысле образования, а в том результативном значении, которое это слово приобретает у нас сегодня: состояние полного, осуществившего все свои возможности духовного развития человека, ставшего человеком в полном смысле»<sup>4</sup>. При этом итальянский философский словарь настаивает на *продолжительности* процесса обретения пайдеи и *невозможности его завершения*<sup>5</sup>. То есть это идеал (образец), к достижению которого надо стремиться, но достигнуть которого реально вряд ли возможно.

Древние греки видели в пайдейе путь (а также его педагогическую организацию), который человек должен пройти, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (*калокагатии*) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и др.<sup>6</sup>. Ф. Камби определяет пайдейю как своего рода воспитательную модель, предусматривающую образование молодых людей в рамках двух параллельных действий – воспитания физического и воспитания психического (духовного)<sup>7</sup>. Эта модель формирует «этос» народа как совокупность устойчивых, стабильных черт характера индивида (отсюда – понятие «этика»)<sup>8</sup>.

Как мы уже отмечали, Ф. Капуто эксплицитно связывает пайдейю с *civitas*. Точнее, она рассматривает *пайдейю* именно как *способность взять на себя заботу о ком-то*<sup>9</sup>. Причем, с ее точки зрения, только таким образом (заботясь о других) можно и должно вести нравственную (этическую) жизнь<sup>10</sup>. Объясняя смысл *этики* в современном понимании, Ф. Капуто использует ряд этимологий полисемической греческой категории *ἦθος* (*этос*) – как места пребывания, жилища, семьи, очага, а также характера, способа бытия<sup>11</sup>. Отсюда можно сделать вывод, что все это – по сути, *привычки* совместного проживания и гостеприимства, следовательно, им можно научить, их можно воспитать в людях. Таким образом, итальянская исследовательница сводит воедино не только *пайдейю* через *заботу о себе и о ближних*, но и место в лице *этоса*, которое со временем должно трансформироваться в *устойчивые черты* (Ф. Камби), которым следует учить людей, объединенных единой судьбой и опять же местом (*полисом*). Ф. Капуто делает вывод

<sup>1</sup> Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В.С. Степина. М. : Мысль, 2001. URL : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/8844](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8844) (дата обращения: 01.02.2015).

<sup>2</sup> Цит. по: Корнетов Г.Б. Педагогика... С. 28.

<sup>3</sup> Dizionario di filosofia (2009). URL : [http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia\\_\(Dizionario-di-filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_(Dizionario-di-filosofia)/) (дата обращения: 01.02.2015).

<sup>4</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика... С. 29.

<sup>5</sup> Dizionario di filosofia...

<sup>6</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика... С. 29.

<sup>7</sup> Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. Roma-Bari : Editori Laterza, 2009. P. 26.

<sup>8</sup> Ibid. P. 7.

<sup>9</sup> Ibid. P. 122.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid. P. 120.

о необходимости *заботиться о себе* постоянно, всю жизнь в трех измерениях – **внутренне (с самим собой), внешне (с ближним) и с миром – обществом**<sup>1</sup>.

Точно также и идеал пайдеи не достижим вне «объединенной жизни», вне общности, вне полиса<sup>2</sup>. По всей видимости, древнегреческий полис явился идеальным условием подобного понимания образования, что стало, в свою очередь, специфическим признаком западной педагогики. В этой связи традиционно упоминается беседа Сократа с Алквиадом (Платон, Алквиад – I, 119), в которой философ объясняет юноше, что для того, чтобы заниматься политикой и управлять полисом, надо, прежде всего, «позаботиться о себе», т.е. надо многому научиться и понять, что ты сам из себя представляешь<sup>3</sup>. Отсюда – связь с дельфийским «познай самого себя», интерпретируемым следующим образом: прежде чем заботиться о других и о себе, пойми, кем и чем ты являешься.

Популярность данного диалога у исследователей *cura sui*, на наш взгляд, объясняется именно тем, что в нем лаконично и содержательно выражены все ключевые аспекты феномена: «...Знать самого себя означает в большей степени знать собственную душу и *заботиться о ней*. Этот процесс самопознания совершенствуется в тот момент, когда душа обращает взор к другой душе...»<sup>4</sup>, так как узнать себя и заботиться о себе можно только познавая другого человека и заботясь о нем, и происходить это должно через самосовершенствование – *образование (παιδεία, Bildung)*, включающее в себя и нравственные стороны.

Этический аспект в трактовке *Bildung* представляется принципиально важным, так как он отражает изначально нравственные, жизнеутверждающие послы феномена. Ф. Капуто сопоставляет греческую *ἀρετή* (аретэ, добродетель) с итальянским термином *benessere* (дословно – «благосостояние», ближе по смыслу – «состояние в благе, добре»), трактуемым ею как «...эмоциональное, ментальное, физическое, социальное и духовное состояние..., которое разрешает людям достичь и поддерживать их личный потенциал в обществе»<sup>5</sup>. То есть «добродетель», «забота о себе и ближнем», «самореализация» суть грани *пайдеи* – первой ипостаси образования, и во всех этих понятиях присутствует четкая неразрывная связь между внутренним миром и развитием личности и необходимостью использовать себя в мире внешнем, среди других людей.

Сходные тенденции присутствуют в другом античном понятии, в отличие от пайдеи сохранившем свою внешнюю форму на протяжении всего Средневековья и активно использовавшемся в эпоху Ренессанса, – латинской *humanitas*. Итальянский филолог Р. Онига, утверждает, что первоначально термин *humanitas* не имел отношения к воспитанию или образованию, а значил, скорее, «благожела-

<sup>1</sup> Cambi F. Manuale di storia della pedagogia... P. 126.

<sup>2</sup> Dizionario di filosofia...

<sup>3</sup> Проблематика заботы о себе (*cura sui*) разворачивается с комментариев известного отрывка из Алквида-I Платона, прежде всего, у М. Фуко в «Герменевтике субъекта». URL : <http://www.universalinternetlibrary.ru/book/28840/ogl.shtml> (дата обращения: 12.01.2015); у В.Л. Лехциера в «"Заботе о себе" и проблеме философского образования» (URL : <http://hpsy.ru/public/x4111.htm> (дата обращения: 16.01.2015); у Г.В. Иванченко (Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. М. : Смысл, 2009. С. 18–19); в работах В.К. Пичугиной; у Ф. Капуто (Caputo F. La cura pedagogica... P. 128).

<sup>4</sup> Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto... P. 128.

<sup>5</sup> Ibid. P. 121.

тельность»<sup>1</sup>. Однако семантика пайдейи с ее сильным педагогическим смыслом, несомненно, явилась одной из предпосылок дальнейшего развития значения латинского соответствия. Ученый обращает внимание на корни слов *homo* («человек» в латинском) и *pais* («ребенок» в греческом), отмечая в греческом термине бóльшую широту, «космичность», направленность именно на то, чтобы «ребенок становился мужем»<sup>2</sup>.

*Humanitas*, по мнению Р. Ониги, представляет собой «более зрелый продукт» Римской цивилизации и, что особенно важно, «более антропоцентричный» концепт, нежели пайдейя. Кроме того, в распространении идеи *humanitas* римские историки видели цель и миссию своей империи. По всей видимости, здесь кроется существенный момент дальнейшего перехода *humanitas* в общеевропейский формат и трансляции понятия на всю западную культуру, что, действительно, можно видеть и в период Средневековья, и, тем более, в эпоху Возрождения<sup>3</sup>.

Собственно о педагогическом контексте *humanitas*<sup>4</sup> и о ее взаимосвязи с *cura sui* можно говорить, обратившись к трактовке данного термина Цицероном, заслуга которого состоит в том, что он углубил понятие *humanitas* путем синтеза традиционных нравственных ценностей. В своем «De oratore» он предъявляет оратору следующие требования, разворачивая тем самым собственное понимание *humanitas*: «... оратор должен отличаться в любом виде беседы и во всем, что касается человека... в любом честном учении и в любом виде человеческого знания...»<sup>5</sup>. *Humanitas* для оратора – это то, что определяет самого человека как человека<sup>6</sup> и цель человеческой жизни – «...жить согласно человеческой природе, которая реализована лучшим образом и не страдает от отсутствия чего-либо»<sup>7</sup>. В словах Цицерона, по существу, речь идет о *cura sui* в самом широком контексте и не следует забывать, что именно благодаря римскому оратору идея *humanitas* стала базовой на протяжении веков для гуманистического образования, а греческий феномен *заботы о себе* интегрирован в формирующуюся римскую культуру без потери его специфики и возведен в ранг универсальной категории<sup>8</sup>.

К аналогичным выводам приходит современный отечественный исследователь философии древнеримского образования О.В. Батлук, выделяя в ряду многочисленных значений *humanitas*, отмеченных римским оратором, такие, как «образование», «образованность», «просвещение»<sup>9</sup>.

Средневековая философия и теология внесли новое наполнение в понятие *humanitas*. Уже у Цицерона прослеживается мысль о том, что человеческая при-

<sup>1</sup> Oniga R. L'idea latina di HUMANITAS. URL : [www.indire.it](http://www.indire.it) (дата обращения: 05.01.2013).

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Подробнее о термине *humanitas* и его трактовке в период Ренессанса см.: Сергеев К.А. Ренессансные основания антропоцентризма. СПб. : Наука, 2007.

<sup>4</sup> Подробнее о педагогической интерпретации *humanitas* см.: Полякова М.А. К вопросу о педагогической интерпретации концепта *humanitas* // *Alma mater: Вестн. высш. шк.* 2014. № 4. С. 99–102.

<sup>5</sup> Цит. по: Oniga R. L'idea latina...

<sup>6</sup> Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли : учеб.-метод. комплекс. М. : Изд-во УРАО, 2002.

<sup>7</sup> Цит. по: Oniga R. L'idea latina...

<sup>8</sup> Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» Марка Туллия Цицерона // *Ист.-пед. журн.* 2013. № 2. С. 162.

<sup>9</sup> Цит. по: Корнетов Г.Б. Педагогика... С. 29–30.

рода может быть полностью постигнута только в сравнении с божественной природой. В дальнейшем этот постулат был развит христианской культурой<sup>1</sup>, прежде всего в лице Аврелия Августина, что актуализирует преемственность его идей, в том числе в мистике.

С педагогической точки зрения, установкам Августина присущи глубокий психологизм, стремление к моральному насыщению знания – черты, свойственные истинной *humanitas* и придавшие западной культуре и воспитательным традициям их особые характеристики. Идея *humanitas* в понимании Августина приобретает новую по сравнению с римским периодом окраску: «Каждый человек, поскольку он человек, должен быть любим Богом»<sup>2</sup>. В то же время и человек должен любить ближнего и оказывать ему посильную поддержку – это та трактовка *humanitas*, которая ляжет в основу ее дальнейшего насыщения социально-нравственными чертами и разворачивания глубокого понимания истинного предназначения человека, развиваемого уже гуманистами.

Подводя итог анализу концепта *humanitas* в теологической концепции Августина, Р. Онига утверждает, что «...в произведениях Августина мы чувствуем присутствие действительно эпохальных антропологических изменений, которые было бы недостаточно ограничивать лишь христианской идеологией: мы стоим перед преодолением классической культурной традиции и перед зарождением новой идентичности, которая станет идентичностью современного человека. Идея *humanitas* неожиданно сделала огромный скачок вперед, достигла всемирного размера и беспрецедентной глубины, оказывая длительное влияние в истории западной и мировой культуры. Все это было бы невозможно без Августина...»<sup>3</sup>.

Как отмечалось, августиновская доктрина повлияла на Майстера Экхарта, в том числе, возможно, на его интерполяции в вопросах взаимоотношений *humanitas* и *divinitas*. Отсюда напрашивается вывод о действительной преемственности *cura sui, παιδεία, humanitas u Bildung*, поистине ставшей достоянием общеевропейской педагогической культуры.

Примечательно, что проблема интерпретации *Bildung* волнует умы современных итальянских исследователей, которые употребляют этот термин в неизменном виде, порой в ущерб своей собственной педагогической терминологии<sup>4</sup>. При этом они фиксируют склонность к редукции его понимания до «обучения» и узко-эмпирического подхода к нему<sup>5</sup> и, несмотря на живой интерес к данной проблеме философов XIX и XX веков, в частности, Гегеля, Маркса, Фрёбеля, Гербарта, Фрейда, Гадамера, «Франкфуртской школы», отмечают тенденцию к приме-

<sup>1</sup> Oniga R. L'idea latina...

<sup>2</sup> Цит. по: Oniga R. L'idea latina...

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Например: Borrelli M. La fine della Bildung e della Paideia occidentale // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. 2010. N 8. URL : www.topologik.net. Примечательно, что в 2011 году эта же статья вышла на немецком языке (Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia // Topologik. 2011. N 10. P. 171–183) вместе с двумя статьями на тему «Bildung» Франко Камби (La «Bildung»...; Echi della Bildung nel marxismo italiano // Topologik. 2011. N 10. P. 36–51). Проблема интерпретации и значимости термина «Bildung» была вынесена в качестве основной темы номера журнала.

<sup>5</sup> Borrelli M. La Paideia... P. 35.

нению понятия *Bildung* прежде всего по отношению к прошлому, в ущерб явной актуальности данной педагогической и философской модели в наши дни <sup>1</sup>.

В то же время Ф. Камби настаивает на непреходящей значимости *Bildung* в историко-педагогическом и общегуманитарном смыслах <sup>2</sup>. Он объясняет ее через понятие *гуманизации*, которая, по его мнению, состоит в призвании человека реализовать самого себя через объективный мир внешней культуры <sup>3</sup>. Причем задача индивида заключается в том, чтобы найти и раскрыть себя заново в этом мире, приобрести опыт «постигнутого»: только тогда можно стать самим собой (человеком), создать «образ самого себя» <sup>4</sup>. Процесс этот длится всю жизнь, а его индивидуальная природа и личностный характер проявляются в каждом человеке, реализуясь по-разному, в чем и заключается смысл подобной *гуманизации*. Другими словами, цель каждого человека – *заботиться о себе*. Эта цель понимается через формирование и развитие в себе собственной *humanitas* – своих возможностей, своей всесторонности и цельности <sup>5</sup>. Иными словами, в этой интерпретации можно видеть явные признаки античной *humanitas* в актуализированной (с точки зрения автора) *Bildung*.

Схожую трактовку концепта предлагает М. Борелли, считающий образование (*Bildung*) всегда индивидуальным или личностным путем самообразования через воплощение в жизнь *humanitas* <sup>6</sup>.

*Пαιδεία*, *humanitas* и *Bildung* неразрывно взаимосвязаны, и не будет преувеличением сказать, что собственно связующим звеном между ними является именно *cura sui* как некая онтологическая величина, что отмечал в ней еще М. Хайдеггер: «...Бытие Человека обнаруживается через *Заботу*» <sup>7</sup>.

Образовательные характеристики (признаки *Bildung*) в *cura sui* очевидны, что отмечают фактически все исследователи проблемы, причем на уровне не только «обучать кого-то», но и развивать себя, заниматься самообразованием. Эксплицитно об этом заявляет Ф. Камби, помещая этот процесс в центр отношений *майевтики* и свободы, объявляя его необходимым в определении идентичности отдельного человека <sup>8</sup>.

В этой связи показательно мнение отечественного специалиста в области *cura sui* В.Л. Лехциера, который, не упоминая *Bildung*, по существу, говорит об основных принципах этой категории: «...Конструирование себя в качестве субъекта философского опыта не может быть истолковано чисто технологически. Эллинистическая традиция развития принципа *заботы о себе* предполагала такую редуцицию... *Культура себя* была понята в основном как культура *техник* себя...»

В наше время технологическая интерпретация заботы о себе также имеет место. Более того, она породила новую культуру – т.н. «тренинговую культуру», которая сегодня во многом определяет стиль *заботы о себе*...

Однако как принцип *заботы о себе* вообще, так и *заботу о себе* в философском образовании нельзя редуцировать к *техне*, инструменту, упражнению

<sup>1</sup> Cambi F. La «Bildung»... P. 9.

<sup>2</sup> Ibid. P. 10.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Borrelli M. La Paideia... P. 37.

<sup>7</sup> Цит. по: Mortari L. Aver cura della vita della mente. Firenze: La Nuova Italia, 2002. P. 3.

<sup>8</sup> Cambi F. La cura in pedagogia...

и т.п. ...Поэтому со стороны наставника нам нужно найти такой принцип наставничества, который отсылал бы нас не к технологиям, а к *бытию*»<sup>1</sup>.

Обращает на себя внимание, что В.Л. Лехциер в оценке современного состояния *заботы о себе* прибегает к той же терминологии, что и Ф. Камби и М. Борелли при их анализе *Bildung*. Речь идет о редукции важных экзистенциальных категорий в актуальной философии и практике образования. На наш взгляд, краткий обзор современной итальянской научной литературы по проблеме *cura sui* позволяет надеяться на то, что высокие идеалы, отраженные в ней и воплощенные в *пайдейе*, *humanitas* и *Bildung*, сохраняют свою жизненность и остаются важными локомотивами развития современного философского и педагогического знания, а также образования.

### Список использованной литературы

1. Иванченко, Г.В. Забота о себе: история и современность [Текст]. – М. : Смысл, 2009.
2. Йегер, В. Раннее христианство и греческая пайдейя [Текст] : пер. с англ. – М. : Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина, 2014.
3. Корнетов, Г.Б. История образования и педагогической мысли [Текст] : учеб.-метод. – М. : Изд-во УРАО, 2002.
4. Корнетов, Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка [Текст]. – М. : АСОУ, 2014.
5. Латинско-русский словарь [Текст]. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2005.
6. Лехциер, В.Л. «Забота о себе» и проблема философского образования» [Электронный ресурс] Идея университета и топос мысли : Материалы конф. 3–5 октября 2005 г. Самара : Самар. гос. ун-т, 2005. С. 51–65. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x4111.htm> (дата обращения: 16.01.2015).
7. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] : в 4 т. / под ред. В.С. Степина. – М. : Мысль, 2001. – Режим доступа : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/8844](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8844) (дата обращения: 01.02.2015).
8. Пичугина, В.К. Античный и современный антрополого-педагогический проект заботящегося о себе человека [Текст] // Известия Волгоградского государственного университета. – 2014. – № 4 (89). – С. 175–179.
9. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике [Текст] : моногр. / науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ ; Калуга : Ваш ДомЪ, 2014.
10. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» Марка Туллия Цицерона [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 158–168.
11. Полякова, М.А. К вопросу о педагогической интерпретации концепта *humanitas* [Текст] // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2014. – № 4. – С. 99–102.
12. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
13. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
14. Сергеев, К.А. Ренессансные основания антропоцентризма [Текст]. – СПб. : Наука, 2007.
15. Фуко, М. Герменевтика субъекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.universalinternetlibrary.ru/book/28840/ogl.shtml> (дата обращения: 12.01.2015).

<sup>1</sup> Лехциер В.Л. Забота о себе и проблема философского образования // Идея университета и топос мысли : Материалы конф. 3–5 октября 2005 г. Самара : Самар. гос. ун-т, 2005. С. 51–65. URL : <http://hpsy.ru/public/x4111.htm> (дата обращения: 10.02.2015).

16. Хайдеггер, М. Бытие и время [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Haid\\_BtVr/08.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Haid_BtVr/08.php) (дата обращения: 06.02.2015).
17. Этимологический словарь М. Фасмера [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vasmer.narod.ru> (дата обращения: 14.06.2013).
18. Borrelli, M. La fine della Bildung e della Paideia occidentale [Electronic resource] // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. – 2010. – N 8. – Access : [www.topologik.net](http://www.topologik.net).
19. Borrelli, M. Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia [Text] // Topologik. – 2011. – N 10. – P. 171–183.
20. Borrelli, M. La Paideia dell'Occidente [Text] // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. – 2012. – N 12. – P. 24–38.
21. Cambi, F. Cura di sé e pratiche autobiografiche [Text] // D. Sarsini. Percorsi dell'autobiografia. – Milano, 2005. – P. 39–52.
22. Cambi, F. La scrittura come «cura di sé» [Text] // QDS. QUADERNI DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA. – 2006. – Vol. 6. – P. 27–34
23. Cambi, F. Heidegger e la pedagogia [Text] // STUDI SULLA FORMAZIONE. – 2006. – Vol. 2. – P. 7–15
24. Cambi, F. La cura di sé come processo formativo [Text]. – Roma-Bari : Laterza, 2010.
25. Cambi, F. La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia [Text] // Topologik. – 2011. – N 10. – P. 2–14.
26. Cambi, F. Echi della Bildung nel marxismo italiano [Text] // Topologik. – 2011. – N 10. – P. 36–51.
27. Cambi, F. Manuale di storia della pedagogia [Text]. – Roma-Bari : Editori Laterza, 2009.
28. Caputo, F. La cura pedagogica come relazione di aiuto [Electronic resource] // Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. – N 15. – P. 115–138. – Access : [http://www.topologik.net/F\\_Caputo\\_Topologik\\_Issue\\_n.15\\_2014.pdf](http://www.topologik.net/F_Caputo_Topologik_Issue_n.15_2014.pdf). (дата обращения: 24.11.2014).
29. Dizionario di filosofia (2009) [Electronic resource]. – Access : [http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia\\_\(Dizionario-di-filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_(Dizionario-di-filosofia)/) (дата обращения: 01.02.2015).
30. Dizionario etimologico online [Electronic resource]. – Access : <http://www.etimo.it> (дата обращения: 08.02.2015).
31. Gennari, M. La nascita della Bildung [Electronic resource] // Studi sulla formazione. – 2014. – N 1. – P. 131–149. – Access : <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15038> (дата обращения: 08.11.2014).
32. Mortari, L. Aver cura della vita della mente [Text]. – Firenze : La Nuova Italia, 2002.
33. Oniga, R. L'idea latina di HUMANITAS [Electronic resource]. – Access : [www.indire.it](http://www.indire.it) (дата обращения: 05.01.2013).

УДК 37(100)

*В.К. Пичугина*

### **КУЛЬТУРА ГОРОДА КАК (НЕ) САМОГО СЕБЯ: ЗАБОТА О СЕБЕ В АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКЕ<sup>1</sup>**

В статье сопоставлены древнегреческие и древнеримские представления об образовании человека, существенно меняющем его понимание самого себя. В логике антич-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 14-06-00315а.

ных мыслителей, такое образование было прерогативой того, кто знает и умеет осуществлять «заботу о себе». Заботящийся о самом себе человек занимал одно из центральных мест в сочинениях античных мыслителей, которые вне «заботы о себе» не видели возможности приобретения образования и идентификации с культурой города.

античная педагогика, забота о себе, культура города.

Категория «забота о себе» имеет многовековую историю и занимает особое место среди современных антрополого-педагогических категорий. Ее актуальность обусловлена усиливающимся интересом к истокам понимания роли культуры и образования в становлении человека – человека как такового и человека конкретно-исторического. Первые сохранившиеся в истории представления о заботящемся о себе человеке были сформулированы античными мыслителями и концентрировались вокруг отношений человека к государству, власти, другому человеку, самому себе – тем, не потерявшим своей актуальности, многоаспектных, но связанных, прежде всего, с педагогикой. Истоки утверждения о том, что «беззаботного» образования (образования вне «заботы о себе») не существует, лежат в трудах древнегреческих наставников Платона, Ксенофонта, Исократы и др. Их идеи, будучи по-разному интерпретированными древнеримскими наставниками, писавшими как по-гречески, так и на латыни, – Сенекой, Эпиктетом, Плотинином и др., стали ведущим антропологическим ориентиром античной педагогики.

Обращение к категории «забота о себе» в начале третьего тысячелетия осложнено значительной отдаленностью ментальных установок античной педагогической реальности от установок современной педагогической реальности. Нам, связывающим получение образования, прежде всего, с образовательными учреждениями, достаточно трудно представить, что древний грек или римлянин связывал образование с особым образом организованной заботой о самом себе<sup>1</sup> в пространстве города или недалеко от урбанистического центра.

### **«Забота о себе»: между Античностью и современностью**

Отличительной чертой работ, выполненных на рубеже XX и XXI веков, является актуализация понятия «забота о себе» в широком контексте исторических, культурных, образовательных и социальных стратегий. Заботящийся о себе человек стал определяться как реализующий разнообразные практики и техники построения себя в мире других: медитации, исихазма, общения, питания, визуализации, автодидактики и т.д.<sup>2</sup> Истоки столь широкого понимания «заботы о себе» лежат в работах М. Фуко, который отобрал и сопоставил наиболее значимые,

---

<sup>1</sup> В древнегреческих текстах чаще всего встречается формулировка «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», а в древнеримских текстах нет устоявшегося словосочетания «забота о себе» и у разных авторов присутствуют разные терминологические модификации. Для указания на древнегреческую традицию понимания заботящегося о самом себе человека используется «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», а для указания на древнеримскую – «cura sui» – словосочетание, которым М. Фуко обозначал «заботу о себе», найденную и акцентированную им в античной культуре.

<sup>2</sup> См.: Безрогов В.Г, Пичугина В.К. «Забота о себе» как психолого-педагогическая категория: обзор современных отечественных исследований // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3 (31). С. 143–152 ; Козлова М.А. Категория «забота о себе»: проблемы интеграции в психологию морали // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3 (31). С. 152–162 и др.

с его точки зрения, труды античных мыслителей (преимущественно стоиков) и указал на возможность проецирования античной «заботы о себе» на современность<sup>1</sup>. Его представления о том, каким может и должен быть субъект «непосредственно для самого себя», были во многом обусловлены пространством города. По М. Фуко, город – это система замкнутых пространств с жестким режимом (тюрем, больниц, школ, казарм, заводов и других заведений), в которых реализуется общая поведенческая модель<sup>2</sup>. В каждом из этих пространств реализуется один и тот же властный механизм: подчинение души через подчинение тела. Противостоять ему, по М. Фуко, могут только «практики свободы», способствующие интеграции в пространство города при сохранении собственного «я». М. Фуко удалось заострить вопрос: можно ли считать «заботу о себе» особым проектом культуры личности в культуре города как в ее настоящем, так и в прошлом?

Исследователь педагогической заботы Ф. Камби отвечает на этот вопрос положительно и поясняет, что проект имеет множество измерений, среди которых есть и педагогическое. Стремление ««взять-под-свою-заботу» как *educere/edere*», по его мнению, находится в центре общественной жизни любой культуры и является не одной из форм педагогической заботы, а ее главной, особой и всеобъемлющей ее формой, максимально сближающей воспитание и социализацию<sup>3</sup>. Это теория и практика, жизненно необходимые человеку, о котором из поколения в поколение заботятся, воспитывая и формируя его «я».

Д. Де Марцио, напротив, убежден, что античная «забота о себе» – особый формат, который был задан для анализа трансформаций именно педагогических установок и способов деятельности. «Забота о себе» связана не столько с этикой в целом, сколько с педагогической этикой: учитель жертвует заботой о самом себе ради заботы о других, и это самопожертвование часто остается не замеченным теми, кто заботится о себе под его контролем (что и произошло с Сократом, противопоставившим себя городу)<sup>4</sup>. Современные ученики, по Д. Де Марцио, очень похожи на учеников Сократа, хоть и выросли в совершенно иных реалиях. Им точно так же нужен жертвующий собой учитель, который убедит их в ошибочности восприятия образовательного успеха как заботы о внешнем по отношению к себе, но не о себе самом<sup>5</sup>.

Иной точки зрения придерживаются Р.Т. Вебб, Л. Галсон, В. Питтон, обсуждающие «заботу о себе» в отношении неолиберализма, защиты образовательных интересов школ того или иного города и точек сближения политики личностного образовательного выбора с политикой в области образования<sup>6</sup>. В их видении

<sup>1</sup> См.: Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб., 2007.

<sup>2</sup> См.: Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова ; под ред. И. Борисовой. М., 1999.

<sup>3</sup> Cambi F. La cura in pedagogia: note critiche. URL : <https://www.doceniti.unina.it> (дата обращения: 28.01.2015).

<sup>4</sup> De Marzio D.M. The Teacher's Gift of Sacrifice as the Art of the Self // Philosophy of Education Yearbook. 2009. P. 166–173.

<sup>5</sup> De Marzio D.M. The Care of the Self: Alcibiades I, Socratic Teaching and Ethics Educatio // The Journal of Education. 2007. N 187 (3). P. 109–110.

<sup>6</sup> См.: Webb P.T., Gulson K.N., Pitton V.O. The neo-liberal education policies of epimeleia heautou: caring for the self in school markets // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2014. № 35 (1).

«забота о себе» есть педагогический проект современной культуры, лишь имплицитно связанный со своим античным прообразом.

«Забота о себе» конкретизируется в современном научном дискурсе как с опорой на сформулированные античными мыслителями представления, так и без таковой, как внеавторская и вневременная идея, имманентно присущая всем эпохам и культурам, а потому не требующая обращения к истокам своего становления. Диалог с античным идеалом «заботы о себе» невозможен без понимания ее онтологического смысла, восстановления «заботы о себе» «в собственных корнях» и осуществления «археологических раскопок»<sup>1</sup>. В противном случае античная «забота о себе» рискует быть свернутой до ключевых цитат, не позволяющих нам, современным, отличать настоящую заботу от беззаботности, грань между которыми была столь четкой на протяжении более чем тысячелетнего развития античной цивилизации.

### **Педагогическое измерение античной «заботы о себе» через призму терминологии**

Сущность процесса идентификации человека с культурой города и интериоризация ее ценностей в древности раскрывались через понятия «забота». Каждый эллин или латинянин осуществлял образовательные выборы в широком жизненном пространстве, на которое была накинута некая «заботливая» сеть невозможности автономного существования и принадлежности полису или империи.

Стремление мыслить заботу педагогически нашло отражение в древнегреческом слове «ἐπιμέλεια» и латинском «сига», которые имели несколько значений: «забота» (о чем-либо или о ком-либо), «попечение» (о чем-либо), «тревога» (о чем-либо или о ком-либо), «управление» (чем-либо) и др. Дополняя друг друга, эти значения ориентировали на необходимость активного участия в жизни города и другого человека через спектр личных и общественных дел и поручений. Существовало достаточное количество слов, имеющих сходные значения со словом «ἐπιμέλεια», но без приставки «ἐπι-»: «μελέδημα», «μελέτη», «μελεδώνη» и ряд других<sup>2</sup>. Это многообразие было связано с тем, что жизнь древнего грека в его глазах представляла собой цепочку «забот» разного уровня: забота главы семьи о доме и репутации, забота правителя о подданных и единомышленниках, забота о больных и немощных, забота о друзьях и детях, забота о собственном теле и т.д. Иначе говоря, вокруг этого комплекса «забот» разворачивалась деятельность, которая гарантировала общественный порядок, сплавливая индивидуальное и коллективное. «Забота» как «ἐπιμέλεια» была связана с этими «заботами», но не определялась ими, поскольку умение правильно действовать заодно с другими приобреталось благодаря образованию.

В «Кратком словаре слов греческого Нового Завета» «ἐπιμέλεια» определена как действие, которое в том числе может быть осуществлено с целью обновле-

---

<sup>1</sup> Смирнов С.А. О смысле онтологической заботы/работы (комментарии на полях «Герменевтики субъекта» М. Фуко) // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. 2010. Т. 4, № 1. С. 77.

<sup>2</sup> A Greek-English Lexicon / revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones with the assistance of Roderick McKenzie / completed by H.G.Liddell & R.Scott. Oxford, 1940.

ния самого себя<sup>1</sup>. Приставка «ἐπι-» имела ряд значений, связанных с целенаправленным действием, которое может осуществляться с кем-то или наперекор чему-либо: движение против чего-либо, к чему-либо или до чего-либо, сопровождение, прибавление, следование, последовательность, причинность»<sup>2</sup>. Наиболее обширный корпус слов с данной приставкой был связан с производными от «ἐπιστήμη» («знание», «умение», «научная отрасль», «дисциплина»), из которых в современный научный тезаурус вошло понятие «эпистема». В «ἐπιμέλεια» приставка акцентировала внимание не просто на активном деятельностном начале, но и на возможных трудностях, с которыми потенциально может столкнуться тот, кто осуществляет данную заботу как действие-сопровождение или действие-изменение, идущее вразрез с чем-то в интеллектуальной сфере.

В латинском тезаурусе понятие «сига» имело значительно большее число значений, связанных с целенаправленной образовательной активностью: любознательность, пытливость, исследование, труд, сочинение, почитание, надзор, опека и др. Однокоренными для понятия «сига» выступали слова «сигатор» («куратор»), «сиганс» («врач») и «сесига» («обезопасить») <sup>3</sup>. Этот комплекс слов был объединен у римлян не только единым корнем, но и единым смыслом, во многом близким к тем, которые вкладывались в «ἐπιμέλεια». При переходе древнегреческого «ἐπιμέλεια» в латинское «сига» произошло ограничение контекстов употребления, однако для словосочетания «забота о себе» педагогический контекст так и остался основным.

Для свободного гражданина мира античной культуры «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», а затем терминологические модификации «сига sui» предполагали ряд путей и способов обретения себя в пространстве города, не противоречащих «ἐπιστήμη» («знанию») о самом себе. В «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ» приставка «ἐπι-» усиливалась словом «ἑαυτοῦ» и позволяла древнегреческим авторам говорить о том, что данная деятельность осуществляется по направлению к себе, ради самого себя и в течение определенного времени. Происходило двойное акцентирование значимости того, что деятельность осуществляется, прежде всего, для того, кто ее осуществляет. Выражение «сига sui» не имело значимой приставки, и акцентуацию на «самости» давало латинским авторам только само слово «сам». Однако благодаря слову «сига» смысловые слои центрировались вокруг вполне определенной деятельности, поскольку «сига» четко указывало на заботу как терапию, уход, работу, надзор или опеку, которые могут осуществляться по отношению к самому себе.

### Античная забота о городе и самом себе

В античном понятии «забота о себе» были объединены педагогические установки и механизмы ежедневной образовательной активности взрослого человека, который включен в широкий спектр личных и общественных «забот». Мысль о том, что оптимизация повседневных забот взрослого человека открывает

---

<sup>1</sup> A Concise Dictionary of the Words in the Greek Testament and The Hebrew Bible. Logos Research Systems, Inc., 2009. P.260 (s.v. "ἐπι-").

<sup>2</sup> Древнегреческо-русский словарь / сост. И.Х. Дворецкий; под ред. С.И. Соболевского. М., 1958. Т.1. s.v. "ἐπι-").

<sup>3</sup> A Latin Dictionary / Founded on Andrews' edition of Freund's Latin dictionary. Revised, enlarged, and in great part rewritten by Ch.T. Lewis & Ch.Short, LL.D. Oxford, 1879. (s.v. "cura").

возможности для самореализации, выражена у Сенеки. По его мнению, человек должен понять, как много времени отнимают у него болезни, сон, повседневные дела, общественные поручения, и сделать все возможное, чтобы они не препятствовали развитию мудрости. Для Сенеки жить нужно спокойно и «в заботах», которые не позволяют душе лениться и пренебрегать «занятиями науками» (Sen. Ep. 82.2) <sup>1</sup>. В дальнейшем данная мысль повторялась многими античными мыслителями, утверждавшими необходимость в меру отрекаться от повседневной жизни, наполненной большим количеством забот, в пользу образовательной заботы о самом себе.

Такая «забота» реализовывалась исключительно в рамках «пайдеи взрослого человека» <sup>2</sup>, поскольку требовала определенного жизненного опыта, которого не могло быть у младенца или отрока, и умения ответственно относиться к избранному образовательному пути. Эта особая пайдейя (греч. «παιδεία» или лат. «humanitas») закрепляла определенные установки, которые позволяли классифицировать образ жизни конкретного человека как достойный или недостойный образованного человека и гражданина. Указание на то, что «забота о себе» – это прерогатива не столько юного, сколько взрослого человека, встречается у Эпиктета, который подчеркивал следующее: «Ты уже не юноша, а зрелый муж. Если ты станешь безответственно и легкомысленно изобретать отсрочку за отсрочкой и назначать себе все новые и новые сроки, по истечении которых ты займешься самим собой, в конце концов, ты проживешь вплоть до самой смерти жизнь не преуспевающего в мудрости, а жизнь простеца» (Epict. Ench. 51.1) <sup>3</sup>.

Заботящийся о себе человек объединял заботу о городе, в пространстве которого осуществлялась реализация его потенциала, с заботами о теле и душе, осуществление которых делало его менее уязвимым к болезням и порокам, а следовательно, более восприимчивым к образованию.

Понятие «город» помимо других имело два значения, позволяющих конкретизировать «заботу о себе» как явление, процесс, деятельность ученика под контролем наставника и ее результат. Первое было связано с существующим государственным устройством и, выражаясь словами Гельвеция, нравами, порождаемыми у народа существующей формой правления <sup>4</sup>, а второе – с человеком и отражало то, что заботящийся о себе представлял собой, по сути, «город в городе». «Душа» и «тело» синонимировались с человеком или целым городом (человек как тело, город как коллективная душа и др.); рассматривались как интегрированные или обособленные друг от друга; душа отождествлялась с восприимчивостью человека к наставлениям, музыке, искусству и т.д., а тело – к упражнениям и труду. Употребление понятия «забота о себе» означало, что речь идет об обретении себя в культуре города – особом духовном и физическом становлении в частных и публичных образовательных пространствах, где приобретается жизненный опыт и осуществляются иные соответствующие тому или иному возрасту «заботы».

<sup>1</sup> Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию / пер., ст. и примеч. С.А. Ошерова. М., 1977. С. 166.

<sup>2</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека : в 2 т. : пер. с нем. М. : «Греко-лат. кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997–2001.

<sup>3</sup> Эпиктет. Энхиридион. Краткое руководство к нравственной жизни. Симпликий. Комментарий на «Энхиридион» Эпиктета. СПб. : Владимир Даль, 2012. С. 81–82.

<sup>4</sup> Гельвеций К.А. О человеке // Гельвецкий К.А. Соч. : в 2 т. / пер. И.С. Шерн-Борисова. М., 1973–1974. Т. 2. С. 27.

«Забота о себе» реализовывалась в рамках менторского ученичества, которое обозначало возможность со=общения наставника и ученика, но не обязывало ее быть институционально оформленной.

Длительность и неоднородность античной эпохи способствовали тому, что представления о «заботе о себе» не оставались неизменными. Ответ на вопрос, кого следует считать заботящимся о себе человеком, в древнегреческой педагогической традиции был связан с институциональными образовательными практиками, а в римской – с практиками самообразования. Эти различия были связаны не только с тем, что становление древнего грека и древнего римлянина происходило в разных реалиях, а приобретаемый жизненный опыт и осуществляемые заботы не были идентичными. Древнегреческая и древнеримская «забота о себе» центрировалась на разном понимании культуры города как (не) самого себя – города, способствующего или препятствующего своим жителям осуществлять длительную сознательную работу над собой. Для древнего грека заботиться о себе в пространстве города означало, прежде всего, *оказаться под заботой* и строить со=бытие с другим, а для древнего римлянина – *взять на себя заботу* и строить бытие с самим собой.

### **«Забота о себе» в древнегреческой педагогической традиции: paideia & polis**

Древнегреческая пайдейя была диалогичной по своей природе и ориентировала на понимание «заботы о себе» как принципа «высшего образования», со=бытия с наставником, которым выступал философ или ритор. Древнегреческий наставник в «заботе о себе» имел официальных учеников, обучение которых осуществлялось в условиях четкого определения его функций. Ученик высшей школы сопровождал наставника, где это было возможно, в «заботе о себе», копируя образцы мышления и поведения во время работы, отдыха, общения наставника с друзьями и другими учениками. Исключительную важность для ученика имело активное слушание, которое порождалось открытостью для другого человека – открытостью, которая была следствием осознания исключительной роли другого человека в ликвидации собственного незнания.

Представления о том, что «забота о себе» должна реализовываться в рамках институциональных отношений между наставником и учеником (кружком учеников), были сформулированы пифагорейцами<sup>1</sup> и софистами<sup>2</sup>. Активно обращаясь к слову «забота» и его производным, они задали общую логику того, что в последующие периоды было включено в содержание понятия «забота о себе». В классический период «забота о себе» была определена Сократом и расширена Платоном, Исократом, Ксенофонтом и Аристотелем через формулировки, раскрывающие сущность «заботы о себе» как ежедневной образова-

---

<sup>1</sup> В биографиях Пифагора, составленных более чем через шесть веков после времени его жизни Диогеном Лаэртским и Ямвлихом Халкидским, производные от основы «ἐπιπέλη-» использовались для описания того, каким образом должны проявлять участие по отношению к образованию молодого человека родители, наставники, старшие по возрасту ученики.

<sup>2</sup> Во многих диалогах Платона («Горгий», «Протагор», «Софист» и др.), в которых раскрывается суть педагогического противостояния Сократа и софистов, через производные от «ἐπιπέλη-» описаны предлагаемые софистами модели практического воплощения педагогики «заботы о себе».

тельной активности взрослого человека. В эллинистический период киники и эпикурейцы провозгласили необходимость доступности для народных масс практической мудрости. Доступ к ней открывался через «заботу о себе», понятую как умение проектировать свое поведение. Пути и способы приобщения к «заботе о себе» и ее реализации были собственными у каждого конкретного наставника и отражали его понимание того, каким образом «я» ученика может и должно разворачиваться на благо ему и другим. Различия в частном не мешали единству в общем: в тот или иной момент времени рядом с желающим позаботиться о себе появлялся наставник, приучающий самостоятельно выстраивать образовательные стратегии в контексте жизненных стратегий.

В истории древнегреческой педагогики одно из самых показательных «приучений» к «заботе о себе», имевшее значимые педагогические и политические последствия, было осуществлено Сократом. Ему удалось создать с афинским государственным деятелем и полководцем Алкивиадом «одни из самых удивительных отношений “учитель-ученик” в истории человечества»<sup>1</sup>. Сократ вовлекал в диалог любого, кто откликнулся на его призыв заботиться о себе, вынуждая обнаруживать фрагментарность своих представлений и вступать в противоречие с самим собой, осуществляя направленный интеллектуальный поиск. О том, каким образом в «заботу о себе» был вовлечен Алкивиад, Платон сообщает в диалоге «Алкивиад I». Один из первых вопросов, которые Сократ задает Алкивиаду: «Однако что ты собираешься делать с самим собою? Остаться таким, каков ты есть, или проявить о себе некоторую заботу?» (Plat. Alc.I. 119a)<sup>2</sup>. Убедившись в намерении Алкивиада заботиться о себе, Сократ ставит перед ним вопрос, подчеркивающий взаимосвязь заботы о себе с заботой о других: каким образом Алкивиад собирается установить в городе справедливость и порядок, если ему неизвестно, что это такое? Сократ сначала акцентирует внимание на приоритетности знания перед властью, а затем мягко убеждает Алкивиада в том, что он нуждается в наставнике, чтобы прийти к власти. Если Алкивиад стремится к политической власти, то Сократу нужна педагогическая власть над самим Алкивиадом. Диалог иллюстрирует то, что Сократ реализует собственную практику «заботы о себе», осуществляя заботу о юном Алкивиаде<sup>3</sup>.

На первый взгляд, диалог заканчивается предельно просто: Алкивиад соглашается проявлять заботу о себе, а Сократ – выступить его наставником и контролировать этот процесс. В последних фразах диалога Сократ благодарит Алкивиада за желание заботиться о себе и справедливости на благо города и упоминает божественного Эроса (Эрота), который, возможно, «станет служить» наставнику и ученику. Речь идет не только об определенной модели близких отношений наставника и ученика с ярко выраженным эротическим подтекстом. Возможно, Сократ намекает на отличие, которое Алкивиад придумал, чтобы выделяться из толпы, – позолоченный щит с «необычным для афинян отличительным знаком ... изображением Эроса с молнией в руке»<sup>4</sup>. Это был своеобразный вызов городу, потому что обычным для афинян являлось изображение совы – атрибута богини

<sup>1</sup> De Marzio D.M. The Care... P. 109.

<sup>2</sup> Платон. Алкивиад I // Платон. Диалоги / пер. С.Я. Штейнман-Тонштейн. М. : Мысль, 1986. С. 197.

<sup>3</sup> De Marzio D.M. The Care... P. 125.

<sup>4</sup> Плутарх. Сравнительные жизнеописания : в 2 т. М. : Наука, 1994. Т. 1. С. 251.

Афины, символа мудрости и познания<sup>1</sup>. Если предположить, что Сократ действительно намекает на щит Алкивиада, то фраза о том, что Эрос «станет служить» и обеспечивать устойчивость его отношений с учеником, имеет особый смысл: отрекшийся в свое время от символа города и мудрости Алкивиад все равно будет приобщаться к мудрости на благо своего города, но иным, нетрадиционным для афинян способом, т.е. через «заботу о себе».

В диалоге «Алкивиад I» Платон не стремился раскрывать суть практики «заботы о себе», разработанной Сократом для Алкивиада. Он лишь показывает, каким образом в жизни ученика может появиться наставник, который будет вести от себя к себе, объясняя, что именно вынуждает небрежно относиться к себе и собственному образованию и почему город иногда попустительствует незнанию, а не способствует его ликвидации. О методах приобщения Алкивиада к «заботе о себе» косвенно сообщает Плутарх, указывая, что учитель и ученик были вместе и на полях сражений, где поочередно спасали друг другу жизни, и в мирное время, когда они вместе обедали, упражнялись в борьбе, вместе жили в одной палатке. Временами Алкивиад, поддавшись влиянию льстецов, ускользал от Сократа и «тот гонялся за ним, точь в точь как за беглым рабом» (Plut. Alc.6)<sup>2</sup>. Сократическая педагогика «заботы о себе» не подразумевает универсальных рецептов, которые подходили бы всем и каждому. Она настолько личная, что даже невозможно помыслить ее ничьей, кроме как своей. Неслучайно Сократ обозначает для Алкивиада лишь самые общие контуры трудностей, с которыми им предстоит столкнуться по ходу конкретизации педагогической практики «заботы о себе». Именно поэтому в диалогах Платона не рассматривается процессуальная сторона «заботы о себе»: в «Алкивиаде I» он констатирует, что такая практика имела место, а в диалоге «Пир» предлагает оценить ее результаты.

В «Пире» Платон описывает встречу Сократа и Алкивиада, который находится на пике политической карьеры. Поведение Алкивиада идет вразрез с правилами поведения на пиру: он является нетрезвым и без приглашения, криком прерывает беседу и навязывает свой сценарий вечера, а затем просто исчезает. Он дразнит Сократа, спорит с ним, кокетничает и, кажется, являет собой педагогическое фиаско Сократа как наставника в «заботе о себе». Однако если признать, что платоновский «Пир» представляет собой некий тест для Алкивиада на умение осуществлять «заботу о себе», то он все же проходит его успешно, хоть и нарушив правила. Композиционно «Пир» представляет собой последовательность речей пирующих на тему Эроса, каждая из которых может быть расценена как попытка взять вечер под контроль. Однако удается это только Алкивиаду, который нестандартно строит свою речь и становится главным на этом пиру просто потому, что чувствует себя главным во всем городе (Plat. Symp. 215–222). Платон не дает однозначных оценок и предлагает читателю самому определиться в том, удалось ли Алкивиаду, начав заботиться о себе под присмотром Сократа, приобрести умение вести лучшую жизнь и вести за собой других. Но что бесспорно удалось Алкивиаду, так это помочь наставнику разработать уникальную педагогическую теорию и практику «заботы о себе», которая, как и любая яркая педагогическая разработка, не является панацеей.

---

<sup>1</sup> Гаспаров М.Л. Алкивиад : прим. // Плутарх. Сравнительные жизнеописания : в 2 т. М., 1994. Т. 1. С. 675.

<sup>2</sup> Плутарх. Сравнительные жизнеописания... С. 246.

**«Забота о себе» в древнеримской педагогической традиции:  
humanitas & urbanitas**

Древнеримская пайдейя («humanitas») была монологичной по своей природе и сводила значимость наставника в осуществлении «заботы о себе» к минимуму. «Забота о себе» являлась принципом самообразования, которое реализуется учеником в деятельностном досуге. Ученик открыто стремился ликвидировать свое незнание самостоятельно, лишь по мере необходимости обращаясь к наставнику, который совмещал обучение с иной деятельностью религиозного или светского характера и с определенными оговорками рассматривал всех, непосредственно или опосредованно внимающих его наставлениям, как своих учеников. Древнеримский наставник в «заботе о себе» формировал у взрослого ученика установку на самообразование вне институциональных предписаний, обращая его внимание на религиозные или этические аспекты ежедневной образовательной активности. Убеждая ученика в том, что его невежество и необразованность порождают поступки, которые могут нанести непоправимый вред ему и другим, наставники в «заботе о себе» акцентировали внимание на непреходящей ценности законов, заповедей, норм и правил поведения. В отличие от древнегреческой традиции, ученик получил право самостоятельно выбирать время и место для «заботы о себе» и полностью брал на себя ответственность за ее осуществление.

Начиная с III века параллельно развивались языческое понимание заботящегося о себе человека, имевшее многовековую историю и ориентирующее на взаимодействие с реальным наставником, и христианское понимание, подчеркивающее исключительную значимость Высшего Наставника. В период ранней Римской империи Сенека, Марк Аврелий и Эпиктет пересмотрели утверждение о том, что норма предопределяет поведение заботящегося о себе человека, объединяя заботу о городе, заботу о теле и заботу о душе. «Забота о себе» рассматривалась ими в контексте самостоятельных образовательных выборов, оценка которых являлась оценкой всей жизни человека. В раннехристианской педагогике для заботящегося о себе человека были выработаны новые ограничения, основанные на том, что земная жизнь, в рамках которой осуществляются заботы о душе, теле и городе, менее значима в сравнении с вечной жизнью. Для Тертуллиана, Оригена, Августина и Златоуста «забота о себе» являлась самообразовательной практикой, которая разворачивалась во имя укрепления себя в вере. «Забота о себе» начиналась в церкви и продолжалась в домах христиан, где глава семьи выступал наставником для домашних, которые под его присмотром начинали заботиться о самообразовании. В период поздней Римской империи Плотин и Боэций связали сосредоточение человека на самом себе с самопознанием, самодостаточностью и самоконтролем. В их логике «забота о себе» связывалась с актуализацией внутренних знаниевых резервов, накопленных в процессе самообразования.

В истории древнеримской педагогики также присутствовал показательный пример заботящегося о себе человека, который, как и Алкивиад, обладал незаурядными способностями, положением и политическими амбициями. Поскольку Плутарх, ссылаясь на Архестрата, справедливо заметил, что «двух Алкивиадов Греция не вынесла бы»<sup>1</sup>, «второй Алкивиад» родился и построил головокружи-

---

<sup>1</sup> Плутарх. Сравнительные жизнеописания... С. 252.

тельную политическую карьеру в Римской империи. Это был Цицерон – оратор, политик, философ и общественный деятель эпохи, которой предшествовало падение Империи. В отличие от Алкивиада, воспитанного афинским лидером Периклом и с самого рождения имевшим право находиться в высших кругах политической элиты, Цицерон родился в семье, где никто и никогда не занимал государственных должностей. Современники считали его «novus homo» («выскочкой») – тем, кто, скорее, волею случая попал во власть и всеми силами старается ее удерживать, нежели тем, кто был достоин власти по праву. Цицерон был так же противоречив, как и Алкивиад: талант, отличное образование, дар красноречия сочетались с болезненным честолюбием, хвастовством, мелочностью, язвительностью и трусливостью. Про таких людей часто говорят «сделал себя сам», акцентируя внимание на трудности пути, который пришлось преодолеть без чьей-либо помощи. Однако в отношении Цицерона речь все же идет не о «делании себя», а о «заботе о себе». Поскольку Цицерон, как и большинство его современников, с некоторыми поправками принимал греческие образовательные идеалы в римском государстве, его видение теории и практики заботы о самом себе через образование – это видение умеренного «φιλέλλην’а»<sup>1</sup>.

Обращаясь к идеям пифагорейцев, стоиков и эпикурейцев, Цицерон сделал вывод о том, что заботящийся о себе человек никогда не станет заложником друга, богатства, собственного гнева. Понятие «забота» в его трудах связано как с самим человеком (забота о другом человеке, собственном здоровье, состоянии души или тела), так и с тем, что его окружает (забота о городе, о «священных зданиях», об имуществе, о богатстве). В ряде работ Цицерон обобщил имеющиеся в древнегреческой культуре представления о «заботе о себе», минимизировав ее связь с высшим этапом образования, и адаптировал их к римской культуре. Его понимание «заботы о себе» как пожизненной обязанности, вмененной всем посредством образования, позволило мыслителям последующих периодов связать «заботу о себе» с самообразованием. В труде «О природе богов» он поставил следующий вопрос: если боги не могут или не хотят заботиться о нас, не обращают внимания на нашу жизнь и никак не влияют на нее, то зачем обращаться к ним с молитвами? Акцентировав внимание на производных от «cura-», Цицерон выстраивает дальнейшую логику таким образом, что заботиться о душе и теле человек должен сам, не надеясь на помощь извне (Cic. ND I.2, III.23, III.39 и др.). При этом в качестве основного аргумента выступает связь понятий «cura» («забота») и «virtus» («добродетель»). То, что человек восхваляет добродетель, стремится к ней и справедливо гордится, когда ее достигает, по Цицерону, и говорит о том, что она – не дар богов, а результат заботы человека о самом себе.

Для Цицерона «забота о себе» позволяла по-новому взглянуть на оппозицию «человек–власть» и образно определялась как фонарь, освещающий для образованного человека те сферы, в которых он «свободен от непосредственного соприкосновения с властью, неподконтролен ей и не управляем ею, и полностью предоставлен сам себе»<sup>2</sup>. Он ставит перед решившим осуществлять «заботу о се-

<sup>1</sup> Буквально – «друг грека», «эллинофил». Это слово неоднократно употреблялось Цицероном по отношению к себе и своим близким. В частности, в одном из писем к Квинту Цицерон через слово «φιλέλλην» напоминает ему, что они оба получили греческое образование.

<sup>2</sup> Батлук О.В. Философия образования в Древнем Риме : дис. ... канд. филос. наук. М., 2001. С. 148.

бе» следующие вопросы: как ты поступишь во мраке («in tenebris») или в пустыне («in deserto loco»), встретившись с путником, у которого будет золото? уверенный в безнаказанности, ты останешься благовоспитанным человеком («bonum virum») или отнимешь золото, решив тем самым не только свою судьбу и судьбу другого человека, но и судьбу всего государства? Цицерон маркирует «заботой о себе» сферу, где бездействует власть, но действует образование, строящее свою иерархию общественных и личных «забот» гражданина (Cic. DL 1.14.41, Cic. Off.32.118).

«Забота о себе» у Цицерона оказывается связанной с умением жить в городе «по праву и закону», которое человек приобретает благодаря образованию. И это умение было успешно продемонстрировано самим Цицероном согражданам. Ежедневно сталкиваясь с жаждой денег ради денег, славы ради славы, слова ради слова, со всем тем, что обостряет и без того острое противоречие идеальной нормы и реальной практики, Цицерон как никто другой понимал, как важно найти пути и способы не потерять, а обрести самого себя через образование, адекватное природе человека, его *humanitas*. В борьбе за высокий образовательный уровень граждан своего государства он во многих отношениях был «образцом» обретения себя в культуре города. Начиная с 59 года до н.э. и вплоть по 44 года до н.э. Цицерон в условиях распада республики, угроз, изгнания, массы других перипетий в своей жизни и жизни других, им наблюдаемой, разрабатывает терминологию «*humanitas*» на фоне своего углубляющегося общего внимания к внутренней жизни человека. Однако в своей непосредственной деятельности он пытается продолжать алгоритм внешнего центра тяжести для личностной активности, в связи с чем и расстается с жизнью неподалеку от Тускуланской виллы, бывшей сначала свидетельницей рождения воспевавших внутреннюю стойкость «Тускуланских бесед», а затем наблюдательницей за фигурами убийц, лишивших душу их автора возможности дальнейших совершенствований в управлении телом и продолжения размышлений о совершенствовании заботы человека о внутреннем себе.

### **«Заботливая» педагогика для других и для себя**

«Заботу о себе» можно трактовать как базовый элемент греко-римской педагогики, который существенно повлиял на возникновение и преломление в разные исторические периоды фундаментальных образовательных идеалов. Античная идея человека, заботящегося о самом себе через образование, ориентировала педагогическую теорию и практику разных исторических периодов на необходимость обретения себя в культуре города. «Забота о себе» рассматривалась как образовательный бумеранг, который был запущен в пространство города и на протяжении всей жизни возвращался к тому, кто это осуществил. Утверждение необходимости заботливого отношения к самому себе венчало не отличавшиеся однозначностью, а часто противоположные идеи о том, что человек есть единство тела и души, которое достигается под контролем наставника (или без него) в пространстве города.

Рецепция античного концепта «забота о себе» заложила в европейскую педагогику идею об образовательном проектировании самого себя, понятием вне четких возрастных и временных рамок (информальное образование, образование взрослых, непрерывное образование и др.). «Забота о себе» привлекает современ-

ных исследователей не только потому, что помогает проследить эволюцию тех или иных идей во времени, но и потому, что проявляется как некая вневременная категория, апеллирующая к человеку, который осознает образование как самоопределение.

### Список использованной литературы

1. Батлук, О.В. Философия образования в Древнем Риме [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. – М., 2001. – 157 с.
2. Безрогов, В.Г., Пичугина В.К. «Забота о себе» как психолого-педагогическая категория: обзор современных отечественных исследований [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 143–152.
3. Гаспаров, М.Л. Алкивиад [Текст] : прим. // Плутарх. Сравнительные жизнеописания : в 2 т. – М. : Наука, 1994. – Т. 1. – С. 675–676.
4. Гельвеций, К.А. О человеке [Текст] // Гельвецкий К.А. Соч. : в 2 т. / пер. И.С. Шерн-Борисова. – М. : Мысль, 1973–1974. – Т. 2. – С. 7–567.
5. Древнегреческо-русский словарь [Текст] / сост. И.Х. Дворецкий ; под ред. С.И. Соболевского. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей. – 1958. – Т. 1. – С. 1–1043.
6. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека [Текст] : в 2 т. : пер. с нем. – М. : «Греко-лат. кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997–2001.
7. Козлова, М.А. Категория «забота о себе»: проблемы интеграции в психологию морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 152–162.
8. Платон. Алкивиад I [Текст] // Платон. Диалоги / пер. С.Я. Штейнман-Тонштейн. – М. : Мысль, 1986. – С. 175–223.
9. Плутарх. Сравнительные жизнеописания [Текст] : в 2 т. – М. : Наука, 1994. – Т. 1. – 702 с.
10. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
11. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
12. Сенека Луций Анней. Нравственные письма к Луцилию [Текст] / пер., ст. и примеч. С.А. Ошерова. – М. : Наука, 1977. – 384 с.
13. Смирнов, С.А. О смысле онтологической заботы/работы (комментарии на полях «Герменевтики субъекта» М. Фуко) [Текст] // Вестник Новосибирского государственного университета. 2010. – Т. 4, № 1. – С. 74–93.
14. Фуко, М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году [Текст] / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб. : Наука, 2007. – 680 с.
15. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы [Текст] / пер. с фр. В. Наумова ; под ред. И. Борисовой. – М. : Ad Marginem, 1999. – 480 с.
16. Эпиктет. Энхиридион. Краткое руководство к нравственной жизни. Симпликий. Комментарий на «Энхиридион» Эпиктета [Текст]. – СПб. : Владимир Даль, 2012. – 339 с.
17. A Concise Dictionary of the Words in the Greek Testament and The Hebrew Bible [Text] / Logos Research Systems, Inc. – 2009. – 560 p.
18. A Greek-English Lexicon [Electronic resource] / completed by Henry George Liddell and Robert Scott. – Oxford : Clarendon Press, 1940. – Access : <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collections>.
19. A Latin Dictionary [Electronic resource]. Founded on Andrews' edition of Freund's Latin dictionary. revised, enlarged, and in great part rewritten by. Ch.T. Lewis & Ch.Short,

LL.D. Oxford. Clarendon Press. 1879. – Access : <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collections>.

20. Cambi, F. La cura in pedagogia: note critiche [Electronic resource]. – Access : <https://www.doceniti.unina.it> (дата обращения: 28.01.2015).

21. De Marzio, D.M. The Care of the Self: Alcibiades I, Socratic Teaching and Ethics Educatio [Text] // The Journal of Education. – 2007. – № 187 (3). – P. 109–110.

22. De Marzio, D.M. The Teacher's Gift of Sacrifice as the Art of the Self [Text] // Philosophy of Education Yearbook. – 2009. – P. 166–173.

23. Dictionary of the Words in the Greek Testament and The Hebrew Bible [Text] / Logos Research Systems, Inc. – 2009. – 560 p.

24. Webb, P.T., Gulson K.N., Pitton V.O. The neo-liberal education policies of epimeleia heautou: caring for the self in school markets [Text] // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. – 2014. – № 35 (1). – P. 31–44.

УДК 371.4

*А.А. Романов*

**А.П. НЕЧАЕВ – ВДОХНОВИТЕЛЬ И ДЕЯТЕЛЬ  
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ РОССИИ  
(к 145-летию со дня рождения)**

В статье анализируются основные этапы деятельности лидера экспериментальной педагогики России начала XX века А.П. Нечаева. Актуальными для сегодняшнего дня в его наследии остаются идеи целостного изучения и духовно-нравственного развития личности, «синдромной» психологии.

А.П. Нечаев, экспериментальная педагогика России, проблемно-персоналистический подход, съезды по экспериментальной педагогике, «синдромная» психология.

Любая статья об известных в прошлом деятелях науки, в том числе педагогики и психологии, ставит вопрос об актуальности их идей и взглядов, о возможности и необходимости переоценки имеющихся точек зрения по всему спектру вопросов, касающихся их наследия. Все это в полной мере относится к Александру Петровичу Нечаеву, наследие которого в настоящее время продолжает оставаться актуальным и интересным для исследовательских работ. Конечно же, многим сегодня неизвестны идеи и опыт А.П. Нечаева, творившего в первой половине XX века. Но разве могут не привлекать пытливые умы факты жизни и деятельности такого ученого и деятеля науки?!

В начале XX века имя А.П. Нечаева звучало не только в России, но и за рубежом. В предоктябрьское время он был председателем правления Российского общества экспериментальной педагогики, членом-учредителем Германского общества экспериментальной психологии, участвовал в организованных этим обществом конгрессах в Гиссене (1904 год), Франкфурте-на-Майне (1908 год), Инсбруке (1910 год), Берлине (1912 год). Был членом бюро по подготовке первого

Международного педологического конгресса в Брюсселе (1911 год), почетным членом Венгерского общества изучения детей, членом Комитета патронажа Института педагогических наук имени Ж.Ж. Руссо в Женеве (1912 год). В 1914 году А.П. Нечаев посетил Австралию в составе группы известных европейских ученых по приглашению Британской ассоциации развития науки, где сделал ряд докладов о состоянии народного образования и педагогической науки в России. С 1915 по 1917 годы он состоял членом-учредителем и заместителем председателя англо-русского общества деятелей просвещения.

А.П. Нечаев общался с великим князем Константином Константиновичем, был пожалован чайным сервизом с монограммой царя Николая II, встречался с П.А. Столыпиным, Г.Е. Распутиным и рассказывал им о своей работе. Был знаком с поэтом А.Н. Майковым, писателем В.Г. Яном (Янчевецким). Сам был поэтом, автором поэмы «Сократ». При Советской власти комиссия во главе с Н.К. Крупской отнесла его к категории «выдающихся ученых». Приглашался А.П. Нечаев в числе других экспертов к больному В.И. Ленину.

А.П. Нечаев сотрудничал со многими выдающимися отечественными учеными, среди которых были, в частности, В.М. Бехтерев, И.А. Бодуэн-де-Куртенэ, В.П. Вахтеров, С.А. Венгеров, В.И. Вернадский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, А.С. Лаппо-Данилевский, И.П. Павлов, Е.В. Тарле, Г.И. Челпанов, А.А. Шахматов, С.И. Шохор-Троцкий. Он вел переписку с известными представителями экспериментальной психологии и педагогики из Германии, Англии, Франции, Швейцарии, Северной и Южной Америки, Венгрии, Чехии, Греции и др. В России он стал признанным лидером экспериментальной педагогики, создавшим и поддерживавшим деятельность инфраструктуры этого направления. Можно говорить о научной школе А.П. Нечаева, сложившейся в дооктябрьский период.

В начале XX века педагогика отражала глубокие противоречия, которые существовали в экономической, социальной, мировоззренческой и духовной сферах общества и вызвали острую необходимость изменения образовательной системы, модернизации содержания школьного образования. Ярko проявились тенденции к углублению научных основ нравственного воспитания, изучению природы детства и путей реформирования школы.

Основные векторы развития педагогической науки того времени концентрировались в итоге на главном – на проблеме человека. Необходимо было найти объективные закономерности формирующего воздействия на личность и средства для решения воспитательных проблем, определить сущностные стороны развития человека. Ответы на эти и смежные с ними вопросы определяли построение педагогических теорий и дифференциацию педагогических течений. Для проверки результативности школьного обучения и исследования природы ребенка педагогами и психологами стал активно применяться метод эксперимента.

Результаты исследований особенностей детей школьного возраста давали научное обоснование новаторским педагогическим идеям и методам, выдвигали новые проблемы, одновременно создавая предпосылки для их решения. Инновационные психолого-педагогические концепции могли находить реализацию благодаря постоянно растущему общественному интересу к вопросам образования и воспитания. Достижения в естественных науках и психологии актуализировали идеи экспериментального изучения процессов воспитания.

В России увеличивалось число исследований по проблемам воспитания детей, росло стремление объединить усилия специалистов разных областей, расширить межнаучные связи. Отражая умонастроения, царившие в обществе, профессор-врач И.А. Сикорский на втором съезде психиатров России говорил о воспитании: «Искусство воспитания имеет всеобъемлющую важность... Деятельность на этом новом поприще воспитательных забот предстоит в равной мере и психологу, и врачу, и педагогу. В совместной дружной работе многих специалистов душа дитяти, с ее нормами и отклонениями, с ее физиологическими и патологическими вариантами, станет предметом возникающего нового воспитания юных поколений»<sup>1</sup>.

Первые экспериментальные работы были связаны с изучением отдельных психических процессов, их свойств и особенностей. Вместе с тем проводимые экспериментально-психологические исследования ориентировались на задачи, связанные с обоснованием дидактических принципов содержания и методов обучения. С целью приближения экспериментальных исследований к нуждам школы ученые начали поиск таких форм психологического эксперимента, в условиях которых стало бы возможным изучение личности учащегося не психологом, а педагогом непосредственно в педагогическом процессе.

Использование экспериментальных методик в сфере образования и воспитания детей привело к появлению нового научного направления, получившего название «экспериментальная педагогика». На изучение ребенка были направлены усилия педологии, психологии, педагогики, гигиены, физиологии, психиатрии. Появляется плеяда ученых разного профиля, объединенных новыми идеями и составивших научное сообщество: В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, П.Ф. Каптерев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др. В результате сотрудничества и кооперирования научных дисциплин возникает такое новое направление, как экспериментальная педагогика, имевшая целью создание научных основ педагогики, построенной на интеграции знаний о ребенке. Отмечалось, что при помощи науки о детях, «действительно создастся новая наука о воспитании. Нужда в такой новой научной теории воспитания особенно чувствуется в настоящее время, когда назрела потребность в реформе образования и школы»<sup>2</sup>.

Экспериментальная педагогика в научной литературе характеризовалась в основном как психологическое направление в педагогике. Исследователи советского периода (А.В. Петровский, М.В. Соколов, Г.М. Махмудов) склонны были причислять экспериментальную педагогику и ее деятелей к идеалистическому направлению в развитии психологии, стоявшему на пути овладения марксистской идеологией.

В 80–90-е годы XX века появились заметные публикации, оценивающие экспериментальную педагогику как естественно сложившееся направление науки, развивающееся в рамках гуманистических и демократических тенденций. Это научное направление исследовалось в аспекте генезиса педагогической психологии и педологии (В.В. Аншакова, М.В. Михайлова, А.А. Никольская, Ф.А. Фрадкин), в рамках применения антропологического, аксиологического, парадигмального, персоналистического подходов (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуслав-

---

<sup>1</sup> Сикорский, И.А. Психологические основы воспитания. Киев, 1905. С. 4.

<sup>2</sup> Румянцев Н.Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник эксперимент. педагогики. I. 1908. СПб., 1909. С. 54–55.

ский, Г.Б. Корнетов, Е.Г. Осовский, М.Г. Плохова, З.И. Равкин, А.А. Романов). В начале XXI столетия тематика экспериментальной педагогики в отдельных аспектах исследовалась Т.С. Козловой, И.А. Сакович, И.И. Шуманским и др. В 2014 году вышла книга К.С. Маслова, бывшего соратника А.П. Нечаева, «В свете незримого: жизнь и судьба А.А. Крогиуса».

Экспериментальная педагогика рассматривается нами как научный феномен, особенность которого состоит в том, что это направление получило название не по ключевому звену в понимании природы человека и назначения педагогики (как были классифицированы естественно-научное, философское, социологическое, синтетически-антропологическое направления педагогики). Не отражал термин и базовые модели отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы педагогики – авторитарной, гуманной, личностной, когнитивной, технократической, гуманитарной, эзотерической, полифонической, педагогики сотрудничества и др. Название отражало основной метод получения эмпирических знаний – эксперимент, применяемый систематично и планомерно, что давало новый качественный прирост в развитии науки. Новое педагогическое течение объединило исследования, в которых факты развития детей объяснялись с помощью специальных наблюдений и экспериментов, тем самым предполагалась статистическая обработка результатов, что должно было вывести педагогику в разряд точных наук.

Выбранный термин был значимым, но условным для деятелей экспериментальной педагогики. Они понимали, что в будущем определение «экспериментальная» для педагогики потеряет всякое значение. Поэтому понятие «экспериментальная педагогика» удерживается в сознании специалистов в рамках историко-педагогического дискурса как определение научного феномена, характерного лишь для начала XX века.

Необходимо отметить, что некоторые исследователи, в частности Т.С. Козлова, трактуют экспериментальную педагогику как исток всех реформаторских течений конца XIX века, противостоящих традиционным педагогическим концепциям, – гербартианство, спенсерианство, религиозная педагогическая мысль, философская педагогика. Поэтому термин «экспериментальная педагогика» ставится ими в один ряд с терминами «новые школы» и «новое воспитание». Это, в свою очередь, раздвигает рамки периода существования данного течения с конца XIX века до 70-х годов XX века.

По мнению Т.С. Козловой, экспериментальная педагогика представляет собой новую педагогическую теорию, из которой выведены идеи «нового воспитания» и «новых школ». Зародилась эта теория в конце 80-х годов XIX века в Германии. Определение самого понятия дается по В.А. Лаю – как направление в психологии и педагогике, обосновывающее педагогическую теорию экспериментальным путем, определившее своей целью всестороннее исследование ребенка<sup>1</sup>.

В историко-педагогической литературе долгое время существовало утверждение, что экспериментальные методы были заимствованы на Западе и некритически использовались российскими учеными. Хотя однозначно говорить о приоритетности появления экспериментальных методов в той или иной стране нет достаточных оснований. Эти методы впервые нашли свое применение в педагогике

---

<sup>1</sup> Козлова Т.С. Развитие идей экспериментальной педагогики в России (конец XIX – 70-е годы XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. С. 10–12.

нескольких стран – Германии, России, США и др. – примерно в одно и то же время – 70–80–90-е годы XIX века.

Возникновение экспериментальной педагогики в России относится к последней четверти XIX века. Проведение оригинальных психолого-педагогических экспериментов связано с именем И.А. Сикорского. Ему принадлежат первые отечественные экспериментальные работы в области педагогической психологии: «О явлениях умственного утомления детей школьного возраста» (1878–1879 годы), «Воспитание в возрасте первого детства» (1884 год)<sup>1</sup>. Первая в России лаборатория экспериментальной психологии была организована В.М. Бехтеревым при клинике Казанского университета в 1885 году<sup>2</sup>. В 1892 году в Санкт-Петербурге была опубликована книга Н.Н. Ланге «Душа ребенка в первые годы жизни». С его же именем связывается основание в Новороссийском университете одной из первых в России экспериментальных психологических лабораторий<sup>3</sup>.

Главной фигурой среди основателей российской экспериментальной педагогики, ее пропагандистом и лидером мы называем А.П. Нечаева – психофизиолога, педагога, талантливого деятеля психологии и педагогики, стремившегося всегда быть со временем наравне, зачастую и опережая свою эпоху. Анализируя основные этапы общественно-педагогической деятельности А.П. Нечаева на основе проблемно-персоналистического подхода, в результате получаем вполне целостное видение развития идей и практики экспериментальной педагогики.

Однако здесь необходимо пояснение по поводу условности отнесения той или иной персоналии к определенному течению, равно и условности обозначения самих педагогических направлений. Понятие «экспериментальная педагогика» в начале XX века использовалось многими учеными как синоним понятий «педагогическая психология», «экспериментальная психология», «педология», «экспериментальная педагогическая психология». Имя А.П. Нечаева в психолого-педагогической литературе упоминается в связи со всеми названными определениями. В классификации Б.М. Бим-Бада А.П. Нечаев, как сторонник полной психологизации педагогики, отнесен к естественно-научному течению педагогической мысли<sup>4</sup>. Согласно классификации М.В. Богуславского, А.П. Нечаев принадлежит культурно-антропологическому направлению в педагогике, акцентировавшему внимание на развитии личности<sup>5</sup>.

Научная деятельность А.П. Нечаева пришлась на первую половину XX века – большой и сложный исторический период, вобравший в себя Первую мировую войну, Октябрьскую социалистическую революцию, Гражданскую войну, страшные своей беспощадностью и неотвратимостью сталинские чистки; пережил он и Великую Отечественную войну. Каждый из этапов по-своему отразился на судьбе подвижника психолого-педагогического знания, но легко ему не было никогда, слишком уж беззаветно он был предан экспериментальному методу, применяя его в психологии, педагогике, психофизиологии.

<sup>1</sup> Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : БРЭ, 2002. С. 405.

<sup>2</sup> Там же. С. 339.

<sup>3</sup> Там же. С. 372.

<sup>4</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века. М., 1994. С. 25.

<sup>5</sup> Богуславский М.В. Моделирование процесса развития отечественной педагогики в XX веке // Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М., 2009. С. 129.

Окончив историко-филологический факультет Петербургского университета с золотой медалью за сочинение «Психология Гербарта» в 1894 году, А.П. Нечаев был оставлен при нем для подготовки к профессорскому званию. Он пробует себя на педагогическом поприще в качестве преподавателя психологии и педагогики в женской гимназии Оболенской и на Фребелевских курсах. Весной 1897 года он зачислен в состав приват-доцентов университета. Через год историко-филологический факультет командировывает А.П. Нечаева на стажировку в старейшие университеты Германии.

Исследовательская деятельность А.П.Нечаева была направлена на проблемы изучения памяти учеников. Опыты, проведенные в разных учебных заведениях, позволили собрать значительный материал, требующий должной обработки. А.П. Нечаев посылает ходатайство в министерство с просьбой продлить командировку еще на полгода для завершения работы над книгой и участия в Парижском психологическом конгрессе, на что получает согласие. Одновременно деканат историко-филологического факультета Петербургского университета выделил ему 500 рублей (1000 марок) на приобретение психологических аппаратов для будущей лаборатории. Выступление с докладом на международном конгрессе психологов в Париже (1900 год) стало важной вехой научного пути А.П. Нечаева; его имя становится знакомо специалистам.

Профессор Цюрихского университета Э. Мейман в своей речи на школьном съезде в 1900 году, говоря о возникновении экспериментальной педагогики, указывал и на исследования Нечаева, причем отнес их к числу «самых существенных психологических исследований, имеющих педагогическое значение». Редактор журнала пражского философского общества «Чешская мысль» Ф. Чада писал: «И в России начинается в последнее время изучение педопсихологии в желательном направлении. В петербургском университете открыт особый курс педагогической психологии, а одним из выдающихся работников является теперь приват-доцент этого университета г. Александр Нечаев, издавший объемистый и основательный труд...» («Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения». – *А.А.Р.*)<sup>1</sup>. Авторитетный деятель экспериментальной педагогики В.А. Лай писал: «Нечаев исследовал впервые в 1900 г. в С.-Петербургских школах развитие памяти у детей школьного возраста, аналогичные опыты позднее были произведены Лобзиным с учениками народной школы в Киле, причем получились подтверждающие результаты...»<sup>2</sup>.

В 1901 году по инициативе А.П. Нечаева в Санкт-Петербурге была открыта первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии, ставшая центром педологических исследований при Педагогическом музее военно-учебных заведений. Цель этой лаборатории была изначально определена как изучение различных особенностей детского возраста. Директор Педагогического музея генерал А.Н. Макаров предложил А.П. Нечаеву открыть и кафедру психологии на курсах воспитателей кадетских корпусов. Педагогический музей был образцовым научно-методическим учреждением, крупным центром педагогической мысли, который привлекал к сотрудничеству таких известных ученых, как П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, А.Я. Герд, В.П. Вахтерев и др.

---

<sup>1</sup> Нечаев А.П. Ответ г. проф. А.И. Введенскому. СПб., 1902. С. 6.

<sup>2</sup> Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М. ; Л., 1927. С. 75–77, 115–118.

Исследования А.П. Нечаева посвящены были в тот период проблемам утомления, внимания, внушаемости школьников, зрительной памяти и ассоциациям детей в возрасте от 3 до 10 лет. Экспериментальная работа велась в народных школах, классических гимназиях, реальных и коммерческих училищах, кадетском корпусе. Респондентами могли выступать до нескольких сотен учащихся разных учебных заведений одновременно. Однако отношение к результатам, полученным с помощью методов математической обработки данных, к их презентации в виде таблиц и графиков было поначалу неоднозначным. П.Ф. Каптерев скептически отнесся к результатам, согласно которым детская память развивается по мере взросления ребенка, что противоречило традиционным взглядам педагогики того времени. По словам А.П. Нечаева, он был «одиноким пловцом в равнодушном море русской науки»<sup>1</sup>. Тем не менее результаты первых наблюдений А.П. Нечаева редактор «Педагогического сборника» А.Н. Острогорский издал двумя отдельными брошюрами. Но эти работы остались не замеченными научными журналами в России.

Неудачей закончилась попытка А.П. Нечаева защитить диссертацию на основе своей книги «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения». Научный руководитель А.И. Введенский не согласен был с формулировкой темы, его не устраивал уровень проработки проблемы; он, в отличие от А.П. Нечаева, не верил в возможность объективного исследования психической жизни другого человека.

А.П. Нечаев, естественно, сильно переживал: «Я был глубоко подавлен. То, что я считал своим подвигом, отдавшись работе в новой для себя области, то, что мне представлялось некоторым вкладом в сокровищницу русской науки, труд, согретый надеждами и суливший бесконечные радости, – все вдруг стало брошенным, битым, пропавшим. Отвергнув мой труд, оскорбляли во мне самое лучшее, что я только в себе носил. Мои силы упали. На душе стало совсем темно»<sup>2</sup>.

А.П. Нечаев ушел из Санкт-Петербургского университета, вызвал А.И. Введенского на суд чести (третейский суд), но научную направленность менять отказался. Он напечатал свой ответ профессору А.И. Введенскому в виде отдельной брошюры, где пытался аргументированно опровергнуть все доводы своего бывшего руководителя<sup>3</sup>. Суд состоялся, но уже в 1905–1906 годах. Арбитрами со стороны А.П. Нечаева выступили психологи Д.А. Дриль и М.Н. Нижегородцев, с противоположной стороны — историк Н.И. Кареев и философ Э.Л. Радлов, суперарбитром – известный юрист В.Д. Кузьмин-Караваев.

Судом среди прочих подробностей было признано, что относящиеся к 1902 году действия, инкриминируемые А.П. Нечаевым А.И. Введенскому, не могут быть названы некорректными. Сам А.И. Введенский не имел достаточных оснований называть А.П. Нечаева самоучкой в практическом экспериментировании, однако рецензия А.И. Введенского на диссертацию А.П. Нечаева существенно не противоречит традициям научного рецензирования. При этом А.П. Нечаевым не было проявлено достаточной предупредительности и велико-

<sup>1</sup> Нечаев А.П. Записки психолога : рукопись. Архив семьи А.П. Нечаева. С. 53–54.

<sup>2</sup> Там же. С. 46–47.

<sup>3</sup> Нечаев А.П. Ответ...

души к противнику<sup>1</sup>. Казалось бы, конфликт между известным профессором А.И. Введенским и только примеривающим профессорскую мантию А.П. Нечаевым окончен, но за пять лет «осада» накопился значительный. Инициатором суда был А.П. Нечаев, и он решился бороться с мнением, согласно которому учитель, научный руководитель всегда прав. Трудно теперь судить, кто был менее прав.

Сама тема этики взаимоотношений в высшей школе остается актуальной и поныне. Но нам важно выделить в образе А.П. Нечаева такие качества, как готовность и способность отстаивать свои научные идеи, которым ученый готов посвятить всю жизнь. Экспериментальной педагогике как своему жизненному выбору он остался верен навсегда. Поэтому требовал от своих оппонентов не только доказывать выдвигаемые идеи, но и обосновывать их назначение, пути воплощения в педагогическую практику. Однажды он даже высказывания К.Н. Вентцеля назвал преступными, так как они не были проработаны практикой и не могли служить рекомендациями практикам.

А.П. Нечаев верил в свою правоту и в то, что его «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» займет свое место в истории. – «И я знаю, – писал он, – что лет через тридцать после моей смерти будут, может быть, говорить, что Нечаев был не умен, что он мало знал, но все-таки скажут, что он написал книгу, полезную для своего времени...»<sup>2</sup>. Книгу А.П. Нечаева переиздадут через 50 лет в серии «Психологи Отечества». И в ней будут слова А.А. Никольской о нем как «о неординарной личности, заслуживающей глубокого уважения, памяти потомков и изучения его наследия. Все его труды являют пример продуманного подхода к самой постановке исследования, тщательной методической подготовки, тонкого анализа полученных результатов»<sup>3</sup>.

Новые взгляды на воспитание нужно было пропагандировать в обществе и учительской среде, так как, по словам А.П.Нечаева, «невозможно рассчитывать на проведение в жизнь какой бы то ни было прочной школьной реформы, если не будет учителей, хорошо понимающих основы воспитания и объединенных знанием главных начал современной педагогики». Этому служили курсы для народных учителей. Первые такие курсы с участием А.П. Нечаева, В.П. Вахтерова, В.П. Острогорского с большим успехом прошли в Курске летом 1901 года. В этом же году прошли ставшие затем ежегодными курсы в Павловске. Однако масштаб проводимой работы не устраивает А.П.Нечаева: «Желательно, чтобы курсы для учителей в Павловске стали не только петербургским, но общерусским делом»<sup>4</sup>.

Первый официальный успех и признание работ Нечаева в России относится к 1903 году, когда в Таврическом дворце состоялась международная выставка «Детский мир». На ней были представлены основные психологические аппараты, используемые при исследовании детей, и диаграммы, отображающие результаты

<sup>1</sup> Ермичев А.А. О том, как поссорились два ученых мужа. URL : [http:// anthropology.ru/ru/texts/ermichev/quarrel.htm/](http://anthropology.ru/ru/texts/ermichev/quarrel.htm/)

<sup>2</sup> Нечаев А.П. Записки... С. 45.

<sup>3</sup> Нечаев А.П. Психология и школа / под ред. А.А. Никольской. М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. С. 20.

<sup>4</sup> Научный архив РАО. Ф. 85. Ед. хр. 7. Л. 43.

опытов. За них экспертная комиссия присудила две золотые медали – одну лаборатории А.П. Нечаева, а другую ему лично.

В 1906 году А.П. Нечаев в Одесском университете при активной поддержке Н.Н. Ланге защищает диссертацию «Ассоциация сходства» на степень магистра философии. Из отзывов приведем слова В. Зеньковского: «...нельзя не приветствовать появления таких трудов, которые представляют попытку подвести хотя бы частичные итоги той или иной стороны развития психологической мысли... С этой точки зрения крупный интерес представляет психологическое исследование А. Нечаева... Мы считаем книгу г. Нечаева безусловно ценным вкладом в нашу психологическую литературу... Оригинальная часть книги представляет крупный психологический интерес, как попытка устранить из обихода психологических понятий понятие воспроизведения. Со взглядами г. Нечаева, во всяком случае, *нельзя не считаться, а это* говорит само за себя»<sup>1</sup>.

Общественное признание новое педагогическое направление завоевывало, главным образом, через организацию всероссийских съездов, способствовавших пропаганде новых идей и координации экспериментальных работ в масштабе всей страны. Всего в дооктябрьский период было проведено шесть съездов, которые в литературе принято называть психологическими. Из них первые два назывались съездами по педагогической психологии, четыре последующих – съездами по экспериментальной педагогике, последний (Четвертый съезд по экспериментальной педагогике) в психологических справочниках советского периода не упоминается.

Первый съезд по педагогической психологии состоялся в 1906 году. Здесь были представлены Академия наук, Медицинская академия, большинство университетов, ряд других высших учебных заведений и обществ, включая Государственную Думу. Открывая съезд, председатель оргкомитета А.Н. Макаров высказал уверенность, что общее образование может выйти на правильный путь, если обратится к помощи науки: «только стоя на почве современных педагогических знаний, школа в состоянии будет воспитывать здоровых и просвещенных слуг родины». Делегат от Российской академии наук А.С. Лаппо-Данилевский подчеркнул: «педагогическая психология способствует выяснению некоторых из основных проблем целого ряда научных дисциплин: перечисляя их, я не забываю, однако, и главного ее жизненного призвания: она должна содействовать удовлетворению назревшей потребности нашего общества в установлении более правильной системы воспитания»<sup>2</sup>.

Съезд явился первой крупной общественной акцией деятелей экспериментального направления в педагогическом деле. По словам А.П. Нечаева, «с этого момента борьба за экспериментальную педагогику перестала быть узким делом моей лаборатории и наших Педологических курсов, принимая масштаб широкого общественного движения». В то же время съезд явился и первым легальным всероссийским съездом педагогов. Было даже высказано мнение следующий съезд назвать педагогическим, по поводу чего Г.И. Челпанов предостерег: «...ввиду невысокого состояния у нас науки, съезд может работать успешно только при уча-

<sup>1</sup> Зеньковский В. Новый труд по вопросу об ассоциации идей (А.П. Нечаев. Ассоциация сходства) // Вопр. филос. и психол. 1906. Кн. 82. С. 92, 125.

<sup>2</sup> Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1906. С. 9–10.

стии психологов и педагогов. Поэтому я и предлагаю назвать будущий съезд "съездом психологов и педагогов"»<sup>1</sup>.

После съезда появилась идея создания педагогической академии, которая могла бы стать научным и учебным центром для всех специалистов, связанных с педологией и школьным делом. Однако немало министерских и прочих коридоров пришлось пройти А.П. Нечаеву, чтобы 14 октября 1907 года состоялось первое заседание Совета Педагогической академии. Кроме психологов А.Ф. Лазурского, А.А. Крогиуса в Совете присутствовали известные ученые И.А. Бодуэн-де-Куртенэ, В.И. Вернадский, Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, А.С. Лаппо-Данилевский и др. В выработке программы по физиологии принимал участие И.П. Павлов. К преподаванию привлекались также Н.В. Сперанский, С.А. Венгеров, С.Ф. Ольденбург, Е.В. Тарле, А.А. Шахматов, С.И. Шохор-Троцкий и др.

А.П. Нечаев был профессором Академии, затем ее вице-президентом и президентом. В 1917 году Педагогическая академия прекратила существование. Однако значение этой модели высшего учебного учреждения заключалось в самом факте ее существования, в опыте инновационной и учебной работы в дооктябрьский период.

Направления инновационной деятельности и результаты научных исследований важно было пропагандировать в педагогической среде. А.П. Нечаев решил основать специальное издание. Так под его редакцией стал выходить «Ежегодник экспериментальной педагогики». Во введении к первому номеру А.П. Нечаев отметил, что цель этого издания состоит в том, «чтобы дать возможность широкому кругу русских педагогов познакомиться с характерными работами в области современных (как русских, так и иностранных) педологических исследований»<sup>2</sup>.

После нескольких лет упорной работы лаборатории экспериментальной педагогической психологии А.П. Нечаева основные направления ее деятельности были уже хорошо известны, поддерживались многими учеными. Это определило возможность создания Общества экспериментальной педагогики, устав которого был утвержден 19 мая 1909 года. Общество поставило своей целью, во-первых, всестороннее изучение психофизиологической природы детей, условий их развития и воспитания при помощи точных естественно-научных методов и, во-вторых, распространение в обществе научной информации о детской природе, психологических основах воспитания и обучения.

В почетные члены Общества были избраны российские ученые, которые своими трудами «содействовали разработке научных основ воспитания»: А.Н. Бернштейн, В.М. Бехтерев, А.С. Вирениус, Д.А. Дриль, В.Е. Игнатъев, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Ланге, П.Э. Лейкфельд, П.Ф. Лесгафт, А.Н. Макаров, З.А. Макшеев, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов, И.П. Павлов. Председателем правления стал А.П. Нечаев. Кроме того, было решено избрать в почетные члены выдающихся иностранных психологов, изъявивших согласие принять участие в работе Общества. Это были А. Бинэ, К. Гросс, Э. Клапаред, О. Кюльпе, В.А. Лай, М. Лобзин, Э. Мейман, Г.Э. Мюллер, Г.С. Холл и др. Первое публичное заседание Общества состоялось в последний день работы Второго съезда по педагогической психологии в присутствии его делегатов 5 июня 1909 года<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. С. 248.

<sup>2</sup> Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. I. 1908. СПб., 1909.

<sup>3</sup> Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. IV. 1911. СПб., 1912. С. 2–3.

Второй съезд по педагогической психологии, проходивший 1–5 июня 1909 года, был посвящен общеобразовательной школе. Важность проблемы при открытии съезда подчеркнул В.М. Бехтерев: «Все мы знаем, что наше педагогическое дело и дело воспитания нуждается в коренных преобразованиях снизу доверху. Наши школы, особенно средняя, настойчиво вопиют о преобразовании... Наша тяжело больная школа для своего оздоровления нуждается в постоянных консультациях с участием посторонних врачей. Для ее выздоровления нужна живая струя общественной мысли, и потому я думаю, что наши съезды ... должны оказать свое влияние и на преобразование наших школ, особенно средней, и на выработку тех принципов, которые должны быть положены в основу воспитания современного человека»<sup>1</sup>.

Можно отметить определенный гуманистический и оптимистический дух самого съезда. Его итоги характеризовались как «работа коллективного ума представителей всей России, и значение этой работы должно быть отмечено как новый культурный шаг в серой, будничной жизни России». Эта работа сможет зажечь в сердцах воспитанников «любовь к лучшим идеалам общественной жизни, любовь ко всему светлому, ко всему разумному, доброму, вечному»<sup>2</sup>.

Последующие съезды назывались съездами экспериментальной педагогики. На них обсуждался весь спектр вопросов исследования личности, насущных педагогических проблем, методики преподавания учебных предметов в их отношении к психологии.

Первый съезд по экспериментальной педагогике (26–31 декабря 1910 года) носил и методологический, и практико-ориентированный характер. Так, в одном из пунктов резолюции съезда говорилось: «Ввиду назревшей потребности реформы нашего школьного дела съезд признает необходимым: 1) развитие частных школ разнообразного типа при условии предоставления руководителям этих школ широкой свободы в организации учебного дела, 2) организацию экспериментальных школ в тех пунктах, где для этого имеются надлежащие условия»<sup>3</sup>.

Идеи об экспериментальных школах не были простой декларацией. При Педагогической академии слушатели создали свою опытную (не образцовую) школу, в которой «можно было бы пытаться осуществлять идеалы новой педагогики, возникающие в связи с педагогическим движением». Поскольку Министерство народного просвещения не предоставило права свободной организации школы, то ее открыли при Министерстве торговли и промышленности как «Частное коммерческое училище Нечаева», со всеми правами правительственного учебного заведения. Своей задачей школа поставила не пресловутое наполнение голов учеников знаниями, а развитие в них самостоятельности, интеграцию знаний и навыков. В интересах индивидуализации преподавания число учеников в классе ограничивалось 12–15 детьми. При школе работал гигиенический кабинет, где находился врач, исследовавший состояние ребенка как при его приеме в школу, так и во время учебы. Преподаватели пользовались «полным доверием детей»<sup>4</sup>. Это был, вероятно, первый научно-педагогический комплекс в России XX века, в ко-

<sup>1</sup> Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 9–10.

<sup>2</sup> Там же. С. 382.

<sup>3</sup> Ежегодник... Вып. IV... С. 76.

<sup>4</sup> Там же. С. 64–65.

тором отрабатывались идеи свободы и защищенности в учебно-воспитательном процессе и учеников, и учителей.

На Втором съезде по экспериментальной педагогике (26–31 декабря 1913 года) главными стали проблемы исследования интеллекта и совместного обучения, преподавания психологии и педагогики в средних учебных заведениях. Нельзя не отметить выступление К.Н. Корнилова «Новый метод экспериментального исследования воли», ставшее одним из начал будущей «реактологии» и борьбы с «интеллектуализмом». Оригинальной идеей доклада было несогласие с тем, что педагогика уделяет большое внимание интеллектуальному и эмоциональному воспитанию (интеллектуализм), в то время как «в современной педагогике мы все больше и больше приходим к мысли, что не широко развитый ум и не утонченно-культивируемое чувство, но лишь нравственно воспитанная воля гарантирует пригодность человека к жизни... Из всех методов исследования своей обоснованностью выделяется один, который в настоящее время можно признать наиболее целесообразным, – это метод реакций...» А.П. Нечаев в прениях заметил по этому поводу, что философские обобщения докладчика шире результатов эксперимента, а экспериментальные исследования с теми же испытуемыми нужно проверить другими методами<sup>1</sup>.

Третий съезд по экспериментальной педагогике открылся 2 января 1916 года при поддержке министра народного просвещения П.Н. Игнатьева. Из большого количества вопросов отметим два, связанных с докладами И.П. Павлова и В.М. Бехтерева, заложивших основу для будущих научных дискуссий, в ходе которых особенно четко прослеживается позиция А.П. Нечаева, позволяющая во многом очистить его образ ученого от «наслоений» критики советского периода.

И.П. Павлов говорил о «рефлексе цели». При обсуждении его доклада А.Ф. Лазурский заметил, что, хотя докладчик совершенно избегал психологических терминов, тем не менее его физиологические построения дают обратную сторону психических процессов. А.П. Нечаев продолжил и развил эту мысль: «Психологи давно уже оценили значение работ академика И.П. Павлова для науки о душевной жизни. Но в сегодняшнем докладе есть одна особенность, которую необходимо подчеркнуть. Сегодня И.П. Павлов вводит в свои рассуждения понятие "цели", иллюстрируя его примерами коллекционирования. Это понятие "цели" предполагает, в качестве исходного пункта, некоторые данные самонаблюдения. Таким образом, начав с изучения чисто физиологических процессов, докладчик, путем обобщений переходит к обсуждению явлений психологического порядка и далее – вопросов социального и исторического порядка. Если даже планомерные исследования над работой слюнной железы, в конце концов, заставляют нас задуматься над проблемами истории и воспитания, то насколько же велика может быть надежда получить ценные для педагогики результаты из планомерно поставленных исследований отдельных процессов душевной жизни»<sup>2</sup>.

В.М. Бехтерев докладывал об основных законах нервно-психической деятельности применительно к педагогике. Сторонники А.П. Нечаева высказали несогласие с основными положениями его доклада, обратив внимание на схематичность рассуждений и их несоответствие выводам. Так, А.П. Болтунов заметил: «Мы наблюдаем в опытах В.М. Бехтерева регистрацию только раздражений и вы-

---

<sup>1</sup> Труды Второго Всерос. съезда по эксперимент. педагогике. СПб., 1913. С. 19–20, 31–32.

<sup>2</sup> Нечаев А.П. Записки... С. 211.

званных ими движений. А где же промежуточный процесс? Нам обещали непрерывную цепь, а дали только крайние звенья... С точки зрения докладчика, в дидактике мы должны, по-видимому, ограничиться констатированием факта успешности при той или иной постановке преподавания, не задаваясь вопросом, какой психической ценой эта успешность покупается. Но представители современной научной педагогики едва ли с этим согласятся... В педагогических выводах уважаемого докладчика доминирует механистическая тенденция: полезность внушения, полезность привлечения непроизвольного внимания и т.д. Все это идет вразрез с выводами современной педагогики, требующей развития активности учащихся. Вот почему я считаю направление «объективной» психологии не только теоретически необоснованным, но и практически вредным»<sup>1</sup>.

В.М. Бехтерев тогда не вступил в аргументированную полемику, но «объективная» психология в его интерпретации вскоре заявила о себе в образе рефлексологии.

В предоктябрьское время деятели экспериментальной педагогики получили два мощных импульса в своей работе. Первый связан с деятельной поддержкой министра народного просвещения графа П.Н. Игнатьева, который пригласил А.П. Нечаева для работы в комитет, занимающийся подготовкой учителей, помог в организации педагогических курсов в Екатеринославе, призывающих учителей строить новую жизнь через новую школу.

Вторым фактором ускорения явилась Февральская революция 1917 года. В обстановке общей неразберихи, когда вопросами учебной реформы занимались министерства народного просвещения, торговли и промышленности, управление военно-учебных заведений, а также учебный комитет при Синоде, Общество экспериментальной педагогики во главе с А.П. Нечаевым решило провести свой экстренный съезд, который состоялся 23 мая 1917 года. Об этом съезде ранее не упоминалось в психолого-педагогической литературе. И хотя он не был многочисленным, так как в нем участвовали в основном петроградские ученые и педагоги, но по важности поднятых проблем и прогностичности принятых резолюций его нужно считать Четвертым съездом по экспериментальной педагогике.

В резолюциях съезда отмечены проблемы создания новой школы, соответствующей новым потребностям страны, необходимость распространения вспомогательных школ, борьбы с детской беспризорностью и преступностью. Учителя и врачи для школы должны проходить специальную подготовку с обязательным изучением психологии, физиологии, психопатологии, гигиены, истории педагогики, школоведения, методов экспериментального исследования детской природы. Ставились и вопросы развития научных педагогических центров, кафедр педагогики при университетах и др.<sup>2</sup>

На этом съезде фактически были обобщены все главнейшие практические результаты многолетней работы А.П. Нечаева и его соратников, связанные с деятельностью лаборатории экспериментальной педагогической психологии, Педагогической академии, всех съездов и курсов, изданием литературы, посвященной проблемам экспериментальной педагогической психологии и педагогики.

Практическим воплощением идей А.П. Нечаева стал проект школьно-гигиенической лаборатории при Министерстве народного просвещения, которая

<sup>1</sup> Нечаев А.П. Записки... С. 212.

<sup>2</sup> Там же. С. 219–222.

была открыта весной 1916 года. Совет лаборатории составили профессора педагогической академии, а А.П. Нечаеву было поручено руководство ее психологическим отделом. Лаборатория создавалась при врачебной части Министерства, состояла из физиологического, психологического и психопатологического отделов и должна была играть роль научного центра всего ведомства. Предполагалась также деятельность особого совещания из психологов, физиологов, гигиенистов, психиатров и педагогов, имеющего следующие цели: сбор материалов педологических исследований, которые могли бы лечь в основу школьной реформы; выяснение спорных вопросов педагогической практики, требующих научного исследования с точки зрения развития учащихся; содействие организации научно-педагогических исследований в разных городах; анализ литературы, посвященной вопросам психологии, физиологии, гигиены и психопатологии учащихся.

Результаты научных исследований, проводимых А.П. Нечаевым и его сотрудниками, находили отражение в многочисленных публикациях. Работы А.П. Нечаева были переведены не менее чем на 10 иностранных языков. Наиболее известны такие его книги: «Ассоциация сходства», «Курс педагогической психологии для народных учителей», «Лекции по психологии», «Учебник психологии» (выдержал 5 изданий), «Очерк психологии для воспитателей и учителей» (5 изданий), «Как преподавать психологию? Методические указания для учителей средних учебных заведений».

В журнале «Русская школа» А.П. Нечаев редактировал специальный раздел, отведенный для материалов и статей по психологии детства и экспериментальной педагогике. В «Вестнике психологии» он состоял редактором отдела педагогической психологии. Редактировал следующие издания: «Книжки педагогической психологии» (14 книг), «Педагогическая Академия в очерках и монографиях» (15 томов), «Ежегодник экспериментальной педагогики» (1908–1916 годы); отдел «Психология в России» немецкого журнала «Архив общей психологии» (1904–1913 годы). Под его редакцией вышли книги: «Педагогическая психология» (10 книг), «Душевная жизнь ребенка» (К. Гроса); «Экспериментальная дидактика» В.А. Лая, а также знаменитое трехтомное издание В. Вундта «Основы физиологической психологии», подготовленное совместно с А.Ф. Лазурским и А.А. Крогиусом.

С осени 1917 года А.П. Нечаев – директор Самарского педагогического института. Занимался созданием университета, ректором которого стал в 1918 году. С 1921 года заведовал психологическим отделом психоневрологического института, а в 1922 году работал уже директором этого института. Одновременно он являлся действительным членом Московского педологического института, членом психофизиологической секции академического совета при Реввоенсовете, преподавал психологию в институте дефективного ребенка (будучи профессором этого института), на высших педагогических курсах. В 1922 году его избирают председателем Московского общества экспериментальной психологии.

В начале 1920-х годов А.П. Нечаев попытается продолжить пропаганду своих взглядов на науку через организацию психологических съездов. Он – председатель оргкомитета 1-го и почетный председатель 2-го съездов по психоневрологии (1923 и 1924 годы). В.М. Бехтерев писал ему: «... Уверен, что и Ваш, и наш

съезд объединят петроградцев и москвичей для общей дружной работы на научной ниве»<sup>1</sup>.

Однако «дружной» работы, как ее понимал А.П. Нечаев по прежним временам, не получилось. На съезде 1923 года он настаивал на продолжении традиций в научном развитии психологии, не изменил своему собственному пониманию психологии как точной эмпирической науки, выступил против идеологических догм, навязываемым психологам. «Нечаев указывал на большую опасность, которая грозит точному психологическому анализу со стороны заведомо предвзятых точек зрения, определяющих философское мировоззрение психологии»<sup>2</sup>.

На съезде 1924 года А.П. Нечаев выступил против рефлексологии, утверждая, что «по существу рефлексология ничего нового не внесла, а базируется на тех же основных принципах, которые лежат в основе физиологической психологии Вундта. А если это так, то не лучше ли отказаться от новых названий и вернуться к психологии Вундта». Конечно же, А.П. Нечаев не отрицал значения физиологии для объективизации психологического наблюдения, но для него это отнюдь не означало, что физиология должна заменить психологию. Средством объективизации, настаивал он, является опыт, психологический эксперимент. Тем не менее «съезд определенно склонился в сторону объективных методов изучения, представленных сторонниками рефлексологии и реактологии»<sup>3</sup>.

Наиболее известные труды по истории психологии в советский период представляли события съезда как проявление новых прогрессивных установок, ознаменовавшееся «решительным неуспехом Нечаева, который на первом же пленарном заседании попытался утвердить принцип эмпиризма, отвергая всякий философский подход к вопросам психологии. Справедливо увидев в формуле Нечаева следование отвергнутой еще в период Первого Всероссийского съезда по психоневрологии скрыто идеалистической концепции Челпанова, делегаты подвергли резкой критике попытку реставрации субъективистской интроспективной психологии». И далее: «Прения по докладу Нечаева и отражение их в печати свидетельствуют, что Первый Всероссийский съезд по психоневрологии явился тем рубежом, дальше которого не шагнула субъективная эмпирическая психология как методологически и организационно оформленное направление развития психологической науки»<sup>4</sup>.

В 1923 году К.Н. Корнилов заменил Г.И. Челпанова на посту директора Психологического института, что означало появление новой точки отсчета в истории отечественной психологии. С этого момента приветствуется официальное единение с марксистской платформой в психологии. «Начиная с 1923 года советская психология, освободившись от влияния челпановского эмпиризма и усваивая диалектико-материалистическую методологию, сознательно ставит перед собой задачу построения марксистской психологии. Важнейший итог теоретической борьбы Корнилова, поддержанного его сотрудниками, против воинствующего эмпиризма и скрытого идеализма Челпанова, Нечаева, Португалова и других защитников консервативной позиции, стремившихся сохранить status quo в психоло-

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 85. Ед. хр. 11 (Письмо В.М. Бехтерева от 03.11.1922).

<sup>2</sup> Научный архив РАО. Ф. 82. Ед. хр. 3. Д. 632. Л. 35.

<sup>3</sup> Там же. Л. 46–47.

<sup>4</sup> Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии // Петровский А.В. Избр. тр. М., 1984. С. 95–96.

гии, – повсеместное признание необходимости марксистского обоснования психологии»<sup>1</sup>.

Если Г.И. Челпанов еще пытался бороться, о чем свидетельствуют его докладная в Главнауку Наркомпроса, тезисы «Психология или рефлексология», «Спорные вопросы психологии» и др., то А.П. Нечаев в активную борьбу не вступил, не приняв той аргументации, по которой ученый-психолог в первую очередь должен был ответить на вопрос, марксист ли он. Своим взглядам, своей психологии он изменить не мог, а в конце жизни суть произошедшего отразил в письме бывшим ученикам: «Моя упорная работа, исключавшая всякие рефлексологические и прочие компромиссы, многих раздражала и, в конце концов, я выпил полную чашу инсинуаций и клеветы»<sup>2</sup>.

После реорганизации Психоневрологического института, где А.П. Нечаев работал директором, в чисто медицинское учреждение ему была предоставлена персональная пенсия с отнесением квалификационной комиссией к группе выдающихся ученых (1925 год). Однако он продолжал работать в должности консультанта ЦК Профсоюза просвещения и Комитета радиовещания (1925–1931). При его содействии начиная с 1929 года были налажены ежедневные занятия утренней гимнастикой по радио. В 1931 году А.П. Нечаев возглавил психотехнический сектор Центрального автомобильного (автоэксплуатационного) НИИ, где работал вплоть до 1935 года. С 1933 года он также являлся профессором Московского института научной педагогики.

Спектр научной деятельности А.П. Нечаева очень широк: разработка метода определения авиаспособностей курсантов летных училищ, проблемы психологии творчества, психологии спорта, психофизиологического контроля труда и отдыха шоферов и т.п. Все исследования имели экспериментальную основу и продолжали традиции научной школы А.П. Нечаева, выработанные еще в дореволюционное время. Довелось ему принять участие и в кампании по ликвидации неграмотности; его метод обучения чтению был положительно оценен комиссией при Наркомпросе РСФСР во главе с Н.К. Крупской. В 1929 году по сценарию А.П. Нечаева было снято несколько частей учебного фильма, использовавшегося для решения задач ликбеза. В этот период им опубликованы книги «Психологические основы библиотечного дела» (М., 1922), «Психологический метод обучения чтению» (М., 1923), «Психология школьного коллектива» (М., 1928), «Психология технического изобретательства» (М. ; Л., 1929), «Сила воли и средства ее воспитания» (М. ; Л., 1929); «Характер человека» (М. ; Л., 1929), «Психология физической культуры»; «Психология побед и поражений в шахматной игре»; «Табак и его влияние на умственную деятельность взрослых и детей». Под его редакцией вышли книги «Ум и труд» (М. ; Л., 1926), «Психическое утомление» (М. ; Л., 1929) и др.

Осенью 1928 года А.П. Нечаев получил персональное приглашение на Девятый интернациональный конгресс психологов, который состоялся в Америке в 1929 году, но среди представительной делегации советских психологов его не было.

В 1935 году по навету А.П. Нечаев был осужден и сослан в Семипалатинск (Казахстан). Аресту предшествовала кампания клеветы и нападок в печати. О его

---

<sup>1</sup> Петровский А.В. Вопросы истории... С. 93.

<sup>2</sup> Научный архив РАО. Ф. 85. Ед. хр. 9. Л. 80.

психологической лаборатории Центрального автомобильного НИИ сообщалось: «... изучали зачем-то быт шофера, причем, игнорируя неуклонное улучшение бытовых условий шофера, приходили к заключению, что эти рабочие находятся якобы в очень тяжелых условиях...», «приходили к заключению, испытав подопытных милиционеров тестами А.П. Нечаева, что московские милиционеры в среднем показали крайне низкую степень умственного развития», «... однако эти работы, свидетельствующие о чуждой классовой установке, не так важны для критической оценки всей работы лаборатории в целом, как доклад самого Нечаева...»<sup>1</sup>.

В Семипалатинске А.П. Нечаев состоял научным руководителем областного института физических методов лечения, консультантом психиатрической больницы, детской амбулатории, санатория для нервных детей, методистом и директором Дома санитарного просвещения, а с 1944 года – профессором психологии и заведующим кафедрой педагогики педагогического института.

А.П. Нечаев продолжал свои исследования, направленные на определение индивидуальных различий людей, основав тем самым научное направление, названное им «синдромной» психологией, которое позже войдет в науку под названием «дифференциальной психологии» и «дифференциальной психофизиологии». «Синдромная психология» – название чисто условное, которое можно использовать при характеристике системы психофизиологических синдромов, имея в виду конкретную неопубликованную книгу А.П. Нечаева.

«Система психофизиологических синдромов» – главный, итоговый труд А.П. Нечаева. Над ним он работал с 1900 по 1940 годы. В представлении на соискание Сталинской премии написано: «Этот капитальный труд является ценным вкладом в науку и в корне изменяет основы принятой классификации психических явлений»<sup>2</sup>.

В мае 1941 года А.П. Нечаев сделал по этой книге доклады в Тбилисском физиологическом и Московском психологическом институтах. По оценке Д.Н. Узнадзе, «никто еще не давал такого обширного и многостороннего экспериментального (и не только экспериментального) материала по проблеме, в разрешении которой так существенно заинтересована наша советская психология»<sup>3</sup>. Директор Московского института психологии К.Н. Корнилов 19 июня 1941 года дал свое заключение: «считаю возможным представление этого труда в качестве диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук по психологии». В 1944 году А.П. Нечаев был утвержден Высшей аттестационной комиссией СССР в степени доктора педагогических наук. В 1946 году его кандидатура была выдвинута в действительные члены Академии педагогических наук РСФСР, однако выборы тогда не состоялись.

Последние годы жизни и творческой работы А.П. Нечаева все же были посвящены его детищу – экспериментальной педагогике. Работая в пединституте, он наметил себе планы экспериментальных работ по трем темам: «Психофизиологические особенности казахских детей дошкольного возраста в связи с общим культурным уровнем их семейств», «Ученическое сочинение как психологический до-

<sup>1</sup> Материалы по вопросу о психотехническом подборе шоферов // Сов. психотехника. 1933. Т. VI, № 3. С. 273.

<sup>2</sup> Научные труды // Казахстанская правда. 1940. 14 ноября.

<sup>3</sup> Научный архив РАО. Ф. 25. Опись л./д. № 1210. Л. 19.

кумент», «Психофизиологическое изучение учащихся, трудных в учебно-воспитательном отношении»<sup>1</sup>.

В ссылке А.П. Нечаева поддерживали письмами его ученики: «Дорогой Александр Петрович!.. Мы вспоминаем Ваши лекции по педагогической психологии с особенным удовольствием. Более интересных лекций по психологии в дальнейшем нам не приходилось слышать. Вы дали нам хорошую педагогическую зарядку, которая помогала нам в работе всю жизнь. Мы всегда вспоминаем нашу Педагогическую академию, нашу школу (коммерческое училище) как самые яркие моменты, которые ничто не могло изгладить из памяти. Мы радуемся, что Вы продолжаете Вашу плодотворную деятельность, что Вы восторжествовали над всеми невероятными трудностями, выпавшими на Вашу долю. Вы дороги нам и как ученый, и как человек, сумевший пронести свой моральный облик, свою любовь к науке через все превратности судьбы...»<sup>2</sup>.

Представители официальной науки (К. Корнилов, Н. Добрынин, А. Лурия, А. Смирнов и др.) прислали поздравительное письмо А.П. Нечаеву по случаю его 75-летия: «За 50 лет Вами проделана огромная работа в области психологии и педагогики. Вы являетесь пионером в деле изучения целого ряда проблем психологии, особенно в области детской и педагогической психологии. Велики Ваши заслуги в области пропаганды опытных методов изучения психики, а также по внедрению данных научной психологии в педагогическую практику, по использованию данных психологии в целях воспитания и образования подрастающего поколения. Вам принадлежит идея создания Лаборатории по экспериментальной педагогике, по Вашей инициативе было создано пять съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Вам принадлежит первая у нас попытка создания в Петербурге Педагогической академии, организации Общества имени К.Д. Ушинского и целого ряда аналогичных начинаний. Ваша плодотворная научно-общественная деятельность нашла общее признание как у нас, так и за границей»<sup>3</sup>.

Умер и похоронен А.П. Нечаев в Семипалатинске в 1948 году. Память о нем не умерла. Доброе имя А.П. Нечаева как ученого и деятеля отечественной экспериментальной педагогики удалось вернуть в 90-е годы XX века. Однако его наследие ждет новых исследователей. Оно поможет нам в осознании ценностных основ становления человека, послужит примером беззаветного служения науке, любви к жизни. О таких людях надо помнить. «Нельзя лишать народ его истории, его прошлого, – говорил А.П. Нечаев. – Нельзя идти вперед, ничего не оставив позади».

### Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 112 с.
2. Бим-Бад, Б.М. История государственной школы в Германии (XVIII – первая треть XX века) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 140–151.

---

<sup>1</sup> Научный архив РАО. Ф. 85. Д. 9. Л. 80.

<sup>2</sup> Из архива Г.Б. Аккермана, внука А.П. Нечаева.

<sup>3</sup> Научный архив РАО. Ф. 25. Описание л./д. № 1210. Л. 18.

3. Богуславский, М.В. Моделирование процесса развития отечественной педагогики в XX веке [Текст] // Историко-педагогический ежегодник. 2009 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М., 2009.
4. Днепров, Э.Д. Образовательная политика как предмет исследования [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 25–53.
5. Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. I. 1908 [Текст]. – СПб., 1909.
6. Ежегодник экспериментальной педагогики. Вып. IV. 1911 [Текст]. – СПб., 1912.
7. Ермичев, А.А. О том, как поссорились два ученых мужа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/texts/ermichev/quarrel.htm/>
8. Зеньковский, В. Новый труд по вопросу об ассоциации идей (А.П. Нечаев. Ассоциация сходства) [Текст] // Вопросы философии и психологии. – 1906. – Кн. 82.
9. Козлова, Т.С. Развитие идей экспериментальной педагогики в России (конец XIX – 70-е годы XX века) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 22 с.
10. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
11. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика [Текст]. – М. ; Л., 1927.
12. Маслов, К.С. В свете незримого: жизнь и судьба А.А. Крогиуса [Текст]. – Таллинн : Изд-во Таллинн. ун-та, 2014. – 560 с.
13. Материалы по вопросу о психотехническом подборе шоферов [Текст] // Советская психотехника. – 1933. – Т. VI, № 3. – С. 273.
14. Научные труды [Текст] // Казахстанская правда. – 1940. – 14 ноября.
15. Научный архив Российской академии образования (НА РАО) [Текст]. – Ф. 25. – Описание л./д. № 1210. – Л. 19.
16. Научный архив РАО [Текст]. – Ф. 82. – Ед. хр. 3. – Д. 632. – Л. 35.
17. Научный архив РАО [Текст]. – Ф. 85. – Ед. хр. 7. – Л. 43.
18. Научный архив РАО [Текст]. – Ф. 85. – Ед. хр. 11. (Письмо В.М. Бехтерева от 03.11.1922).
19. Научный архив РАО [Текст]. – Ф. 85. – Д. 9. – Л. 80.
20. Нечаев, А.П. Записки психолога [Текст] : рукопись. – Архив семьи А.П. Нечаева.
21. Нечаев, А.П. Ответ г. проф. А.И. Введенскому [Текст]. – СПб., 1902. – 28 с.
22. Нечаев, А.П. Психология и школа [Текст] / под ред. А.А. Никольской. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с. – С. 20.
23. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – 528 с.
24. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии [Текст] // Петровский А.В. Избр. тр. – М. : Педагогика, 1984. – 272 с.
25. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
26. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
27. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
28. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
29. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
30. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепров) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.

31. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1(25). – С. 60–69.
32. Романов А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
33. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
34. Романов, А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (150 лет со дня рождения В.А. Лая и Э. Меймана) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 122–138.
35. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
36. Румянцев, Н.Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике [Текст] // Ежегодник экспериментальной педагогики. I. 1908. – СПб., 1909.
37. Сикорский, И.А. Психологические основы воспитания [Текст]. – Киев, 1905.
38. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии [Текст]. – СПб., 1906. – 402 с.
39. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии [Текст]. – СПб., 1910. – 401 с.
40. Труды Второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике [Текст]. – СПб., 1913. – 330 с.
41. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 64–87.
42. Юдина, Н.П. Моделирование в историко-педагогическом исследовании [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 88–105.

УДК 371.4

*Н.Ю. Стоюхина*

### **АЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ НЕЧАЕВ КАК ПСИХОТЕХНИК**

Автор делает попытку охарактеризовать психотехническую сферу деятельности известнейшего российского психолога, педагога, экспериментатора, ученого и организатора науки А.П. Нечаева, а также показать непростые отношения внутри профессионального психотехнического сообщества в 1920–1930-х годах.

А.П. Нечаев, психотехника, психологический эксперимент, профессиональный отбор, профессиограмма, И.Н. Шпильрейн.

Среди известнейших отечественных психологов начала XX века – таких, как Н.Н. Ланге, А.Ф. Лазурский, Г.И. Россолимо, Г.И. Челпанов и др., Александр Петрович Нечаев занимает уникальное место. Проживший долгую жизнь, широко известный в мировой гуманитарной науке как ученый, деятель науки, гражданин и истинный патриот России, он все еще не имеет обстоятельного описания своей драматической судьбы.

Казалось бы, такая крупная фигура должна часто упоминаться в историко-психологической литературе, но это не так. Тем не менее В.В. Большакова посвя-

щает целую главу экспериментальным исследованиям сложных личностных образований в трудах А.П. Нечаева<sup>1</sup>. А.Н. Ждан пишет о Нечаеве как организаторе лаборатории экспериментальной психологии при Педагогическом музее военно-учебных заведений в 1901 году<sup>2</sup>, основателе педологического движения в России<sup>3</sup>, председателе оргкомитета Первого Всероссийского съезда по психоневрологии (10–15 января 1923 года)<sup>4</sup>. Т.Д. Марцинковская освещает период жизни Александра Петровича, связанный с открытием педологических курсов (1904 год), выпуском книг и журналов по педагогической психологии, разработкой методов выявления индивидуальных особенностей детей<sup>5</sup>. Эта же тематика присутствует и в труде А.А. Парамонова<sup>6</sup>. Коллектив авторов из Института психологии РАН упоминает А.П. Нечаева как одного из представителей направления эмпирической психологии наравне с М.И. Владиславлевым, М.М. Троицким, Н.Я. Гротом, Г.И. Челпановым. Разные стороны обширной педологической деятельности А.П. Нечаева освещают Е.М. Балашов<sup>7</sup> и В.М. Кадневский<sup>8</sup>. Очерки жизни ученого находим в работах В.В. Аншаковой<sup>9</sup>, А.А. Никольской<sup>10</sup>, и наиболее полно – в книгах А.А. Романова<sup>11</sup>.

Читатель может составить представление о Нечаеве как экспериментаторе-педагоге и педологе, но практически неосвещенным остается этап его жизни, связанный с психотехнической деятельностью. Попробуем схематично представить этот значительный – с 1922 по 1935 годы – фрагмент жизни ученого.

16 марта 1922 года А.П. Нечаев выступил в Центральном доме работников просвещения и искусств с лекцией по библиопсихологии, которая называлась «Психологические основы библиотечного дела» и в которой были выделены главные моменты процесса чтения: восприятие слов, понимание содержания, связанного с этими словами, оценка прочитанного, влияние впечатления, произведенного чтением, на волю читателя<sup>12</sup>. Говоря о разных влияниях книг на человека, он, как до него Г. Мюнстерберг, различает влияние прямое и косвенное, положительное и отрицательное и то, что разные лица в разных обстоятельствах не-

<sup>1</sup> Большакова В.В. Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.). Часть I. Проблема формирования личности. Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. кадрового центра, 1994.

<sup>2</sup> Ждан А.Н. История психологии. От античности к современности : учеб. для вузов. М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. С. 279.

<sup>3</sup> Там же. С. 395.

<sup>4</sup> Там же. С. 402.

<sup>5</sup> Марцинковская Т.Д. История возрастной психологии : учеб. пособие для вузов. М. : Акад. проект ; Триеста, 2010. С. 248–250.

<sup>6</sup> Парамонова А.А. Открытие детства в России. Развитие научного знания о ребенке в истории отечественной психологии конца XIX – начала XX вв. Ижевск : ERGO, 2010. С. 81–82.

<sup>7</sup> Балашов Е.М. Педология в России в первой трети XX века. СПб. : Нестор-История, 2012.

<sup>8</sup> Кадневский В.М. История тестов : моногр. М. : Нар. образование, 2004.

<sup>9</sup> Аншакова В.В. Вклад А.П. Нечаева в становление и развитие возрастной педагогической психологии : материалы к спецкурсу. Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2002.

<sup>10</sup> Никольская А.А. А.П. Нечаев: жизнь и творческий путь // Вопр. психол. 1997. № 2. С. 100–111.

<sup>11</sup> Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М. : Изд-во РОУ, 1996 ; Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997.

<sup>12</sup> Нечаев А.П. Психологические основы библиотечного дела (Лекция, прочитанная в Центральном доме работников просвещения и искусств 16 марта 1922). М. : Работник просвещения, 1922. С. 4.

одинаково поддаются разным формам внушения. Для правильной постановки библиотечного дела в стране, для умелого подбора и распределения книг Нечаев рекомендует изучать психику читателей, что можно делать путем прямого опроса (анкетирования) читателей о прочитанных книгах; организации специальных бесед с читателями о книгах, чтобы установить общий уровень их понимания и восприимчивости; психологических опытов, рассчитанных на исследование объема внимания, процесса восприятия, памяти, воображения, интересов и внушаемости читателей интересующей нас среды. Но все эти данные могут «получить свое надлежащее научное истолкование, когда они будут связаны с результатами точных психологических исследований, произведенных хотя бы над некоторыми типичными группами интересующих нас читателей. Мы должны ... понять источники того или иного отношения к известной книге лиц известного душевного уровня»<sup>1</sup>, для чего ученый рекомендует тесно сотрудничать с психологами.

Тогда же ученый разработал метод определения авиаспособностей курсантов летных училищ<sup>2</sup>, о котором рассказал в докладе «Опыт коллективного исследования летчиков» на Первом Всероссийском съезде по психоневрологии (10–15 января 1923 года). Он «совершенно не применял аппаратов и ограничился изучением внимания и памяти испытуемых при помощи текстов со счетом и с запоминанием цифр, ...получил очень хорошие совпадения с практическим списком для слабых летчиков и удовлетворительное для середины списка»<sup>3</sup>.

В 1923 году выходит книга директора лаборатории Кембриджского университета Ч.С. Майерса «Психика и труд. Психологические факторы промышленности и торговли» в переводе А.П. Нечаева. Выходит и книга самого Нечаева «Психологический опыт обучения чтению» (1923 год) с представлением собственного метода, который оценила Н.К. Крупская<sup>4</sup>. В 1926 году под редакцией А.П. Нечаева издается книга «Ум и труд. Экспериментально-психологическое исследование школьного и профессионального труда в связи с проблемой профотбора», а в 1927 году – «Психология физической культуры» и «Труд и утомление» (вместе с К.Х. Кекчевым).

1928 год отмечен книгой А.П. Нечаева «Психология побед и поражений в шахматной игре». Книга появилась неслучайно. Шахматы становились популярной интеллектуальной игрой в СССР. В конце 1925 года в Москве прошел Международный шахматный турнир, собравший виднейших шахматных мастеров из разных стран и актуализировавший усиленный интерес к игре среди советских граждан. Психотехники И.Н. Дьяков, Н.В. Петровский и П.А. Рудик провели психотехническое исследование участников турнира и написали книгу «Психология шахматной игры». А.П. Нечаев провел подобное испытание участников Всесоюзного шахматного турнира просвещенцев, проходившего в Москве в Центральном доме работников просвещения с 4 по 13 марта 1927 года, и описал внушаемость шахматистов, особенности их качественного внимания, воображения, характеристики личности.

<sup>1</sup> Нечаев А.П. Психологические основы... С. 15.

<sup>2</sup> См.: Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков... С. 40.

<sup>3</sup> Первый всероссийский съезд по психоневрологии. Рефераты докладов // Журн. психол., неврол. и психиатрии. 1923. Т. 3. С. 301.

<sup>4</sup> См.: Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков... С. 9.

Говоря о воспитательном значении шахмат, А.П. Нечаев отмечает: «шахматная игра становится явно выраженной борьбой человеческих личностей. И ... победа остается за тем, кто обладает сравнительно большим спокойствием и активностью»<sup>1</sup>. Игра интересна для играющих не только логикой, но и психологией, потому что игроки оценивают не только знание противником теории игры, но и общие качества его личности, порой невольно проникаясь уважением к более сильному противнику. Так как любая игра, в том числе и шахматная, всегда – чередование чувства напряжения и чувства облегчения, то «блестящий ход противника... даже оставляет впечатление известного удовлетворения. Вот почему игра с сильным и побеждающим игроком может доставлять шахматисту большее наслаждение, чем победа над мало интересной личностью»<sup>2</sup>.

В 1929 году А.П. Нечаев, вторым после П. Энгельмейера («Теория творчества», 1908 год), обратился к вопросам, обозначенным в книге «Психология технического изобретательства»<sup>3</sup>, где делает первую попытку разобраться в проблеме технического изобретательства с точки зрения психологов и техников, доказать возможность применения психологического эксперимента в этой области. Эстафету в изучении такой актуальной проблемы в 1930-х годах принял С.М. Василейский, бывший коллега А.П. Нечаева, знакомый еще по работе последнего ректором в Самарском государственном университете в 1918–1921 годах, написав диссертацию «Психология технического изобретательства»<sup>4</sup>.

Продолжает проблематику психотехнических изысканий книга «Психическое утомление», вышедшая под редакцией А.П. Нечаева. В 1930 году он становится членом научно-методического комитета Высшего совета физической культуры при Всероссийском центральном исполнительном комитете (ВЦИК) (до 1932 года)<sup>5</sup>. Издана книга «Гимнастика по радио» (вместе с В.К. Крамаренко).

В 1931–1935 годах Александр Петрович – заведующий психотехническим сектором Центрального автоэксплуатационного научно-исследовательского института (ЦАНИИ), профессор-консультант по изучению труда и отдыха рабочих при наркомате труда, в Институте научной педагогики<sup>6</sup>.

Среди этих скудных фактов не упоминается работа А.П. Нечаева в психотехнической лаборатории Московского коммунального хозяйства, где также трудились ученики Г.И. Челпанова – заведующий И.Н. Дьяков и технический руководитель Н.В. Петровский<sup>7</sup>.

Интересно, что, когда читаешь дискуссии двух великих русских психологов – А.П. Нечаева и Г.И. Челпанова, заложивших основы психологии как науки

<sup>1</sup> Нечаев А.П. Психология побед и поражений в шахматной игре. М. ; Л. : Госиздат, 1928. С. 60.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Нечаев А.П. Психология технического изобретательства. М. ; Л. : Госиздат, 1929.

<sup>4</sup> Стоюхина Н.Ю. Судьба и научное творчество Серафима Михайловича Василейского // Методология и история психологии. 2010. Т. 5, вып. 2. С. 115–131.

<sup>5</sup> Аншакова В.В. Вклад А.П. Нечаева... С. 110.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Стоюхина Н.Ю. Психолог И.Н. Дьяков – ученик профессора Г.И. Челпанова: один из многих // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. № 5–6. С. 72–96 ; Стоюхина Н.Ю. Становление гуманитарного образования в Нижегородском университете: 1919–1921 // Вестн. ННГУ. 2009. № 3. С. 294–301.

и учебного предмета, на дореволюционных психолого-педагогических съездах<sup>1</sup>, складывается впечатление, что они были непримиримыми оппонентами и вне заседаний съездов, но история, случившаяся с сотрудниками психотехнической лаборатории, показывает нам необычайное благородство этих ученых.

Лаборатория начала работать в 1926 году, И.Н. Дьяков и Н.В. Петровский занимались вопросами безопасности движения. Они считали, что причина всякой автомобильной или трамвайной катастрофы – сложное явление, складывающееся из поведения шофера, вагонновожатого, движения встречной машины, прохожего или экипажа, особенностей уличной поверхности, и в основу своих испытаний положили принцип всесторонней борьбы с опасностями городского движения по линии как укомплектования личного персонала, так и предупреждения об опасности. За три года (с 1925 по 1927) они обследовали более 7000 испытуемых, работали и предложили психотехнические методы отбора работников для экспериментально-научного исследования деятельности важнейших психических функций: глазомера, внимательности, скорости реакции, ориентировки и движения и пр. и все результаты изложили в своей книге «Психотехника в коммунальном деле и местном транспорте. Психотехнические испытания шоферов, вагонновожатых, контролеров, кондукторов и учеников школ местного транспорта» (1928 год).

Казалось бы, большое и важное дело получило логическое завершение в виде конкретного результата, но все только начиналось: появляется возмущенная и едкая по тону статья И.Н. Шпильрейна, руководителя Всероссийского общества психотехники и прикладной психофизиологии (ВОПиПП), организатора научной работы в области психологии труда в СССР, адресованная И.Н. Дьякову и Н.В. Петровскому. Надо отметить, что авторы из лаборатории московского коммунального хозяйства (МКХ) раскритиковали трудовой метод изучения профессий Шпильрейна, что тому не понравилось. Также он высказал большие замечания ко всей методологической и методической базе исследования лаборатории МКХ, высказал сомнения в правильности результатов, упрекнул в неоригинальности, неудачном подражательстве при создании экспериментальных установок. В ответной статье И.Н. Дьяков и Н.В. Петровский последовательно, в 17 пунктах, отразили нападки Шпильрейна.

Нам трудно говорить об истинной причине пристального внимания со стороны И.Н. Шпильрейна к И.Н. Дьякову и Н.В. Петровскому, поэтому будем ориентироваться только на публикации того времени.

На Всесоюзном съезде по изучению поведения человека (25 января – 1 февраля 1930 года, Москва) И.Н. Дьяков за свой доклад «Опыт экспериментального изучения произвольных реакций» получил от «коллег»-недоброжелателей откровенно лживую реплику: «Докладчик вначале отверг существующие методы изучения утомления и ... обещал дать новый “индустриальный метод произвольных реакций. Однако ничего практически ценного докладчиком проведено не было. Разбирая вопросы изучения утомления, он выставил лозунг: “Долой Бурдона и Крепелина! Вместо них были предложены всего лишь двузначные числа по ме-

---

<sup>1</sup> Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика : учеб. пособие. М. : Флинта, 2009 ; Стоюхина Н.Ю. Психологические съезды начала XX в. и первых лет советской власти о психологическом знании для средних школ // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1 (20). С. 159–163.

тому Нечаева. Поэтому все выступавшие оппоненты дали решительный отпор докладчику, без методологической критики отбрасывающему все сделанное до сих пор и выдвинувшему метод по запоминанию чисел как якобы новый и универсально применимый»<sup>1</sup>, что никак не вяжется с обликом серьезного исследователя, которым Дьяков предстает перед нами в своих работах.

21 февраля 1930 года, отчитываясь на перевыборах правления Всероссийского психотехнического общества, И.Н. Шпильрейн говорит о вынужденном вмешательстве правления в деятельность психотехнической лаборатории МКХ, вызванном жалобами Центрального комитета профессионального союза транспортников, Народного комиссариата труда (НКТ) РСФСР, поднявших вопрос о правильности методов, применяемых этой лабораторией. Н.В. Петровский к этому времени уже был арестован, в лаборатории появился новый интересный и знаменитый сотрудник – профессор А.П. Нечаев (скорее всего, сразу после ареста Петровского). Как написано в решении правления по лаборатории МКХ, «И.Н. Дьякову удалось обмануть НКТ и привлечь в качестве эксперта также бывшего профессора А.П. Нечаева, которого оплатили как консультанта лаборатории (следовательно, совинновника того, что было в лаборатории обнаружено). Несмотря на противодействие Нечаева и Дьякова и попытки опорочить экспертов психотехнического общества (проф. А.А. Толчинского и доц. С.Г. Геллерштейна) или правление общества»<sup>2</sup>, эксперты установили, что «многие аппараты, выдававшиеся этой лабораторией за основные в ее работе, не применялись; что коэффициенты... оказались коэффициентами совершенно произвольными; ...что шоферы испытывались ею только в отношении интеллектуальной сферы, а не моторной, аппараты же, исследовавшие моторную сферу шоферов, не были еще смонтированы и стояли только для показа экскурсантам. Фактический отбор шоферов производится только на основании интеллектуальных функций, что является совершенным извращением с классово-точечной точки зрения и совершенно смещает перспективы работы лаборатории»<sup>3</sup>.

В 1931 году на пике развернутой кампании критики и самокритики И.Н. Шпильрейн снова вспоминает И.Н. Дьякова и Н.В. Петровского, обвиняя их в приверженности «эмпирической, совершенно нечаевского порядка, психологии», а также в стремлении «опошлить понятие диалектики» общими рассуждениями, формально-словесными ухищрениями<sup>4</sup>.

Вернемся к А.П. Нечаеву. Работая в Центральном управлении шоссейных и грунтовых дорог и автомобильного транспорта (Цудортранс) при Совете народных комиссаров СССР, он продолжал заниматься исследовательской работой по профотбору шоферов, результаты которой были заслушаны на заседании Московского психотехнического общества в апреле 1933 года. У нас нет текста выступления А.П. Нечаева, имеется только текст его оппонента И.Н. Шпильрейна. Попробуем разобраться, что же произошло.

<sup>1</sup> Первый Всесоюзный съезд по изучению поведения человека. Ленинград, 25 января–1 февраля 1930 г. Психотехническая секция // Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 2–3. С. 229.

<sup>2</sup> О резолюции лаборатории МКХ // Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 2–3. С. 263.

<sup>3</sup> Перевыборы правления Всероссийского психотехнического общества // Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 2–3. С. 252.

<sup>4</sup> Там же. С. 267.

Шпильрейн отмечает, что выступление сопровождали столь «резкие прения ... на большой принципиальной высоте»<sup>1</sup> по основным вопросам теории психотехники, что он даже сожалеет о количестве участников заседания (всего 20–25 человек) и об отсутствии студентов или аспирантов, которым было бы полезно послушать. Об эмоциональном накале атмосферы говорят слова: «обе враждовавшие точки зрения были доведены до наибольшей степени отчетливости, на которую были способны выступавшие ораторы»<sup>2</sup>. При обсуждении разгорелся спор по ряду методических вопросов, критиками были психотехники С.Г. Геллерштейн, В.Н. Колбановский, А.В. Рахманов, Е.И. Рузер.

Цель проведенных исследований состояла в том, чтобы дать упрощенную, не зависящую от тяжелой или дорогостоящей аппаратуры методику испытания или составления профессиограммы шофера. Выборка составляла 56 человек, обследованных батареей из 45 тестов, данные обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Спор разгорелся о методе построения профессиограммы. Шпильрейн считал, что строить профессиограмму нужно принятыми в психотехнике методами, психологически анализируя работу шоферов, а затем на ее основе разрабатывая методы испытания профессиональной пригодности. А.П. Нечаев пошел другим путем, нарушив обычную последовательность: «он чисто эмпирически создает ряд испытаний, а профессиограмма у него выскакивает как побочный продукт из результатов испытания, ... стоит как-то особняком в стороне и для обоснования испытания никаким образом не применяется»<sup>3</sup>.

Как кажется Н.Н. Шпильрейну, такое методологическое разногласие свидетельствует о том, что Нечаев стремится достичь нужной и полезной цели изначально негодными средствами. «Именно эта противоположность объясняет необычную страстность прений»<sup>4</sup>, страстность, идущую от заказчиков, ожидающих от психотехнического центра Цудортранса четкого методологического руководства, основанного на принципах марксистско-ленинской методологии. А.П. Нечаев утверждал, что работа соответствует основным принципам марксистско-ленинской методологии, основана на фактах, а факты являются высшим критерием истины, а эмпирия должна быть основой марксистского исследования. На это у Шпильрейна возникают следующие возражения:

1. «Марксистские авторитеты ...не раз указывали, что практика без теории слепа и что теория должна не только поспевать за практикой, но и указывать дорогу практическому исследованию. ... Исследователь, отказывающийся от теории, в действительности находится в плену теории и притом не самой лучшей. ...Но как раз от ...теоретических предпосылок и от выполняемого классового социального заказа зависит, какого рода принципы кладутся в основу классификации действительности»<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Шпильрейн И.Н. Против воинствующего эмпиризма проф. Нечаева. (Обработанное выступление по докладу проф. А.П. Нечаева о проведенной психотехническим центром Цудортранса научно-исследовательской работы) // Советская психотехника. 1933. № 3. С. 274.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. С. 275.

2. А.П. Нечаев одними и теми же методами исследует профессиональную пригодность или утомляемость у представителей разных профессий, пренебрегая такими важными дифференциальными факторами, как возраст, профессиональный стаж и образование<sup>1</sup>.

3. А.П. Нечаев утверждает, что факты говорят сами за себя. Но какие же факты он находит, подходя к ним на основании неверной теории? – «Он ограничивается исследованием кажимости и утверждает, что исследует сущность»<sup>2</sup>.

4. А.П. Нечаев переворачивает правильный ход рассуждения. Вместо того, чтобы на основании профессиограммы строить систему тестов, испытывающих профессионально важные признаки, он испытывает все возможные признаки и пытается, применяя коэффициенты корреляции, узнать, какие из них профессионально важны, и таким образом строит свою профессиограмму. Этот метод он называет методом науки, построенной на чистом опыте, на самом деле это попытки слепого нащупывания возможных выходов в практику. Нет гарантии того, что найденные выходы соответствуют цели исследования. «Это метод научного исследования, метод эклектизма и эмпиризма, возведенный в систему»<sup>3</sup>.

5. Даже корреляции у Нечаева сомнительны, значит, результаты никак не могут считаться достоверными. «Автор оперирует с нереальными, чисто воображаемыми величинами»<sup>4</sup>.

В итоге собрание психотехников решает: «Профессор Нечаев произвольно выбранными пробами пытался установить степень конвариативности некоторого явления с каждой из этих проб, без учета прочих условий, причем проверял эту конвариативность методами, значение которых он явно переоценивал, ...портативность является единственным достоинством метода... метод несомненно должен быть отвергнут»<sup>5</sup>.

Через год психотехники вернулись к этой теме, и 14 июля 1934 года на заседании правления ВОПиПП была заслушана информация И.Н. Шпильрейна о «Методической инструкции по профотбору шоферов», выработанной ЦАНИИ под руководством профессора А.П. Нечаева<sup>6</sup>.

И.Н. Шпильрейн заявил, что настоящая методика отличается от раскритикованной год назад, что она заимствована у различных институтов и лабораторий (Московского института городского движения, Ленинградской психотехнической лаборатории местного транспорта, бакинской лаборатории и т.п.), что осталось неясным, «почему в основу методики взяты те или иные нормы, долженствующие определять медицинские или психотехнические показатели и противопоказатели», что тесты методики в основном приемлемы, за исключением некоторых из них, и предложил рекомендовать временную методику на основе предложенного материала, доработав единые нормы для шкал в течение трех месяцев. Правление постановило созвать следующее заседание Правления общества для вторичного

<sup>1</sup> Шпильрейн И.Н. Против воинствующего эмпиризма проф. Нечаева... С. 275.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С. 276.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> О методике профотбора шоферов, предложенной проф. Нечаевым // Советская психотехника. 1934. № 4. С. 398–399.

рассмотрения проекта методики сразу же по окончании лабораторией дополнительной работы по ней.

Увы, этого не произошло...

Все участники этой истории – Н.В. Петровский, И.Н. Дьяков, А.П. Нечаев, И.Н. Шпильрейн – пострадали от репрессий, трое погибли. Первым в 1929 году был арестован Н.В. Петровский как участник церковно-политического центра Всесоюзной организации «Истинно-Православная церковь». 2 сентября 1930 года он был осужден на 10 лет лагерей, а 16 декабря 1930 года исключен из членов психотехнического общества «как антисоветский элемент». След его теряется в 1932 году по пути в Свирьлаг<sup>1</sup>.

И.Н. Дьяков после ухода из лаборатории МКХ работает заместителем директора Автодорожного института, в Центральном НИИ Центросоюза, читает курс психологии на кафедре психологии Ярославского государственного педагогического института. Его арестовали 4 августа 1937 года за «участие в контрреволюционной террористической казачьей организации и в подготовке терактов против руководителей ВКП(б) и Советского правительства». 10 сентября 1937 года он приговорен к расстрелу Военной коллегией Верховного суда СССР<sup>2</sup>.

Последний, четвертый, номер «Советской психотехники» в 1934 году вышел без упоминания И.Н. Шпильрейна как главного редактора журнала: в январе 1935 года он был арестован и в июле 1941 года расстрелян<sup>3</sup>.

По навету и оговору А.П. Нечаев был осужден в 1935 г. по статье «контрреволюционная агитация» и сослан в Семипалатинск. Прося о пересмотре дела, он писал народному комиссару: «за эти годы все три доносителя, выступавшие против меня с клеветническими обвинениями, ... сами были признаны НКВД врагами народа... Обстоятельства, сопровождавшие мой арест, ясно показывают, что мои клеветники в своих действиях против меня преследовали личные и вредительские цели»<sup>4</sup>.

Изучая процесс и результаты творчества психологов прошлого, мы часто свои усилия сосредоточиваем на цитировании и комментировании их текстов, сопоставляя их теории с теориями их предшественников. Этого явно недостаточно. Для глубокого, целостного изучения и понимания наследия ученого хорошо бы видеть мотивы его деятельности, стадии развития и, что особенно важно, пытаться рассмотреть путь его идей от зарождения до реализации. Историк социологии Б.З. Докторов замечает: «чем крупнее идея, чем больше сделано ученым, тем более продолжительный интервал истории должен рассматриваться и тем больше "выходов" в другие научные направления и пласты социальной практики надо предпринимать»<sup>5</sup>. Это напрямую относится и к такой большой фигуре психологической науки, каким был Александр Петрович Нечаев.

---

<sup>1</sup> Стоюхина Н.Ю. Становление гуманитарного образования... С. 294–301.

<sup>2</sup> Стоюхина Н.Ю. Психолог И.Н. Дьяков...

<sup>3</sup> Кольцова В.А., Носкова О.Г., Олейник Ю.Н. И.Н. Шпильрейн и советская психотехника // Психологический журнал. 1990. Т. 11, № 2. С. 111–133.

<sup>4</sup> Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков... С. 12.

<sup>5</sup> Докторов Б.З. Отцы-основатели: история изучения общественного мнения. М. : ЦСП, 2006. С. 37.

Список использованной литературы

1. Аншакова, В.В. Вклад А.П. Нечаева в становление и развитие возрастной педагогической психологии [Текст] : материалы к спецкурсу. – Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2002. – 126 с.
2. Балашов, Е.М. Педология в России в первой трети XX века [Текст]. – СПб. : Нестор-История, 2012. – 192 с.
3. Большакова, В.В. Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.). Часть I. Проблема формирования личности [Текст]. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. кадрового центра, 1994. – 160 с.
4. Докторов, Б.З. Отцы-основатели: история изучения общественного мнения [Текст]. – М. : ЦСП, 2006. – 488 с.
5. Ждан, А.Н. История психологии. От античности к современности [Текст] : учеб. для вузов. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 528 с.
6. Кадневский, В.М. История тестов [Текст] : моногр. – М. : Народное образование, 2004. – 464 с.
7. Кольцова, В.А., Носкова О.Г., Олейник Ю.Н. И.Н. Шпильрейн и советская психотехника [Текст] // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, № 2. – С. 111–133.
8. Марцинковская, Т.Д. История возрастной психологии [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : Акад. проект ; Триеста, 2010. – 312 с.
9. Нечаев, А.П. Психологические основы библиотечного дела (Лекция, прочитанная в Центральном доме работников просвещения и искусств 16 марта 1922) [Текст]. – М. : Работник просвещения, 1922. – 16 с.
10. Нечаев, А.П. Психология побед и поражений в шахматной игре [Текст]. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 61 с.
11. Нечаев, А.П. Психология технического изобретательства [Текст]. – М. ; Л. : Госиздат, 1929. – 88 с.
12. Никольская, А.А. А.П. Нечаев: жизнь и творческий путь [Текст] // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 100–111.
13. О методике профотбора шоферов, предложенной проф. Нечаевым [Текст] // Советская психотехника. – 1934. – № 4. – С. 398–399.
14. О резолюции лаборатории МКХ [Текст] // Психотехника и психофизиология труда. – 1930. – № 2–3. – С. 263.
15. Парамонова, А.А. Открытие детства в России. Развитие научного знания о ребенке в истории отечественной психологии конца XIX – начала XX вв. [Текст]. – Ижевск : ERGO, 2010. – 172 с.
16. Перевыборы правления Всероссийского психотехнического общества [Текст] // Психотехника и психофизиология труда. – 1930. – № 2–3. – С. 251–268.
17. Первый всероссийский съезд по психоневрологии. Рефераты докладов [Текст] // Журнал психологии, неврологии и психиатрии. – 1923. – Т. 3. – С. 246–319.
18. Первый Всесоюзный съезд по изучению поведения человека. Ленинград, 25 января – 1 февраля 1930 г. Психотехническая секция [Текст] // Психотехника и психофизиология труда. – 1930. – № 2–3. – С. 229.
19. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории [Текст] / под ред. А.В. Брушлинского. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – 576 с.
20. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
21. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
22. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.

23. Романов, А.А. Санкт-Петербург как центр становления экспериментальной педагогики в России начала XX века [Текст] // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века. – СПб. : СПб АППО, 2014. – С. 510–516.
24. Романов, А.А. Экспериментальная педагогика России начала XX века как научный феномен [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 45–58.
25. Стоюхина, Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика [Текст] : учеб. пособие. – М. : Флинта, 2009. – 184 с.
26. Стоюхина, Н.Ю. Психолог И.Н. Дьяков – ученик профессора Г.И. Челпанова: один из многих [Текст] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2013. – № 5–6. – С. 72–96.
27. Стоюхина, Н.Ю. Психологические съезды начала XX в. и первых лет советской власти о психологическом знании для средних школ [Текст] // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20). – С. 159–163.
28. Стоюхина, Н.Ю. Становление гуманитарного образования в Нижегородском университете: 1919–1921 [Текст] // Вестник ННГУ. – 2009. – № 3. – С. 294–301.
29. Стоюхина, Н.Ю. Судьба и научное творчество Серафима Михайловича Василейского [Текст] // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5, вып. 2. – С. 115–131.
30. Шпильрейн, И.Н. Против воинствующего эмпиризма проф. Нечаева. (Обработанное выступление по докладу проф. А.П. Нечаева о проведенной психотехническим центром Цудортранса научно-исследовательской работы) [Текст] // Советская психотехника. – 1933. – № 3. – С. 274–276.



## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 37

*Л.П. Костикова*

### ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ <sup>1</sup>

Поликультурное образование в современном вузе направлено на формирование у студентов готовности к осознанному выбору нравственных ценностей и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества. Реализация идей поликультурного образования в педагогическом процессе вуза позволяет студентам более полно ознакомиться с важнейшими закономерностями развития культуры, овладеть способами межкультурного общения на основе понимания культуры мира и межличностных отношений.

поликультурное образование, педагогический процесс, гуманитарный вуз, межкультурная компетенция.

В России поликультурное образование приобрело особую актуальность и сложность в 90-е годы XX века, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой были характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, влияние идей народной педагогики на формирование самосознания личности. В XXI веке поликультурность стала характеристикой современного социального мироустройства, и образования в частности, которая приобрела особую значимость во всех развитых странах мира.

#### Цели и задачи поликультурного образования в вузе

В 1999 году была разработана и опубликована Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России, главную цель которого В.В. Макаев, З.А. Малькова и Л.Л. Супрунова определяют следующим образом: формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего разви-

---

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

тым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований<sup>1</sup>.

В 2003 году была опубликована Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации<sup>2</sup>. Поликультурное образование, согласно этой концепции, характеризуется направленностью содержания образования и педагогического процесса на формирование у студентов готовности к осознанному выбору нравственных ценностей и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества. Реализация идей поликультурного образования в содержании учебных курсов и педагогическом процессе вуза позволяет более полно удовлетворять образовательные потребности различных культурных групп и в то же время дает студентам возможность ознакомиться с важнейшими закономерностями развития культуры, овладеть способами межкультурного общения на основе определенных концептуальных идей.

В 2010 году был разработан новый проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации, опубликованный на официальном сайте Министерства образования РФ. Составителями документа были предложены определения важнейших понятий и принципов поликультурного образования<sup>3</sup>.

В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации до 2025 года большое значение придается интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций, активному выходу на рынок образовательных услуг, широкому участию учебных заведений и педагогов в образовательных программах международных организаций и сообществ, развитию академической мобильности обучающихся<sup>4</sup>.

Важнейшими принципами государственной политики в сфере образования являются защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства. Эти идеи нашли свое отражение в тексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в статье 12 которого отмечается: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями»<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 6.

<sup>2</sup> Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск : ПГЛУ, 2003.

<sup>3</sup> Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL : <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>. (дата обращения: 15.05.2015).

<sup>4</sup> Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. Утв. Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751. URL : <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3206#> (дата обращения: 15.05.2015).

<sup>5</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL : <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii>

Вопросы поликультурного образования, приобретающие особую актуальность в современную эпоху глобальных изменений, неоднократно освещались в монографиях и учебных пособиях И.В. Балицкой, И.С. Бессарабовой, Е.В. Бондаревской, С.К. Бондыревой, В.П. Борисенкова, Б.Л. Вульфсона, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдова, А.Н. Джуринского, Л.Л. Супруновой и др.

Определяя поликультурное образование как концепцию и практику воспитания и образования, которое осуществляется в процессе культурно разнообразного взаимодействия, А.Н. Джуринский справедливо подчеркивает, что оно направлено на установление благоприятных отношений взаимобмена и взаимопонимания между представителями различных культур страны и несомненно, способствует формированию положительного отношения к многообразию культур, рассмотрению культурного многообразия в качестве позитивного условия педагогической деятельности и предоставлению равных образовательных возможностей представителям всех культурных групп<sup>1</sup>.

Отмечая междисциплинарный характер поликультурного образования, пронизывающий содержание всех дисциплин учебной программы, методы и стратегии обучения, взаимоотношения между всеми участниками учебно-воспитательной среды, И.С. Бессарабова обращает внимание на его социальную сущность – антирасистскую направленность, обязательность для учащихся всех этнокультурных групп, нацеленность на достижение социальной справедливости, непрерывности и динамичности<sup>2</sup>.

В современных условиях в результате интенсивных международных контактов в молодежной среде возникают новые представления о культуре и ценностях. Резко возросли, прежде всего, кросс-культурная адаптивность, а также способность общаться и работать в различных интернациональных коллективах<sup>3</sup>. В связи с этим появилась настоятельная необходимость в формировании многоязычной поликультурной личности. Сложившаяся ситуация требует усиления работы с молодежью по воспитанию толерантного отношения к различным этническим сообществам, их языку и культуре, по преодолению предрассудков и стереотипов, расширению сотрудничества и взаимодействия. Несомненно, особое внимание следует уделять «конкретному изучению ценностей отечественной культуры как необходимого условия успешного осуществления межкультурной коммуникации и ведения межкультурного диалога»<sup>4</sup>.

Подчеркнем, что значительная роль в формировании поликультурных ценностей у современной молодежи отводится гуманитарным вузам, которые призваны обеспечить сохранение, распространение и развитие национальной культуры, а также сформировать у студентов уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, понимание культуры мира и межличностных отношений.

Однако становление поликультурности, поворот к интересам всего человечества, гармонизация человеческих отношений, развитие творческих начал у сту-

<sup>1</sup> Джуринский А.Н. Педагогика в многонациональном мире : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2010. С. 222–223.

<sup>2</sup> Бессарабова И.С. Подходы к поликультурному образованию в России и США: коммуникативный аспект // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2013. Т. 2, № 2. С. 36–44.

<sup>3</sup> Лиферов А.П. Состоится ли «Сколковский инновационный прорыв»? // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 3 (23). С. 13.

<sup>4</sup> Бондаренко С.А., Лиферов А.П. Этнолингвистические проблемы формирования общего образовательного пространства Европейского союза : моногр. М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2012. С. 8.

дентов идут в российских вузах сложно и неоднозначно. В качестве серьезных проблем, стоящих на их пути, можно выделить прагматическую направленность профессиональной подготовки, недостаток необходимых средств и времени, формальное отношение педагогов высшей школы к воспитанию студентов. Часто в вузах отсутствуют условия, которые способствовали бы повышению духовности студентов, их ответственности за результаты своего образования и дальнейшей профессиональной деятельности, осознанию ими важности поликультурных ценностей для сохранения европейской и мировой цивилизаций. Сложившаяся ситуация требует незамедлительных мер по гуманизации педагогического процесса в вузе с целью придания человеческого измерения производству и накоплению знаний.

Значительным гуманистическим потенциалом обладает поликультурное образование.

Безусловно, важно рассматривать человека не только как представителя определенного этноса, но и как центр пересечения многих культур: этнической и религиозной, гендерной и возрастной, социальной и профессиональной и др. При этом этничность не всегда и не во всех странах является определяющей культурной характеристикой<sup>1</sup>. Обучающийся может иметь несколько идентичностей, т.е. быть полиидентичным. Со временем под воздействием личных и социально-экономических причин идентичность может изменяться, т.е. возможен, по Г.Д. Дмитриеву, «дрейф идентичности».

За прошедшие годы идеи поликультурного образования получили развитие как на теоретическом, так и на практическом уровне. Важнейшими чертами поликультурного образования, присущими современной российской высшей школе, можно назвать воспитание у молодежи уважения к гуманистическим культурным ценностям народов России и мира; взаимосвязь этнических и нравственных ценностей; опора на идеи этнопедагогики в содержании образования и в педагогическом процессе; воспитание учащихся в коллективе как членов многокультурного общества; оказание педагогической поддержки детям мигрантов; формирование межкультурной компетенции студентов вуза; объединение в рамках поликультурного образования идей патриотического и интернационального воспитания<sup>2</sup>.

Особенного внимания заслуживают исследования по компетентностному подходу в рамках поликультурного образования, связанные с вопросами формирования у обучающихся межкультурной компетенции как способности успешно жить, общаться и взаимодействовать с людьми в культурно разнородном обществе<sup>3</sup>. Межкультурная компетенция представляется не только как достаточная

---

<sup>1</sup> Супрунова Л.Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. 2011. № 4. С. 16–28.

<sup>2</sup> Супрунова Л.Л. Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 3 (18). С. 81–87.

<sup>3</sup> См.: Воевода Е.В. Подготовка специалистов-международников и вопросы коммуникации // Науч. исслед. и разработки. Соврем. коммуникативистика. 2014. Т. 3, № 1 (8). С. 61–62; Дубинский В.И. Философия образования: иностранный язык : моногр. М. : ИНФРА-М, 2013; Раицкая Л.К. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции технологиями синхронной коммуникации // Науч. исслед. и разработки. Соврем. коммуникативистика. 2014. Т. 3, № 1 (8). С. 31–35; Byram M. Foreign language teaching and intercultural citizenship // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2013. N 1 (3). P. 53–62; Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S. Developing Intercultural Competence through Education. Council of Europe. 2013; Holmes P. Intercultural dialogue: challenges to theory, practice and research // Language and Intercultural Communication. 2014. Vol. 14, N 1. P. 1–6.

осведомленность в аспектах своей и чужой социокультурной среды, но и как знание языка другого народа, что позволяет говорить о поликультурно ориентированной личности.

### Педагогический процесс в поликультурной образовательной среде вуза

Сегодня в России практически каждый вуз является поликультурным образовательным учреждением, в котором аккумулируются и передаются знания новым поколениям, формируется их носитель – образованный человек. В процессе формирования культуры межнациональных отношений и межнациональной компетентности важнейшими составляющими становятся: пространство знаний, пространство культуры отношений в вузе, «среда обитания в вузе» как компонент его физического пространства.

Образовательная среда многонационального вуза создает благоприятные условия для реализации идей поликультурного образования, необходимость и важность осуществления которого в России определяются многими объективными причинами: интенсивным развитием интеграционных процессов и стремлением интегрироваться в европейское и мировое социокультурное и образовательное пространство; сохранением культурного и языкового разнообразия многонационального государства; разработкой новой модели образования, направленной на исследование мировой культуры через призму культуры собственной.

Очевидно, что образовательная среда современного вуза – это целостная совокупность специально созданных условий, способствующих формированию профессионально компетентной личности в процессе решения образовательных задач в условиях поликультурного социума. Образовательная среда гуманитарного вуза создает благоприятные условия для реализации концепции поликультурного образования, поскольку представляет собой систему формирования определенного типа личности и освоения профессиональных знаний и умений.

Под педагогическим процессом понимается специально организованное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на решение педагогических задач – как развивающих, так и образовательных; это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Только в целостном педагогическом процессе возможно формирование целостной гармоничной личности, способной к познанию и преобразованию мира и самой себя<sup>1</sup>. Целостный педагогический процесс предполагает внутреннее единство и гармоническое взаимодействие составляющих его компонентов. В нем непрерывно наблюдаются преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества<sup>2</sup>.

В современной высшей школе задачи педагогического процесса в контексте идей поликультурности включают в себя:

1) воспитание гуманистических ценностей, понимания взаимозависимости стран и народов в условиях глобализации;

<sup>1</sup> Пидкасистый П.И., Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Педагогика : учеб. для студентов учрежд. высш. проф. образования / под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2014. С. 227–229.

<sup>2</sup> Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. 9-е изд., стер. М. : Академия, 2008. С. 142.

- 2) глубокое и всестороннее обучение особенностям языка и культуры своей страны;
- 3) формирование представлений о многообразии иностранных языков и культур, воспитание уважительного отношения к различным обычаям и традициям;
- 4) применение идей и технологий поликультурного образования в обучении иностранным языкам;
- 5) формирование межкультурной компетенции;
- 6) создание условий для участия в процессе межкультурного взаимодействия<sup>1</sup>.

Как отмечается во Всемирном докладе ЮНЕСКО «Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами», во все более усложняющихся поликультурных обществах образование должно давать людям возможность приобрести межкультурную компетенцию, которая позволит им жить вместе при всех их культурных различиях<sup>2</sup>.

Актуализация проблемы поликультурного образования как компонента содержания педагогического процесса в вузе вызвана также массовой миграцией населения, в результате которой фактически все крупнейшие современные страны стали поликультурными и полиэтническими. При этом встает вопрос об аккультурации мигрантской молодежи, коснувшийся и нашей страны. На постсоветском пространстве, в современной России, миграционные процессы значительно интенсифицировались. Большую часть мигрантов составляют выходцы из Средней Азии и с Кавказа. Растет приток иммигрантов из Юго-Восточной Азии, очень далеких от наших социокультурных традиций. Отдаленные перспективы этого процесса пока нельзя себе даже представить. Что касается переезжающих в Россию с Украины русских и русскоязычных «мигрантов особого рода», то здесь они попадают в исторически родное для них социокультурное пространство. Оказавшись в российских вузах, они не испытывают обычно «культурного шока».

Сегодня русские составляют около 80 % населения РФ. Видимо, нарастание иммиграционных волн будет понижать этот процент, но важно сохранить в нашей стране доминирующие позиции русской культуры<sup>3</sup>.

Академическая мобильность вносит свой вклад в культурное разнообразие студенчества. В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина обучаются студенты из таких стран бывшего советского пространства, как Азербайджан, Армения, Белоруссия, Грузия, Казахстан, Киргизия, Молдавия, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан, Украина. Достаточно разнообразен и перечень стран дальнего зарубежья, из которых молодые люди приехали для обучения в нашем вузе: это Вьетнам, Зимбабве, Испания, Италия, Камерун, Китай, Марокко, Намибия, Нигерия, Палестина, Сирия, Тайвань, Япония.

В организации и содержании образования этих студентов много непростых задач. Для студентов организуются культурно-ознакомительные поездки в Москву, Санкт-Петербург и другие города России, работает Межкультурное кафе, проводятся

---

<sup>1</sup> Супрунова Л.Л. Поликультурное образование... С. 84.

<sup>2</sup> UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. Luxemburg : UNESCO, 2009. С. 143.

<sup>3</sup> Вульфсон Б.Л. Аккультурация иммигрантской молодежи // Пед. журн. Башкортостана. 2014. № 6 (55). С. 35–39.

тематические культурные встречи и многое другое. Первостепенная роль в поисках решений проблем студентов из зарубежных стран отводится формированию их межкультурной компетенции в контексте поликультурного образования, что является необходимым условием подготовки молодежи к жизни в современном мире.

Гуманитарным вузам необходимо прикладывать больше усилий для разработки программ по формированию межкультурной компетенции не только у студентов, но и у будущих педагогов высшей школы. Это важно, ибо в условиях культурного многообразия российского общества особую значимость приобретает оказание помощи студентам со стороны преподавателей не только в овладении профессиональными знаниями, но и в осознанном выборе культурной идентичности, в развитии умений межкультурного взаимодействия. Наиболее эффективно эта проблема решается в рамках поликультурного образования, которое становится целью педагогического процесса в вузе.

### Список использованной литературы

1. Бессарабова, И.С. Подходы к поликультурному образованию в России и США: коммуникативный аспект [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 2, № 2. – С. 36–44.
2. Бондаренко, С.А., Лиферов А.П. Этнолингвистические проблемы формирования общего образовательного пространства Европейского союза [Текст] : моногр. – М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2012. – 160 с.
3. Воевода, Е.В. Подготовка специалистов-международников и вопросы коммуникации [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2014. – Т. 3, № 1 (8). – С. 61–62.
4. Вульфсон, Б.Л. Аккультурация иммигрантской молодежи [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 6 (55). – С. 35–39.
5. Давыдов, Ю.С. Супрунова Л.Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации [Текст]. – Пятигорск : ПГЛУ, 2003. – 42 с.
6. Джурицкий, А.Н. Педагогика в многонациональном мире [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : ВЛАДОС, 2010.
7. Дубинский, В.И. Философия образования: иностранный язык [Текст] : моногр. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 90 с.
8. Костикова, Л.П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию [Текст] // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 28–35.
9. Костикова, Л.П. Личностная направленность лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 16. – С. 93–100.
10. Костикова, Л.П. Формирование профессиональной картины профессиональной деятельности студентов-международников [Текст] // Вестник МГИМО Университета. – 2013. – № 4 (31). – С. 323–327.
11. Костикова, Л.П. Формирование ценностных ориентиров у студентов вуза средствами иностранного языка [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 27–35.
12. Лиферов, А.П. Состоится ли «Сколковский инновационный прорыв»? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 7–20.
13. Макаев, В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы [Текст] // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
14. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. Утв. Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3206#> (дата обращения: 15.05.2015).

15. Пидкасистый, П.И., Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Педагогика [Текст] : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2014. – 624 с.
16. Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/> (дата обращения: 15.05.2015).
17. Раицкая, Л.К. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции технологиями синхронной коммуникации [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2014. – Т. 3, № 1 (8). – С. 31–35.
18. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
19. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
20. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
21. Слостёнин, В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика [Текст] : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостёнина. – 9-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 576 с.
22. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 3 (18). – С. 81–88.
23. Супрунова, Л.Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе [Текст] // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 16–28.
24. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/zakon-0f-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (дата обращения: 15.05.2015).
25. Barrett, M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S. Developing Intercultural Competence through Education [Text]. – Council of Europe, 2013.
26. Byram, M. Foreign language teaching and intercultural citizenship [Text] // Iranian Journal of Language Teaching Research. – 2013. – N 1 (3). – P. 53–62.
27. Holmes P. Intercultural dialogue: challenges to theory, practice and research [Text] // Language and Intercultural Communication. – 2014. – Vol. 14, N 1. – P. 1–6.
28. UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue [Text]. – Luxemburg : UNESCO, 2009. – 420 p.

УДК 371.3

*М.Г. Сергеева*

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ «УЧЕБНАЯ ФИРМА»**

Представлены авторские подходы к разработке педагогической технологии «Учебная фирма», направленной на подготовку конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда.

качество знаний, характеристики качества знаний, активные методы обучения, имитационные методы обучения, выбор методов обучения.

Образовательному учреждению в условиях конкуренции, чтобы удовлетворить требования рыночной экономики, необходимо позаботиться о качестве подготовки своего специалиста. В энциклопедии профессионального образования качество определяется как совокупность свойств, признаков продукции, услуг, работ, результатов труда, обуславливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям. Качество определяется мерой соответствия товаров, работ, услуг условиям и требованиям стандартов, договоров, контрактов, запросов потребителей. Принято различать качество продукции, работы, труда, материалов, товаров, услуг<sup>1</sup>.

Академик А.Н. Романов определяет качество как синтетический показатель, отражающий совокупное проявление многих факторов – от динамики и уровня развития национальной экономики до умения организовывать и управлять процессом формирования качества в рамках любой хозяйственной единицы<sup>2</sup>. Вместе с тем мировой опыт показывает, что именно в условиях открытой рыночной экономики, немыслимой без острой конкуренции, проявляются факторы, которые делают качество условием выживания товаропроизводителей, мерилем результативности их хозяйственной деятельности, экономического благополучия страны.

Понятие «качество знаний» предусматривает соотнесение видов знаний (законы и закономерности, теории, прикладные знания, знания о способах деятельности, оценочные, мировоззренческие) с содержанием образования, а также с уровнями усвоения. В соответствии с этим качество знаний имеет следующие основные характеристики: **полноту** – количество знаний об изучаемых объектах, явлениях, процессах; **глубину** – совокупность осознанных студентами связей и отношений между различными видами знаний; **систематичность** – осознание совокупности знаний в их взаимосвязях и последовательности; **системность** – осознание места соответствующего знания в структуре научной теории, способах прикладного применения; **оперативность** – умение использовать знания в разнообразных учебных и учебно-производственных ситуациях; **гибкость** – способность самостоятельно находить вариативные способы применения знаний в измененных, нетипичных условиях; **конкретность** – умение разложить знания на элементы и применить обобщенные знания в конкретных учебных и учебно-производственных условиях; **обобщенность** – умение выразить конкретное знание в обобщенной, понятийной форме.

Качество знаний характеризуются также осознанностью (пониманием путей их получения, умением доказывать) и прочностью (устойчивым сохранением в памяти существенных знаний и способов их применения). Все характеристики качества знаний самостоятельны и не подменяют друг друга.

Особое значение в профессиональном обучении имеют такие характеристики качества знаний, как оперативность, гибкость, осознанность, так как они в

<sup>1</sup> Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. М. : АПО, 1998. Т. 1. А-Л.

<sup>2</sup> Романов А.Н. Маркетинг. М. : Банки и биржи, 1995.

решающей степени влияют на прочное формирование профессионального мастерства квалифицированных рабочих и специалистов.

В настоящее время идет активный процесс совершенствования рынка образовательных услуг. Он побуждает учебные заведения пересматривать подход к подготовке профессиональных кадров. Большое внимание уделяется содержанию образования, а также технологиям обучения. Для этого учебным заведениям необходимо заниматься разработкой новых методов и приемов обучения, созданием новых форм организации педагогической деятельности.

Методы обучения как способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся направлены на овладение умениями и навыками, а также на воспитание и развитие личности. Задача преподавателя состоит в том, чтобы рационально использовать такие методы обучения, которые обеспечили бы наилучшее достижение цели – подготовку квалифицированных кадров. А разнообразие этих методов и приемов должно вызвать у обучающихся интерес к самой учебно-познавательной деятельности.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах обучения: при первичном овладении знаниями, при закреплении и совершенствовании знаний, при формировании умений и навыков. Нельзя резко разделить имеющиеся методы обучения на активные и неактивные. Используя разнообразные приемы активизации познавательной деятельности, преподаватель добивается того, чтобы познавательная активность обучающихся повышалась. В зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками активные методы обучения делят на неимитационные и имитационные.

Анализ работ по применению **имитационных методов** обучения в учебном процессе и личный педагогический опыт автора позволили оценить достоинства и недостатки данных методов и их особенности при подготовке специалиста, а также определить эффективность их применения при проведении занятий со студентами учреждений профессионального образования. Имитационные методы бывают неигровые и игровые. **Неигровые имитационные** методы обучения представлены анализом конкретных ситуаций, решением ситуационных задач, упражнениями, т.е. действиями по инструкции, выполнением индивидуальных задач (практикой), кейсовым методом. Большое место в работе специалиста занимают задачи аналитического характера, когда необходимо умение анализировать, оценивать ситуацию и на основе этого анализа принимать правильное решение. Метод *анализа конкретных ситуаций* состоит в том, что обучающимся предъявляется конкретная производственная ситуация, в которой охарактеризованы условия и действия участников событий. Обучающимся предлагается проанализировать и оценить правильность действий участников события. Применение метода анализа конкретных ситуаций целесообразно в тех случаях, когда рассматривается отдельная, относительно сложная организационная, экономическая или управленческая задача, правильное решение которой заранее известно преподавателю.

При решении *ситуационных производственных задач* у обучающихся формируются профессиональные умения. Основным дидактическим материалом служит ситуационная задача, которая включает в себя условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание), поставленный перед обучающимися. Ситуационная задача должна содержать все необходимые данные

для ее решения, а в случае их отсутствия – условия, из которых можно извлечь эти данные. Задачи должны точно соответствовать получаемой специальности и квалификации обучающихся или быть незначительно сложнее тех, которые им предстояло решать. Одной из основных целей занятия, проводимого данным методом, является получение навыков применения теоретических знаний в ходе решения конкретных управленческих ситуаций. Таким образом, в ходе занятия осуществляются систематизация полученных теоретических знаний, развитие навыков ведения дискуссий и умения руководить и подчиняться.

При выполнении *упражнений – действий по инструкции* обучающиеся на основе проведенных наблюдений и экспериментов делают обобщения и теоретические выводы. Достоинствами этого метода обучения являются единство теории и практики, подкрепление учебного материала практическими навыками. Этот метод особенно эффективен на занятиях по учебной дисциплине «Автоматизированные системы обработки экономической информации», так как целями занятий по этой дисциплине предусматриваются отработка навыков и умений работы с электронными таблицами «Excel» и базами данных «Access»; закрепление основных приемов работы с электронными таблицами; создание базы данных; воспитание аккуратности, самостоятельности и др. Для закрепления изученного материала обучающимся предлагается самостоятельно подготовить ведомость на выдачу зарплаты и объемную круговую диаграмму по сотрудникам с учетом индивидуальных данных.

При выполнении *индивидуальных заданий в процессе производственной практики* обучающиеся профессиональных учебных заведений овладевают умениями и навыками по одной или нескольким рабочим профессиям, родственными избранной специальности. Профессиональная практика является первым этапом сквозного практического обучения, неотъемлемой частью подготовки специалиста в современных экономических условиях. Практическое обучение позволяет не только получить знания и навыки по специальности, но и содействует закреплению теоретических знаний. Профессиональная практика является наиболее управляемой формой практического обучения и позволяет последовательно поддерживать определенный режим деятельности обучающихся.

*Учебная практика* является первым этапом подготовки студентов к трудовой деятельности. Она предшествует технологической практике, во время которой студентам предстоит включиться в производственный процесс в условиях предприятий и участвовать в выполнении производственных заданий. В связи с этим главными задачами учебной практики студентов являются обучение их профессиональному мастерству по одной из тех рабочих профессий, которые перечислены в учебном плане, а также привитие им трудовых навыков еще по одной–двум смежным рабочим профессиям. Кроме профессиональной подготовки в задачу учебной практики входит психологическая подготовка студентов к технологической практике, к самостоятельной трудовой деятельности, которая направлена на выработку у них ответственного отношения к порученному делу, развитие творческой инициативы, строгого соблюдения порядка и культуры труда, бережного отношения к используемому оборудованию, материалам, инструментам, потребности в безусловном выполнении правил техники безопасности и т.д.

Основными задачами *технологической практики* студентов являются приобщение их к общественно полезному труду непосредственно в производствен-

ных коллективах, расширение и углубление знаний, полученных при изучении специальных предметов, совершенствование профессионального мастерства и профессиональной самостоятельности. Выполняется эта задача студентами средних специальных учебных заведений в соответствии с программами технологической практики по соответствующей специальности.

*Преддипломная практика* осуществляется после полного завершения теоретического обучения студентов и прохождения ими технологической практики.

Перед преддипломной практикой стоят очень серьезные задачи:

- закрепление, углубление и систематизация знаний и умений, полученных студентами в процессе теоретического обучения и технологической практики;
- ознакомление с применяемыми на передовых предприятиях организацией труда, технологией и экономикой производства;
- выработка умения критически оценивать действующие на предприятии организацию труда и технологию производства и находить пути исправления замеченных недостатков;
- привитие навыков общественной работы в производственном коллективе;
- формирование организаторских навыков самостоятельного управления производственным процессом на участке или в цехе предприятия.

*Метод кейс-стади (кейсовый метод)* представляет собой набор описательных отчетов о ситуации или событии, с которыми специалист может столкнуться в своей профессиональной деятельности, и возможных путей решения возникших проблем. Обучающиеся находят и описывают конкретные действия для разрешения поставленной проблемы с указанием преимуществ и недостатков каждого варианта, для того чтобы из разработанного кейса (набора) можно было выбрать оптимальный вариант по усмотрению лица, оказавшегося в затруднительной ситуации.

**К игровым имитационным методам** обучения относятся: имитация деятельности на тренажере; разыгрывание ролей, деловая игра, модерация.

*Имитирование профессиональной деятельности с помощью тренажеров* формирует навыки – действия, которые в результате многократного повторения становятся автоматическими. В процессе профессиональной деятельности специалисту приходится иметь дело с аппаратами, приборами, измерительными инструментами и механизмами, навыки пользования которыми формируются только в деятельности. Если обучающимся по каким-то причинам не может быть предоставлена возможность выполнять эти действия непосредственно на производстве, на действующих агрегатах, целесообразно создавать тренажеры, имитирующие производственные процессы. В программу работы тренажеров должны быть заложены различные варианты производственных ситуаций, для того чтобы обучающиеся проанализировали эти ситуации и приняли соответствующие решения.

В нашем исследовании при создании автоматизированного рабочего места бухгалтера занятия проводились с использованием универсальных компьютерных бухгалтерских программ «1С: Бухгалтерия» и «Инфо-Бухгалтер», целью которых были: отработка до автоматизма навыков – действий по созданию рабочего журнала хозяйственных операций, необходимых счетов в плане счетов, вводу исходных остатков, реквизитов предприятия, осуществление проверки определений,

отработка навыков настройки вида журнала хозяйственных операций, представление журнала хозяйственных операций в полной форме, изучение структуры журнала хозяйственных операций, овладение различными способами ввода информации в журнал хозяйственных операций; отработка навыков работы по заполнению полей ввода, по пересчету бланка; работа с архивом документов, просмотр документов перед печатью, настройка параметров печати и печать документов.

Для *разыгрывания ролей* особенно важна постановка перед играющими одной конкретной задачи. Решая ее, участники исполняют роли, характеризующиеся различными интересами; в процессе их взаимодействия должно быть найдено компромиссное решение. В зависимости от аргументированности действий каждого участника, способности привлечь документальные данные, нормативные положения, привести научно обоснованные доводы принимается то или иное решение, которое представляет собой компромисс и предполагает большую или меньшую уступку того или иного действующего лица.

В основе разыгрывания ролей всегда лежит конфликтная ситуация. Например: мастер настаивает на сверхурочных работах для выполнения плана – рабочий отстаивает свое право на нормированный рабочий день и требует соблюдения дисциплины труда; технолог требует выполнения технологического процесса – мастер просит разрешить незначительные отклонения в связи со сложившимися обстоятельствами; заказчик просит выделить необходимые фонды (транспортные средства, механизмы, материалы) – представитель организации, располагающей фондами и средствами, ограничен в возможностях и доказывает необоснованность требований, невозможность их выполнения. Преподаватель ставит перед обучающимися проблему, характеризует условия, в которых разворачиваются события, подчеркивает различие интересов участников, распределяет роли. Он активно участвует в разыгрывании ролей, косвенно противодействуя тому, чтобы соглашение было установлено за счет полной уступки одного участника игры другому. Остальные обучающиеся наблюдают развитие событий. Итоги разыгрывания ролей анализируют и преподаватель, и обучающиеся, за что последним могут быть выставлены оценки.

Особое место в подготовке конкурентоспособного специалиста отводится *организационно-деятельностным играм*, в процессе которых моделируется профессиональная деятельность по решению сложных комплексных проблем функционирования и управления социально-экономическими системами на основе реальной информации об их состоянии. Организационно-деятельностная игра способствует развитию творческих способностей будущих специалистов, развивает их индивидуальность и самостоятельность<sup>1</sup>.

Особенно широко организационно-деятельностные игры стали использоваться в последние годы. Переход к рыночной экономике, необходимость неформальной системы подготовки специалистов стали стимулом для широкого применения игрового моделирования в учебном процессе. Организационно – деятельностная игра, моделируя реальную деятельность специалиста в тех или иных специально созданных педагогических или производственных ситуациях, выступает

<sup>1</sup> Ломакина Т.Ю., Коржув А.В., Сергеева М.Г. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы : моногр. М. : Academia, 2011.

как средство и метод подготовки и адаптации к трудовой деятельности и социальным контактам.

Организационно-деятельностная игра как метод обучения позволяет как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии. Она позволяет моделировать различные производственные ситуации, проектировать способы действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы.

Кроме этого, при проведении организационно-деятельностной игры у студентов быстрее формируются личностные качества, которые им потребуются в будущей деятельности, – такие, как коммуникабельность, способность руководить и подчиняться, быстрота реакции, аналитичность, интуиция и др. Они стараются лучше подготовиться к занятию, чтобы «не упасть в грязь лицом» перед своими товарищами при публичном решении конкретного вопроса.

Организационно-деятельностная игра предполагает наибольшую по сравнению с другими методами активность студентов на занятии. Однако планировать проведение занятия этим методом следует в тех случаях, когда студенты имеют достаточно высокий уровень знаний и хотя бы первичные умения и навыки для решения прикладных задач. В противном случае занятие не достигнет своей цели, а в некоторых случаях и приведет отдельных студентов к мысли о своей неспособности усвоить данный вопрос или о личной никчемности в выбранной профессии.

Профессиональная деятельность специалистов экономического профиля имеет достаточно многообразный характер, поэтому применение организационно-деятельностной игры в их подготовке активизирует процесс обучения и связывает его с будущей профессиональной деятельностью.

В нашем исследовании тема организационно-деятельностной игры для обучающихся конкретной специализации выбиралась по одной из профилирующих учебных дисциплин. Перед началом игры в каждой группе формировались 4–6 команд по 5–7 человек в каждой, которым предстояло выполнить ряд задач.

Для обучающихся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» была предложена организационно-деятельностная игра на тему «Инвентаризация товарно-материальных ценностей». Целями игры являлись:

- обобщение, систематизация, углубление знаний студентов в области проведения инвентаризации товарно-материальных ценностей и выведение ее результатов;
- развитие навыков профессионального мышления, самостоятельности и предприимчивости;
- воспитание честности, самостоятельности, исполнительности, ответственности за конечные результаты деятельности, развитие интереса к будущей профессии;
- внедрение имитационных методов обучения при проведении учебных занятий.

Задачами организационно-деятельностной игры на тему «Подбор персонала» для обучающихся по специальности «Менеджмент» были следующие: сфор-

мировать профессиональные требования к работнику исходя из особенностей предприятия и выбрать из нескольких кандидатур наиболее подходящую для замещения вакантной должности.

Ярким примером творческого поиска, совершенствования педагогического мастерства является применение *метода модерации*. На совещаниях, заседаниях и конференциях обычно исходят из того, что есть руководитель, который все знает лучше других и поэтому определяет порядок прохождения мероприятия, задает цели и желаемый результат. Такой посыл не допускает настоящего участия присутствующих в обсуждении и не дает им права на решающее слово<sup>1</sup>. Модерация – процесс установления правил и отслеживание их выполнения при работе с аудиторией. Это способ проведения совещания, который быстрее приводит к результатам и дает возможность всем участникам принять общие решения как свои собственные.

Технология применения этого метода предполагает разделение всего процесса обсуждения проблемы и принятия решения на более или менее мелкие части, для которых применяют разные методы модерации. Модератор пользуется разными вспомогательными средствами, например, «Pinwand» (мягкая доска, обычно из пробки, к которой легко прикрепляются карточки) и разноцветные карточки. Используют различные методы обработки информации: заполнение карточек на заданные темы каждым из участников, прикрепление карточек на «Pinwand», сортировка, подбор подобных ответов, группировка карточек, обсуждение и оценка высказанных идей на пленарном заседании, составление каталогов мероприятий и т.д. Так, по теме «Разработка программы подготовки и переподготовки для руководящих работников» выдвигается тезис «Управление является больше вопросом способностей, чем обучения», который оценивается по четырехступенчатой шкале (+++, ++, +, –). Создаваемая картина обсуждается совместно в группе, высказывания участников фиксируются модератором на плакате.

Из этой специальной картины становится очевидным, что руководство частично является также и обучением. Участники подтверждают этим, что тренировка руководящих работников стоит того, чтобы ее пройти.

Вторым этапом модерации является ответ по карточкам на вопрос «Что должен я как шеф уметь?». Некоторые высказывания после ознакомления с ними прикрепляются на доску. При этом может быть одновременно произведена сортировка или «образование кружка», т.е. карточки с одинаковыми или похожими высказываниями вывешиваются в одном месте. После этого к каждому «кружку» подбираются соответствующие заголовки.

На следующем этапе использования этого метода заголовки заносятся в каталог тем как первоочередные пункты обучения. Так как нельзя одновременно обучать во всех сферах, нужно все взвесить и сделать выбор. Для этого ставится вопрос: «В каких трех сферах тем я срочно нуждаюсь в обучении?». Каждый участник получает три кружка и оценивает с их помощью необходимые для него темы. При этом он может все свои кружки прилепить к одной те-

<sup>1</sup> Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения : моногр. М. : ИТИП РАО, 2007.

ме. В зависимости от количества прикрепленных кружков выбирается актуальная тема.

Но для того, чтобы выбрать необходимые семинары, по каждой из трех тем уточняются проблемы и положения. Это углубление происходит в работе малых групп. Результат работы малой группы представляется для ознакомления всеми участниками модерации посредством плаката, с возможностью дополнения других малых групп.

На заключительном этапе модерации все запланированные мероприятия заносятся в каталог деятельности с данными о том, кто за какую деятельность отвечает и до какого числа она должна быть закончена.

В качестве другого примера модерации можно предложить решение проблемы «Какими качествами должен обладать современный преподаватель?». Предлагается назвать по семь качеств современного преподавателя с точки зрения администрации, родителей, обучающихся и самих преподавателей. Из участников создаются четыре одноименные группы, которые в ходе обсуждений вырабатывают соответствующие качества с позиции своей группы. На следующем этапе определяются качества, необходимые преподавателям. Так, после обсуждения в малых группах и на пленарной дискуссии участники назвали как необходимые для современного преподавателя качества уравновешенность, наличие имиджа, объективность<sup>1</sup>.

По выбранным качествам были выделены следующие направления обсуждения и решения проблемы: для чего то или иное качество необходимо, почему это качество недостаточно развито и как его можно развить, какие трудности могут возникнуть при формировании этого качества.

Как итог модерации по каждому направлению составлялся каталог мероприятий по развитию обозначенных качеств у преподавателя.

Выявленные достоинства и недостатки применяемых имитационных методов обучения позволили нам обозначить особенности их применения при подготовке специалиста среднего звена, которые способствуют формированию и развитию личностных и профессиональных характеристик студента.

В процессе исследования были рассмотрены два вида характеристик – качество профессиональных знаний (полнота, глубина, систематичность, системность, оперативность и другие) и личностные качества (эмпатия, аутентичность, стрессоустойчивость, развитость восприятия и интуиции, аналитичность, быстрота реакции и другие).

Сравнительный анализ использования имитационных методов обучения позволяет сделать вывод о том, что в чистом виде ни один из предложенных методов не формирует конкурентоспособного специалиста в полной степени. Необходимо их использование в совокупности, которая и позволит сформировать профессиональные и личностные качества будущего конкурентоспособного выпускника. Это привело нас к разработке нового имитационного метода обучения, который мы назвали «Учебная фирма».

---

<sup>1</sup> Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. М. : Academia, 2008.

**Список использованной литературы**

1. Ломакина, Т.Ю., Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы [Текст] : моногр. – М. : Academia, 2011. – 272 с.
2. Ломакина, Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях [Текст]. – М. : Academia, 2008. – 288 с.
3. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
4. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
5. Романов, А.Н. Маркетинг [Текст]. – М. : Банки и биржи, 1995. – 560 с.
6. Сергеева, М.Г. Имитационные методы профессионального обучения [Текст] : моногр. – М. : ИТИП РАО, 2007. – 188 с.
7. Энциклопедия профессионального образования [Текст] : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – 568 с. – Т. 1. – А–Л.

УДК 53

*А.В. Ельцов, М.Н. Махмудов*

**ИНТЕГРАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ПОЗНАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**

В статье описываются модели, широко используемые в науке, технике, производстве, в обучении различным предметам. Модели классифицируются на естественные, образные, языковые и кодовые, определяются как объект, исследование которого служит средством для получения знаний о другом объекте – оригинале.

модель, исследовательская модель, естественная модель, образная модель, языковая модель, кодовая модель.

Сложный процесс научного познания окружающего мира начинается с непосредственного или опосредованного чувственного познания, но подлинно научный характер он приобретает лишь тогда, когда исследователь на основе результатов чувственного познания создает модель изучаемого явления, находит ее свойства и закономерности, получает из них логические следствия. Если эксперимент подтверждает наличие полученных выводов, то это означает, что построенная модель достаточно точная, правильная и ею можно пользоваться для дальнейших исследований. Если же некоторые следствия не подтверждаются на практике, то это означает, что требуются уточнение, корректировка данной модели или же замена ее другой (рис. 1).

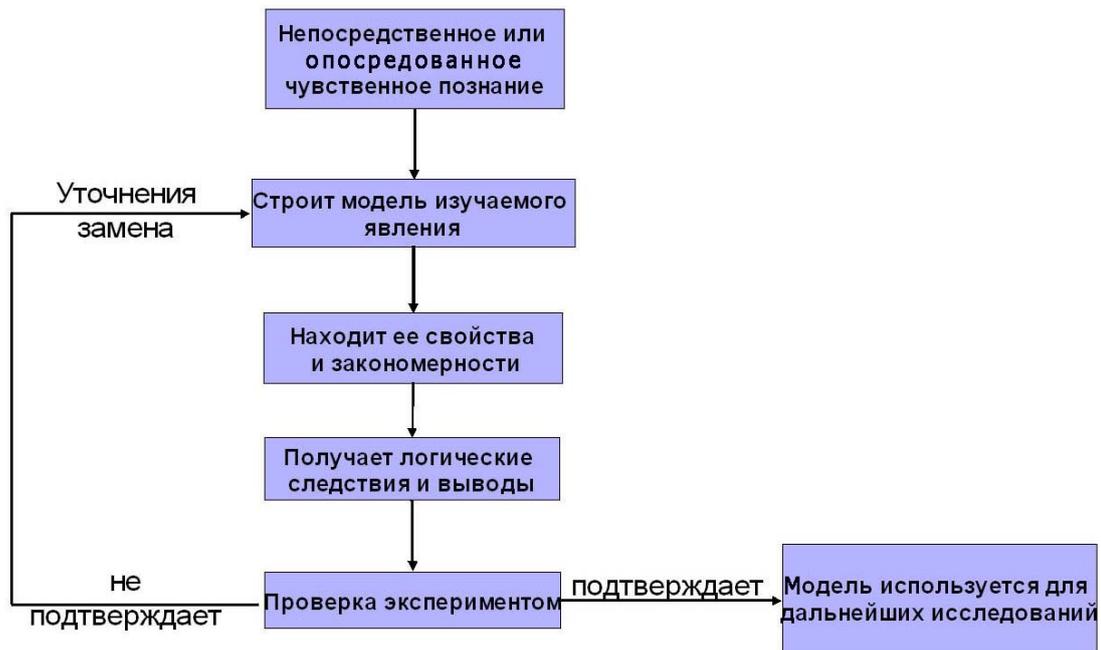


Рис. 1. Процесс познания

В настоящее время модели широко используются в науке, технике, производстве, в обучении различным предметам либо с целью замены рассматриваемого объекта в реальном или воображаемом процессе исходя из того, что предлагаемая модель более удобна в данных конкретных условиях (модель-заместитель) либо для создания представления об объекте (модель-представление), либо для исследования изучаемого объекта (исследовательская модель). В широком смысле модель определяется как некий объект, исследование которого служит средством для получения знаний о другом объекте – оригинале.

Все модели можно классифицировать на естественные, образные, языковые и кодовые<sup>1</sup>.

К естественным моделям относятся реально существующие объекты или их элементы, взятые из природы либо зафиксированные каким-то образом с целью последующего анализа (коллекции материалов с различной теплопроводностью, фотографии молекул, полученные с помощью современных приборов, материалы видеосъемок редких физических явлений и пр.).

Главной характеристикой образной модели является изоморфизм по отношению к изучаемому объекту. Греческое слово «изоморфизм» означает точки совпадения, схожести в двух и более объектах. Изоморфизм образной модели и объекта означает их совпадение либо по существу, либо по внешнему виду, либо по ассоциациям, вызываемым образом и изображением. Это рисунки, макеты, различные электрические схемы, пространственные модели (модель кристаллической решетки, модель двигателя внутреннего сгорания).

<sup>1</sup> Якиманская И.С. Развивающее обучение. М. : Педагогика, 1979.

Языковые (вербальные) модели – это модели изучаемых объектов, создаваемые на основе устных и письменных речевых описаний (объяснение учителя, опирающееся на жизненный опыт учащихся, книжный текст, иллюстрирующий изучаемое физическое понятие, и многое другое).

Кодовые модели – это модели высшего порядка по степени абстрактности. Они представляют собой запись структуры или некоторых особенностей моделируемого объекта с помощью знаков-символов, искусственного языка (отдельные символы, обозначающие физические величины, математические выражения и формулы исследуемых законов, уравнения и графики физических процессов и пр.).

Естественные модели и их наглядные изображения являются представителями реальных объектов, сохраняющими с ними полное сходство. Они служат наглядной опорой для формирования у учащихся конкретных образов изучаемых объектов, на основе которых формируются научные понятия физики, и создают тот эмоциональный фон, без которого знания не могут быть поняты и достаточно прочно усвоены. Эти виды наглядности передают, как правило, конкретные чувственно воспринимаемые свойства отдельных объектов во всей их полноте, многообразии и выполняют роль иллюстраций при усвоении знаний.

Образные модели, в отличие от естественных, способствуют передаче скрытых от непосредственного восприятия свойств изучаемого объекта. Традиционно наиболее иллюстративным считается рисунок. Он способствует созданию ярких, красочных представлений об изучаемом объекте, воспроизводит, сохраняя черты наглядной картины, наиболее устойчивое, существенное в предмете как типичном представителе целого класса однородных предметов (горизонтальная опора, наклонная плоскость, деформированная пружина, математический маятник). Этим рисунок отличается от простой фотографии, фиксирующей предмет в одномоментном (случайном) проявлении. Поэтому всякий учебный рисунок уже содержит в себе обобщение. Среди них особое место занимают графические изображения (схемы водоструйного насоса, гидравлического пресса, полупроводникового диода). Освобожденные от «телесных», конкретных, особенностей объекта, они передают главным образом конструкцию (строение) объекта, его геометрическую форму, пропорции, пространственное расположение отдельных составных частей. Чертеж позволяет выявить геометрическую форму и особенности конструкции объекта. Рабочий чертеж указывает на способ его изготовления и преобразования. Кинематическая схема дает представление о характере взаимодействия его отдельных частей независимо от конкретного конструктивного оформления в виде отдельных элементов, раскрывает способы их соединения.

Перечисленные графические изображения, хотя и являются более абстрактными, удаленными от объекта изображения, помогают выявить более существенные связи и отношения. Они не просто дополняют собою другие виды наглядности, но выполняют в процессе обучения объясняющую функцию, углубляя наши представления об изучаемом объекте, позволяя проникать в его более существенные, скрытые от непосредственного наблюдения связи и отношения. Они могут передавать также различные состояния объектов, как статические, так и динамические, на основе восприятия которых можно мысленно «увидеть» и проследить движение, изменение, преобразование объекта (например, расшире-

ние или уменьшение ширины запирающего слоя на границе двух полупроводников).

Проведенные психологические исследования показывают, что основная трудность у учащихся состоит в том, что за статическим изображением схемы они «не видят» динамических изменений объектов, не могут представить по ней объект движущийся, видоизменяющийся, преобразующийся, что ведет нередко к «рассогласованию» образов схемы и объекта.

При формировании у школьников знаний о свойствах конкретных объектов более эффективными для усвоения скрытых от восприятия свойств и отношений, не вытекающих непосредственно из самого существования отдельных (обособленных) предметов, целесообразно применение графических моделей.

Языковые модели становятся наглядными в результате сложного процесса декодирования речевой информации. Этот процесс начинается с восприятия речи (устной или письменной), затем восприятие переходит в понимание общего значения высказывания, наконец, в понимание его смысла и подтекста. Для восприятия речи необходимо знать значение каждого входящего в нее слова, знать ту предметную область, которая соответствует данному слову. Понимание отдельных слов осложнено многозначностью и неоднозначностью конкретного индивидуального смысла каждого слова. Для понимания речи необходимо для каждого слова выбирать из всех его возможных значений то, которое соответствует значению всего высказывания, учитывать их различные смыслы в зависимости от контекста. От адекватного выбора значения каждого слова, входящего в высказывание, зависит общее понимание всего высказывания. Речь при этом не только способствует созданию наглядных образов на основе словесных описаний, но и побуждает наблюдение учащихся при предъявлении им наглядных пособий, направляет наблюдение и уточняет его, организует анализ результатов наблюдения, объясняет устройство, назначение и принцип действия предъявляемых пособий.

Кодовые модели существенно отличаются от других, так как непосредственная связь с реальным объектом здесь совсем не просматривается. С их помощью моделируются не отдельные свойства, присущие конкретным предметам, и даже не их конструктивные особенности, чувственно не воспринимаемые, а общие абстрактные зависимости, разнородные по своему внешнему виду и конкретным особенностям. Данные модели очень специфичны и потому не могут использоваться наряду с другими видами наглядности без специального обучения способам восприятия их содержания и назначения. Они несут в себе скорее когнитивную, чем иллюстративную, функцию. Из вспомогательного средства такие модели превращаются в особый самостоятельный объект усвоения, являясь наглядными «носителями» теоретических знаний.

Усиление теоретического содержания школьного курса с неизбежностью приводит к необходимости широкого использования графиков в качестве наглядного материала. Представленное в них содержание становится специальным предметом усвоения и моделируется самими учащимися. Общая схема используемых моделей представлена на рис. 2.

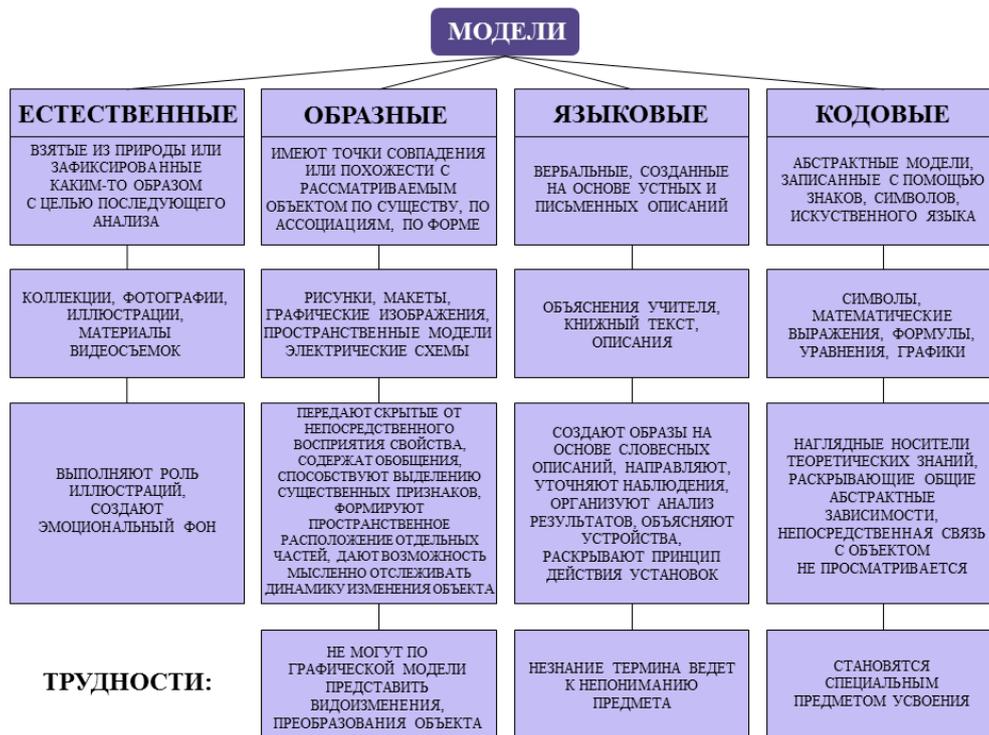


Рис. 2. Классификация моделей

Данные модели создаются на основе мысленных моделей – наглядных образов моделируемых объектов. Субъект, разрабатывая модель того или иного объекта, сначала создает у себя мысленный, наглядный образ этого объекта – его мысленную модель, а затем уже на ее основе строит образную, языковую либо кодовую модель <sup>1</sup>.

Наглядность моделей отличается от наглядности рассматриваемых объектов, реальных или воображаемых. Когда мы воспринимаем какой-то реальный предмет или явление, у нас возникает образ именно этого конкретного предмета или явления. Когда же мы воспринимаем модель, кем-то созданную и нами понятую, то у нас возникает наглядный образ существенных свойств моделируемого объекта, отраженных в модели; все остальные свойства, несущественные в данном случае, отбрасываются.

Содержание любого учебного предмета естественно-научного цикла, и, конечно, физики, составляют система научных моделей, средства и методики для их исследования. Однако учащиеся не догадываются о том, что постоянно имеют дело с моделями реальных процессов окружающего мира. Их представления о моделировании весьма неясные и ограниченные. Исследования, проведенные Л.М. Фридман, показывают, что явное знакомство учащихся с модельным характером науки, с понятиями моделирования и модели способствует формированию у них научного мировоззрения, меняет их отношение к учебному предмету, делает их учебную деятельность более осмысленной и продуктивной <sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Якиманская И.С. Развивающее обучение...

<sup>2</sup> Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. М. : Знание, 1984.

Чтобы школьники овладели моделированием как методом научного познания, недостаточно познакомить их с научными трактовками понятий модели и моделирования, продемонстрировать им различные научные модели, включенные в содержание обучения, показать процесс моделирования отдельных явлений и процессов. Надо, чтобы учащиеся сами строили модели, разрабатывали способы работы с ними.

Для того чтобы овладеть каким-либо действием и безошибочно его выполнять, ученик должен усвоить соответствующую этому действию систему ориентиров и указаний – ориентировочную основу деятельности (ООД). Согласно данной теории знакомство с каким-либо действием необходимо начинать с предметного, материального действия. Овладение умственным действием происходит в процессе интериоризации соответствующего внешнего практического действия.

Процесс интериоризации не является одномоментным. Он довольно длительный, постепенный и состоит из ряда этапов: этап предметного (материального) действия, этап материализованного действия, этап речевого действия, этап внутреннего умственного действия<sup>1</sup>. Однако в действии с материальными предметами нелегко выделить те общие черты, увидеть те ориентиры и указания, которые составляют ООД, ввиду того, что реальные предметы имеют много различных сторон, не относящихся к прямо выполняемому действию. Необходимо отвлечься от ненужных в данном случае свойств предметов, а значит, перейти от действия с материальными предметами к действию с их моделями, свободными от всех других свойств, кроме нужных в данном случае, т.е. перейти на этап материализованного действия.

Таким образом, согласно теории поэтапного формирования умственных действий построение и работа с моделями составляют обязательный и важный этап овладения ими. В ряде случаев именно с этого этапа, минуя этап предметного действия, начинается процесс формирования умственного действия.

Использование в процессе обучения различных моделей, воспроизводящих своим содержанием наиболее общие зависимости, часто практикуется в современной школе при изучении физики. Конкретные пути моделирования определяются интеграцией содержания усвоения и процесса познания.

#### Список использованной литературы

1. Гальперин, П.Я. Исследование мышления в советской психологии [Текст]. – М. : Знание, 1966. – 146 с.
2. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст]. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. – 45 с.
3. Ельцов, А.В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента [Текст]. – Рязань, 2007. – 248 с.
4. Ельцов, А.В. Интеграционные процессы в школьном физическом эксперименте [Текст]. – М. : LAP LAMBERT, 2014. – 256 с.
5. Ельцов, А.В., Моос Е.Н. Интеграционные процессы в ходе познавательной деятельности при обучении физике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 163–170.

---

<sup>1</sup> Гальперин П.Я. Исследование мышления в советской психологии. М. : Знание, 1966 ; Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985 ; Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1968.

6. Ельцов, А.В., Коненков Н.В. Компьютерные модели в школьном демонстрационном эксперименте по физике [Текст] // Учебная физика. – 2008. – № 2. – С. 122–140.
7. Кривушин, А.А., Ельцов А.В. История развития представлений о солнечно-земной физике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 197–205.
8. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
9. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
10. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий [Текст] / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1968. – 98 с.
11. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст]. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
12. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст]. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

УДК 370.153.4

*Н.М. Левина, Н.А. Фомина*

### **СООТНОШЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ И СТИЛЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ С РАЗЛИЧНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ СТРЕМЛЕНИЯ К ОБЩЕНИЮ**

В статье рассматривается соотношение содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик общительности как важнейшего профессионального свойства личности будущих дефектологов и предпочитаемых ими стилей межличностного взаимодействия.

студент, будущий дефектолог, системное свойство личности, общительность, содержательно-смысловой блок, инструментально-стилевой блок, стили межличностного взаимодействия.

Одной из актуальнейших проблем современности является межгосударственное и межличностное общение, пути и методы его реализации с учетом исторических, культурных, религиозных и личностных аспектов, в связи с чем в современном обществе предъявляются повышенные требования к коммуникативным качествам, способностям и навыкам человека, позволяющим осуществлять эффективное взаимодействие между людьми.

Общественно-политические реформы в России XXI века, преобразования во многих областях жизни, все ускоряющийся ритм жизни, появление новых форм коммуникации способствуют изменениям личности человека и межличностных отношений.

В процессе общения, включающего в себя восприятие человека человеком, обмен информацией и установление определенных межличностных отношений, взаимопонимания и взаимодействия, формируется и проявляется такое важнейшее свойство личности, как общительность, предполагающее готовность, желание и умение общаться.

Большое значение общительность имеет для представителей профессий типа «Человек – человек», осуществляющих профессиональную деятельность в процессе коммуникации, к которым относятся и педагоги, в том числе учителя-дефектологи<sup>1</sup>.

В ходе профессиональной подготовки в вузе в условиях модернизации системы российского высшего образования студенты – будущие дефектологи, готовящиеся к работе с детьми, подростками и взрослыми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), не только получают профессиональные знания и формируют навыки диагностико-аналитической, коррекционно-развивающей, социально-профилактической работы с ними, но и целенаправленно формируют профессионально важные качества и свойства личности, к которым прежде всего относятся стремление и готовность к социальному взаимодействию, сотрудничеству, готовность к совместному решению реальных проблем, толерантность, эмпатия, корректность, способствующие установлению педагогически целесообразных отношений с воспитанниками, их родителями, коллегами в процессе реализации демократического стиля межличностных отношений, а значит – к эффективному общению и успешности профессиональной деятельности.

Общение было предметом исследования многих ученых. При этом особенности общительности как профессионально важного свойства личности будущих учителей-дефектологов, которые призваны заниматься коррекцией речевых нарушений, до сих пор не было предметом специального изучения.

Нами проведено исследование общительности как системного свойства личности, а также особенностей межличностного взаимодействия 100 студентов – будущих дефектологов 1–2 курсов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (в основном девушек в возрасте 17–20 лет).

В данной статье представлены выявленные особенности реализации ими данного свойства, а также их соотношения со стилями межличностного взаимодействия.

Общительность рассматривалась в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова<sup>2</sup> как система содержательно-смысловых (мотивационно-целевых, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных, рефлексивно-оценочных) характеристик, обеспечивающих стремление и состояние готовности к межличностному взаимодействию, в их единстве и взаимосвязях.

С помощью бланкового теста «Общительность» А.И. Крупнова на основании количественной выраженности энергичности, т.е. стремления к осуществлению общительного поведения, было установлено, что 37 % студентов являются

---

<sup>1</sup> См.: Фомина Н.А., Агапова А.Ю. Общительность и психологические компоненты речевых действий менеджеров и педагогов // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Серия: Философия, педагогика, психология. 2009. № 5.

<sup>2</sup> См.: Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2006.

общительными, 20 % – менее общительными, а 43 % имеют среднюю выраженность этого стремления.

Как видно из табл. 1, у общительных студентов-дефектологов в содержательно-смысловом блоке общительности доминируют осмысленность данного свойства и личностно значимые цели.

Т а б л и ц а 1

**Особенности общительности  
общительных студентов-дефектологов**

Компонент	Переменные	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий (p)
Установочно-целевой	Общественно-деловые цели	32,4	-4,646	<b>,000</b>
	Личностно значимые цели	37,9		
Мотивационный	Социоцентричность	34,7	1,144	,260
	Эгоцентричность	33,1		
Когнитивный	Осмысленность	37,4	10,973	<b>,000</b>
	Осведомленность	17,5		
Продуктивный	Предметность	37,4	-0,672	,506
	Субъектность	37,9		
Динамический	Энергичность	34,7	12,831	<b>,000</b>
	Аэнергичность	10,7		
Эмоциональный	Стеничность	34,2	6,922	<b>,000</b>
	Астеничность	17,9		
Регуляторный	Интернальность	31,4	8,619	<b>,000</b>
	Экстернальность	14,6		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	8,2	-1,518	,138
	Эмоционально-личностные трудности	10,5		

Примечание. Значимые различия выделены жирным шрифтом.

Это значит, что они, понимая важность и значимость этого свойства для жизни человека, его суть и необходимость формирования, осознанно реализуют общительное поведение, руководствуясь прежде всего личностно значимыми стремлениями показать себя, самоутвердиться, решить личностные проблемы, заслужить уважение, авторитет. Вместе с тем отсутствие статистически значимых различий между эгоцентричностью и социоцентричностью, продуктивностью и адаптивностью общительности указывает на противоречивость мотивации данного свойства (в одних ситуациях они проявляют общительность ради интересов собственных, в других – ради решения коллективных задач) и его одинаковую результативность в общественной и личной сферах деятельности.

В инструментально-стилевом блоке общительности отдельных студентов доминируют гармонические переменные динамического, эмоционального и регу-

ляторного компонентов, т.е. энергичность, стеничность и интернальность, способствующие реализации и развитию данного свойства. Они стремятся к общению (показатель аэнергичности, т.е. отсутствия такого стремления очень низок), проявляют инициативу в общении, имеют широкий круг друзей и знакомых, переживают стенические эмоции удовлетворения, радости от общения и активно регулируют этот процесс, беря на себя ответственность за успешность межличностного взаимодействия. Кроме того, у этих студентов сформированы навыки общительного поведения, о чем свидетельствует минимальный показатель операциональных трудностей, и очень небольшое количество эмоционально-личностных проблем, связанных с неуверенностью в себе, низкой самооценкой и т.п.

У менее общительных студентов-дефектологов в содержательно-смысловом блоке общительности отсутствуют статистически значимые различия между гармоническими и агармоническими переменными установочно-целевого, мотивационного и продуктивного компонентов: цели и результативность проявления ими общительности, как и у общительных, а также мотивы реализации общительного поведения часто противоречивы – у одних они сугубо личностные, а у других – общественные. При этом, как и общительные, они понимают суть, важность и необходимость развития данного свойства.

Среди инструментально-стилевых характеристик общительности менее общительных студентов превалирует аэнергичность, т.е. отсутствие стремления и готовности к общению, которая в 3 раза выше энергичности. Это говорит о том, что у них снижена потребность в общении, они поддерживают дружеские отношения только с близкими, хотя часто устают даже от этого общения и не стремятся расширять круг своих друзей и знакомых. Для этих студентов большую сложность представляет деятельность, связанная с широким кругом общения. К тому же, у них значительно больше, чем у общительных, всевозможных трудностей в процессе проявления общительности: в 2 раза выше показатели операциональных трудностей, отражающих слабое владение навыками общения, в 1,5 раза – показатели эмоционально-личностных проблем. И это несмотря на то, что они, как и общительные, переживают в процессе межличностного взаимодействия больше стенических эмоций удовлетворения, радости, чем астенических, и способны брать на себя ответственность за его результат (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Особенности общительности  
менее общительных студентов-дефектологов**

Компонент	Переменные	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий (p)
Установочно-целевой	Общественно-деловые цели	31,7	-1,064	,301
	Личностно значимые цели	33,7		
Мотивационный	Социоцентричность	32,0	1,515	,146
	Эгоцентричность	28,1		

Когнитивный	Осмысленность	37,0	8,515	<b>,000</b>
	Осведомленность	14,0		
Продуктивный	Предметность	36,1	2,897	,009
	Субъектность	32,0		
Динамический	Энергичность	8,1	-3,817	<b>,001</b>
	Аэнергичность	20,7		
Эмоциональный	Стеничность	33,7	5,673	<b>,000</b>
	Астеничность	19,4		
Регуляторный	Интернальность	25,4	4,817	<b>,000</b>
	Экстернальность	11,9		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	16,0	-,822	,421
	Эмоционально-личностные трудности	14,0		

Примечание. Значимые различия выделены жирным шрифтом.

Вполне естественно, на наш взгляд, предположить, что особенности общительности как свойства личности студентов связаны с определенными стилями их межличностного взаимодействия.

С помощью методики Т. Лири<sup>1</sup> было установлено, что у общительных студентов первое место среди стилей межличностных отношений занимает сотрудничающе-конвенциальный, который характеризуется стремлением к сотрудничеству, компромиссным поведением, часто проявляется в несдержанных излияниях своего дружелюбия по отношению к окружающим; второе место – ответственно-великодушный вариант межличностного поведения, который проявляется в выраженной готовности помогать окружающим, мягкосердечности, развитом чувстве ответственности, сверхобязательности, подчеркнутом альтруизме и гиперсоциальности установок; на третьем месте находится покорно-застенчивый стиль, для которого характерны проявления скромности, застенчивости, склонность брать на себя чужие обязанности, иногда и полная покорность, повышенное чувство вины, самоуничижение (табл. 3). Наличие покорно-застенчивого стиля, несомненно, связано с осознанной реализацией такими студентами общительного поведения, с пониманием ими важности и значимости этого свойства для жизни человека и необходимости его формирования, стремлением к общению с широким кругом друзей и знакомых, а также переживанием положительных стенических эмоций удовлетворения, радости от общения и с активной внутренней саморегуляцией этого процесса, способностью брать на себя ответственность за успешность межличностного взаимодействия.

<sup>1</sup> См.: Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири : метод. рук. М., 1990.

**Стили межличностных отношений  
общительных студентов-дефектологов (по Т. Лири)**

Тип межличностных отношений	Вес	Ранг
Сотрудничающе-конвенциальный	7,06	1
Ответственно-великодушный	6,72	2
Покорно-застенчивый	6,44	3
Властно-лидирующий	6,22	4
Прямолинейно-агрессивный	5,89	5
Независимо-доминирующий	5,78	6
Недоверчиво-скептический	5,28	7
Зависимо-послушный	4,78	8

Значительно меньше свойственны общительным студентам (4-я и 5-я позиции в ранге межличностных отношений) властно-лидирующий и прямолинейно-агрессивный стили поведения, которые характеризуются властностью, лидерскими и организаторскими способностями, уверенностью в себе, прямолинейностью, настойчивостью в достижении цели, неумением идти на компромиссы, нетерпимостью к критике, переоценкой собственных возможностей, несдержанностью и вспыльчивостью, возможно, связанными с эгоцентричностью общительности, т.е. вступлением в контакты с окружающими ради достижения собственных целей, реализации личных потребностей и интересов. На последнем месте – зависимо-послушный стиль. Это свидетельствует о том, что общительным студентам не свойственны скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности, а тем более – полная покорность, повышенное чувство вины, самоуничижение.

Ранжирование различных типов межличностного взаимодействия у менее общительных студентов показало, что им более всего свойственен властно-лидирующий стиль межличностных отношений, для которого характерны проявления качеств руководителя, лидера, нерасположенность к продуктивному и двустороннему общению с собеседниками и который отражает отсутствие стремления к проявлению общительности и навыков межличностного взаимодействия, о которых мы говорили выше.

Второе и третье места в иерархии стилей у менее общительных студентов заняли стили сотрудничающе-конвенциальный и ответственно-великодушный, характеризующиеся стремлением к дружелюбным отношениям с окружающими, готовностью им помогать, компромиссным поведением, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства, сверхобязательностью, гиперсоциальностью установок, подчеркнутым альтруизмом. Предпочтение этих стилей межличностного взаимодействия этими студентами можно объяснить их пониманием важности общения, положительными эмоциональными переживаниями радости, удовлетворения в случае удачного общения, признательности и благодарности, если удалось найти понимание у собеседника, и хорошей внутренней

интернальной саморегуляцией, т.е. пониманием того, что успех или неудачи в общении зависят от них самих.

Четвертое место в ранжировании межличностных отношений менее общительных студентов занял прямолинейно-агрессивный стиль поведения, отличающийся, наряду с искренностью и непосредственностью, еще и прямолинейностью, настойчивостью в достижении цели, чрезмерным упорством, несдержанностью и вспыльчивостью, которые не способствуют успешности реализации общительного поведения.

Менее выражены у этих студентов покорно-застенчивый и зависимо-послушный стили межличностных отношений, проявляющиеся в скромности, застенчивости, потребности в помощи, доверии и признании со стороны окружающих, которые могут способствовать успешности взаимодействия между людьми. Реже всего у них встречаются независимо-доминирующий и недоверчиво-скептический стили поведения, отличающиеся уверенностью в себе, независимостью, обособленностью в группе, выраженным чувством собственного превосходства, а также недовольством другими, подозрительностью, скептицизмом и неконформностью, которые перерастают в крайне обидчивое и недоверчивое отношение к окружающим со склонностью к критицизму (табл. 4). И это вполне естественно при выявленных у них эмоционально-личностных проблемах в процессе коммуникации.

Т а б л и ц а 4

**Стили межличностных отношений  
менее общительных студентов-дефектологов (по Т. Лири)**

Тип межличностных отношений	Вес	Ранг
Властно-лидирующий	9	1
Сотрудничающе-конвенциальный	8,84	2
Ответственно-великодушный	8,55	3
Прямолинейно-агрессивный	6,71	4
Покорно-застенчивый	6,42	5
Зависимо-послушный	6,68	6
Недоверчиво-скептический	6,26	7
Независимо-доминирующий	5,65	8

Таким образом, среди студентов – будущих дефектологов выделяются лица с различными уровнями выраженности стремления к общению, которое проявляется в том числе в предпочтении того или иного стиля межличностного взаимодействия. Это должны знать и учитывать психологи, педагоги и кураторы учебных групп в процессе воспитательной работы с ними по формированию профессионально важных свойств их личности, и прежде всего, общительности как стремления и готовности к межличностному взаимодействию.

Список использованной литературы

1. Агапова, А.Ю., Фомина Н.А. Особенности общительности и лингвистические характеристики речевой деятельности менеджеров и педагогов [Текст] // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – № 3, т. 15. – С. 123–129.
2. Крупнов, А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств [Текст] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2006. – № 1 (3). – С. 63–73.
3. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
4. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
5. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
6. Собчик, Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири [Текст] : метод. рук. – М., 1990.
7. Фомина, Н.А., Агапова А.Ю. Общительность и психологические компоненты речевых действий менеджеров и педагогов [Текст] // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Философия, педагогика, психология. – 2009. – № 5. – С. 167–174.
8. Фомина, Н.А., Алейкин А.Г. Особенности и психологическая структура общительности, организованности и ответственности студентов-будущих управленцев [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (22). – С. 99–105.
9. Фомина, Н.А., Арутюнян Т.А. Особенности общительности и тревожности подростков [Текст] // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № 3. – С. 61–67.
10. Фомина, Н.А., Арутюнян Т.А. Специфика общительности подростков, обучающихся в школах различного типа [Текст] // Психолого – педагогический поиск. – 2012. – № 1. – С. 75–82.
11. Фомина, Н.А., Бакова И.В. Общительность как системное свойство личности студентов первого курса и особенности их социально-психологической адаптации к условиям обучения в вузе [Текст] // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – № 1, т. 15. – С. 192–199.
12. Фомина, Н.А., Бакова И.В. Сравнительный анализ особенностей социально-психологической адаптации студентов с различной структурной организацией общительности [Текст] // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 3 (2) (35), т. 12. – Самара, 2010. – С. 447–451.
13. Фомина, Н.А. Левина Н.М. Особенности общительности студентов-дефектологов с большей степенью выраженности данного свойства [Текст] // Материалы XX Рязанских педагогических чтений «Модернизация образования: теория и практика». – Рязань, 2013. – С. 115–118.
14. Фомина, Н.А., Леева А.Н. Общительность и выраженность в речи особенностей эмоционально-волевой сферы личности учителей-логопедов [Текст] // Психолингвистика. – 2012. – № 10. – С. 120–129.

УДК 378.126

*М.В. Овчинников, М.О. Крылова, И.А. Трушина*

## **ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У АСПИРАНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ**

Представлены результаты исследования особенностей волевой сферы личности у аспирантов с признаками личностной беспомощности и самостоятельности. Более успешные (самостоятельные) и менее успешные (беспомощные) аспиранты различаются по показателям волевого компонента личностной беспомощности (самостоятельности).

волевая сфера личности, личностная беспомощность, волевой компонент личностной беспомощности, самостоятельность, успешность деятельности.

В современном обществе ответственность за достижение успеха в профессиональной деятельности ложится на самого человека и требует его собственных усилий. Ожидание, что проблему разрешит кто-то извне, будь то государство, общество, предприятие или другие люди, оказывается непродуктивным, в связи с чем возникает необходимость исследовать феномены беспомощности и самостоятельности, влияющие на степень успешности деятельности человека, в том числе профессиональной.

Среди теорий, исследующих природу психологической беспомощности человека, наиболее разработанной в отечественной психологии нам представляется концепция личностной беспомощности<sup>1</sup>. В настоящее время данная концепция охватывает научное направление, исследующее природу, структуру, факторы формирования личностной беспомощности как устойчивого образования и ее противоположной характеристики – самостоятельности. Основные результаты исследований в данной области обеспечивают понимание психологического содержания личностной беспомощности и ее компонентов, дают представление о психологических функциях, типологии и факторах формирования личностной беспомощности, знание о возрастных и гендерных тенденциях развития личностной беспомощности и роли этих процессов в субъектогенезе<sup>2</sup>.

Личностная беспомощность рассматривается Д.А. Циринг как качество субъекта, представляющее собой единство ряда личностных особенностей, формирующихся в результате взаимодействия внутренних условий с внешними (си-

---

<sup>1</sup> Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности : дис. ... канд. псих. наук. Челябинск, 2001 ; Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М. : Академия, 2010.

<sup>2</sup> См.: Веденева Е.В. Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2009 ; Забелина Е.В. Беспомощность в структуре интегральной индивидуальности и ее связь с коммуникативной активностью: на материале исследования подростков : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009 ; Яковлева Ю.В. Самостоятельность в студенческом возрасте (аксиологический аспект) // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2010. № 333. С. 153–156 и др.

стемой семейных взаимоотношений, опытом неконтролируемых травмирующих событий), определяющее низкую способность человека к преобразованию действительности, управлению событиями собственной жизни, к постановке и достижению цели, преодолению различного рода трудностей<sup>1</sup>.

Психологические особенности субъекта с личностной беспомощностью и самостоятельностью представляют собой, по мнению авторов концепции, внутренние условия, опосредующие его поведение и деятельность, в частности, определяющие уровень его успешности<sup>2</sup>.

Многочисленные исследования личностной беспомощности и самостоятельности, проведенные в рамках научного направления, позволили установить структуру данных феноменов. Она представлена четырьмя компонентами – мотивационным, эмоциональным, когнитивным и волевым.

Волевой компонент личностной беспомощности рассматривается Д.А. Циринг как способность к саморегуляции и самодетерминации и к сознательному, намеренному преодолению препятствий. Самостоятельность представляет собой инвариантную (постоянную) характеристику волевого поведения личности, которая включает ряд волевых качеств личности – таких, как инициативность, решительность, смелость, настойчивость, организованность, выдержка, целеустремленность, ответственность. В совокупности с другими личностными свойствами (мотивационными, когнитивными, эмоциональными) перечисленные волевые качества образуют высокий уровень субъектности, т.е. способности преобразовывать окружающую действительность.

Развитые волевые качества рассматриваются как необходимые профессиональные условия для реализации успешной работы научно-педагогических кадров. Профессиограмма научно-педагогической деятельности молодых научно-педагогических работников содержит в себе профессиональные требования на уровне психических процессов, свойств личности, способностей и профессиональных компетенций.

Среди личностных свойств выделяют в отдельную группу волевые черты, способствующие успешной научно-педагогической деятельности. В данную группу включены: выдержка и самообладание, инициативность, настойчивость, решительность, самоконтроль, самоотверженность, самостоятельность, сдержанность, смелость, упорство, хладнокровие, целеустремленность, энергичность и др. К группе качеств, которые препятствуют успешности деятельности научно-педагогических кадров, относятся безволие, безрассудство, безынициативность, боязливость, инертность, нерешительность, пассивность, податливость, рассеянность, робость, своеволие, слабохарактерность, торопливость, трусость, упрямство.

С точки зрения Е.П. Ильина, стремление к инициативе, ставшее свойством человека, определяющим и направляющим его поступки, превращается в инициативность<sup>3</sup>, которая, входя в состав волевого компонента самостоятельности, де-

---

<sup>1</sup> Циринг Д.А. Психология...

<sup>2</sup> Циринг Д.А. Психология... ; Веденева Е.В. Мотивационный компонент...

<sup>3</sup> Ильин Е.П. Психология воли : моногр. СПб. : Питер, 2011.

лает человека активным, энергичным, ищущим и творчески подходящим к своей работе, т.е. позволяет ему проявлять себя как субъект.

Одним из параметров, характеризующих волевую сферу самостоятельного субъекта, является решительность как умение принимать своевременные и твердые решения без ненужных колебаний. Это свойство позволяет эффективно проявлять и развивать свою субъектность в условиях научно-педагогической деятельности. Кроме того, умение проявлять решительность при наличии педагогического такта – важное качество педагога.

Также в состав волевого компонента самостоятельности входит смелость. По В.К. Калину, смелость — это способность при возникновении опасной ситуации (для жизни, здоровья, престижа) сохранять устойчивость организации психических функций, выражающуюся в отсутствии снижения качества деятельности<sup>1</sup>.

Настойчивость – качество, которое заключается в умении добиваться поставленных целей, как бы длителен и труден ни был путь к их достижению. Настойчивость, являясь одной из составляющих волевого компонента самостоятельности, проявляется в преодолении внешних и внутренних препятствий.

Ряд авторов, в частности, Ф.Н. Гоноволин, Н.Д. Левитов, В.И. Селиванов, В.К. Калинин, рассматривают организованность как самостоятельное волевое качество. Организованный человек умеет подчинять свою деятельность определенным принципам, вносить порядок в свои желания. Рассматривая организованность как характеристику волевого компонента самостоятельности, можно говорить о том, что в сочетании с другими волевыми качествами она позволяет субъекту научно-педагогической деятельности не только планировать свои действия и поступки, но и руководствоваться этими планами в работе, повышая ее эффективность<sup>2</sup>.

По В.И. Селиванову, «выдержка – это способность и умение сознательно затормаживать импульсы, мешающие осуществлению цели. Выдержка является основой формирования самообладания – способности в любой ситуации владеть собой, контролировать свое поведение»<sup>3</sup>. Выдержка как составляющая волевого компонента самостоятельности необходима для успешного выполнения научно-педагогической деятельности в создавшемся положении, она помогает педагогу воздерживаться от вспышек гнева, подавлять смущение, растерянность, преодолевать робость, скованность и другие психические состояния.

Целеустремленность, по определению Е.П. Ильина, – это сознательная направленность личности на достижение ближайшей или отдаленной по времени цели<sup>4</sup>.

Ответственность – специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий и в контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействовать изменениям) в окружаю-

---

<sup>1</sup> Калинин В.К. Волевая регуляция деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Тбилиси, 1989.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (Воля, ее развитие и воспитание). Рязань, 1992. С. 194.

<sup>4</sup> Ильин Е.П. Психология воли... С. 197.

щем мире и в собственной жизни<sup>1</sup>. Ответственность позволяет молодым научно-педагогическим кадрам приобретать опыт, необходимый для повышения субъектности.

Для исследования особенностей волевого компонента самостоятельности у молодых научно-педагогических работников с разным уровнем профессиональной успешности была проведена диагностика показателей самостоятельности у аспирантов общей численностью 90 человек, из которых 68 – женщины, 22 – мужчины.

Первой задачей исследования стало выделение группы лиц с высокой степенью успешности профессиональной деятельности согласно разработанным критериям<sup>2</sup>.

При этом использовались объективные показатели результативности профессиональной деятельности испытуемых – общее количество публикаций (статей и тезисов), индивидуальный индекс цитирования, количество изданных работ (монографий, учебников, учебных пособий и др.), количество конференций, в которых аспирант принял участие, количество финансируемых проектов, – а также экспертные оценки научно-педагогической деятельности по специально разработанным критериям. Итоговый показатель успешности представляет собой математическую сумму показателей. Экспертами выступали заведующие кафедрами и научные руководители. Каждого испытуемого оценивали два эксперта, а затем выводилась средняя оценка.

Оценка успешности научно-педагогической деятельности аспирантов проводилась по пяти блокам – гностический, проектировочно-конструктивный, коммуникативный, организационный и информационно-обучающий<sup>3</sup>. Руководители оценивали своих сотрудников по каждому блоку по 7-балльной шкале, где 1 – минимальный уровень владения навыком или развития данной способности, 7 – максимальный уровень.

К полученным результатам был применен метод кластеризации Average Linkage (Within Groups), результаты которого позволили разделить аспирантов (всего 90 чел.) на три группы: условно «более успешные» (28 чел.), «со средней степенью успешности» (29 чел.) и «менее успешные» (33 чел.). Результаты кластеризации представлены в табл. 1, где с целью подтверждения значимости различий между выборками, полученными посредством использования метода кластерного анализа, также приведены эмпирические значения Н-критерия Краскала–Уоллеса и уровень значимости, подтверждающий их достоверность.

По Н-критерию Краскала–Уоллеса были получены статистически достоверные различия между экспертными оценками всех компонентов научно-педагогической деятельности аспирантов.

Однако наиболее важными и информативными в контексте данного исследования являются различия между аспирантами, находящимися на противопо-

---

<sup>1</sup> Аронсон Э. Большая психологическая энциклопедия. Почему человек ведет себя так, а не иначе. СПб. : Прайм-Еврознак, 2008.

<sup>2</sup> Забелина Е.В. К вопросу о критериях успешности научно-педагогической деятельности // Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях : материалы Всерос. науч. конф. / под ред. С.А. Репина. Челябинск, 2011. С. 35–37.

<sup>3</sup> Забелина Е. В. К вопросу о критериях...

ложных полюсах успешности, – более успешными и менее успешными. В связи с этим далее был использован U-критерий Манна–Уитни для выявления различий в показателях успешности.

Т а б л и ц а 1

**Различия в диагностических показателях более успешных и менее успешных аспирантов, полученные в результате кластеризации**

Кластер	Компоненты успешности					
	гност.	проект.	коммун.	organiz.	информ.	итоговая экспертная оценка
Более успешные	30,1	23,6	45,2	38,06	18,1	155,1
Средне-успешные	27,1	21,2	40,7	31,7	16	131,2
Менее успешные	23	18,5	35,2	27,4	14	118
Н-критерий Краскала–Уоллеса	29,4	27	34,5	34,3	25,5	39,6
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

По U-критерию Манна–Уитни были выявлены статистически достоверные различия между более успешными и менее успешными аспирантами по итоговому показателю продуктивности ( $p=0,034$ ) и экспертным оценкам.

Следующей задачей исследования стало выявление групп аспирантов с личностной беспомощностью и самостоятельностью. Был проведен кластерный анализ в общей выборке по переменным, выделенным в исследовании Д.А. Циринг<sup>1</sup>, а именно: атрибутивный стиль, депрессивность, тревога. В исследованиях Д.А. Циринг показано, что эти переменные в совокупности диагностируют единое психологическое образование – личностную беспомощность.

Метод кластеризации Average Linkage (Within Groups) также позволил разделить испытуемых на три группы: самостоятельные (29 чел.), средние (44 чел.) и испытуемые с личностной беспомощностью (17 чел.). Результаты кластеризации представлены в табл. 2, где также с целью подтверждения значимости различий между выборками, полученными посредством использования метода кластерного анализа, приведены эмпирические значения Н-критерия Краскала–Уоллеса и уровень значимости, подтверждающий их достоверность.

По Н-критерию Краскала–Уоллеса были получены статистически достоверные различия диагностических критериев личностной беспомощности.

<sup>1</sup> Циринг Д.А. Феномен...

**Различия в диагностических показателях самостоятельных, средних и беспомощных аспирантов, полученные в результате кластеризации**

Кластер	Диагностические критерии		
	личностная тревога	депрессия	атрибутивный стиль
Самостоятельные	9,6	30	6
Средние	19	33,1	-2
Беспомощные	27,6	44,7	-7,3
Н-критерий Краскала–Уоллеса	35,6	24,6	20,3
р	0,000	0,000	0,000

Анализируя результаты кластеризации, представленные в табл. 2, следует отметить, что разделение выборки на кластеры подтвердило теоретическое предположение о психологических типах на континууме «личностная беспомощность – самостоятельность», два из которых, самостоятельность и личностная беспомощность, являются противоположными и один промежуточным. Это согласуется с результатами Д.А. Циринг, полученными на разных возрастных категориях, среди которых она выделяет два промежуточных типа – «осторожные» и «реалисты», и результатами Е.В. Забелиной и Е.В. Веденеевой, которые выделяют один промежуточный тип – «средние»<sup>1</sup>.

По всем перечисленным критериям между выборками аспирантов самостоятельных, средних и с личностной беспомощностью обнаружены значимые различия на высоком уровне значимости ( $p < 0,000$ ). По данным описательной статистики выборки самостоятельных испытуемых, можно констатировать, что для них характерен оптимистический атрибутивный стиль, т.е. эти люди неудачи считают временными и связывают их с определенным случаем, позитивные же события, наоборот, воспринимают как постоянные. Важно подчеркнуть, что у самостоятельных аспирантов отсутствует депрессия: средний показатель – 30 баллов (по нормам методики результаты до 50 баллов диагностируются как состояние без депрессии); уровень тревожности находится в норме.

Для испытуемых с личностной беспомощностью характерен выраженный пессимистический стиль, т.е. большинство позитивных событий воспринимаются ими как случайные и кратковременные, а негативных – соответственно как постоянные, и причину этих событий они видят в себе. Также для этих испытуемых характерен достаточно высокий уровень депрессивности и тревожности.

Следующей задачей исследования стало выявление особенностей волевого компонента у аспирантов с признаками личностной беспомощности и самостоятельности. С этой целью было выделено две группы испытуемых: группа с высокими показателями успешности и признаками самостоятельности и группа с низкими показателями успешности и признаками беспомощности. Далее эти группы сравнивались по показателям личностных особенностей.

<sup>1</sup> Циринг Д.А. Феномен... ; Веденеева Е.В. Мотивационный компонент... ; Забелина Е.В. Беспомощность...

Рассмотрим статистически достоверные различия между группами более успешных (самостоятельных) и менее успешных (беспомощных) аспирантов по опроснику 16PF Кеттела, для выявления которых был использован U-критерий Манна–Уитни.

В опроснике 16PF Кеттела к диагностическим показателям волевого компонента личностной беспомощности и самостоятельности относятся факторы: G (безответственность/добросовестность), H (робость/смелость), Q3 (импульсивность/высокий самоконтроль). При этом высокие значения говорят о тенденции к самостоятельности, а низкие – о личностной беспомощности.

Полученные статистически значимые различия представлены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

**Достоверность различий показателей личностных особенностей в группах более успешных (самостоятельных) и менее успешных (беспомощных) аспирантов**

Фактор	Средние баллы		U-критерий Манна–Уитни	p
	более успешные	менее успешные		
C	7	5	10,5	0,023
G	6	4	26,0	0,012
I	8	6	14,5	0,019
Q3	7	5	26,5	0,028

Из табл. 3 видно, что по факторам C, G, I и Q3 получены значимые различия. Проанализируем различия по факторам, относящимся к волевому компоненту личностной беспомощности и самостоятельности (факторы G и Q3).

Более успешные научно-педагогические работники добросовестны, ответственны, стабильны, уравновешенны, настойчивы, склонны к морализованию. Они имеют развитое чувство долга и ответственности, осознанно соблюдают общепринятые моральные правила и нормы, настойчивы в достижении цели (фактор G).

Менее успешные научно-педагогические работники склонны к непостоянству, подвержены влиянию чувств, случая и обстоятельств. Они часто потворствуют своим желаниям, не делают усилий по выполнению групповых требований и норм, часто негибки по отношению к социальным нормам.

Более успешные аспиранты целенаправленны, имеют развитую волю, умеют контролировать свои эмоции и поведение (фактор Q3). Менее успешные, как правило, менее дисциплинированы, следуют своим желаниям, зависимы от настроений, не умеют контролировать свои эмоции и поведение.

Таким образом, в результате эмпирического исследования личностных особенностей аспирантов и успешности их профессиональной научно-педагогической деятельности было выявлено, что существуют статистически достоверные различия между более успешными (самостоятельными) и менее успешными (беспомощными) будущими специалистами по показателям волевого

компонента личностной беспомощности (самостоятельности) – безответственности и добросовестности, импульсивности и высокого самоконтроля.

### Список использованной литературы

1. Аронсон, Э. Большая психологическая энциклопедия. Почему человек ведет себя так, а не иначе [Текст]. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 559 с.
2. Веденева, Е.В. Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2009. – 177 с.
3. Забелина, Е.В. Беспомощность в структуре интегральной индивидуальности и ее связь с коммуникативной активностью: на материале исследования подростков [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2009. – 176 с.
4. Забелина, Е.В. К вопросу о критериях успешности научно-педагогической деятельности [Текст] / Е.В. Забелина, М.О. Климова, М.В. Овчинников, Ю.В. Яковлева // Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях : материалы Всерос. науч. конф. / под ред. С.А. Репина. – Челябинск, 2011. – С. 35–37.
5. Ильин, Е.П. Психология воли [Текст]. – СПб. : Питер, 2011. – 364 с.
6. Калинин, В.К. Волевая регуляция деятельности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Тбилиси, 1989. – 36 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. Селиванов, В.И. Избранные психологические произведения: (Воля, ее развитие и воспитание) [Текст]. – Рязань, 1992. – 575 с.
10. Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности [Текст] : дис. ... канд. псих. наук. – Челябинск, 2001. – 157 с.
11. Циринг, Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровня субъектности [Текст]. – М. : Академия, 2010. – 410 с.
12. Яковлева, Ю.В. Самостоятельность в студенческом возрасте (аксиологический аспект) [Текст] // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 333. – С. 153–156.

УДК 378.9:006.9

*А.А. Лазунин*

### **МУЗЕЙНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВОЕННОГО ВУЗА: ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ**

В статье рассматривается понятийно-терминологический аспект музейно-образовательной среды военного вуза. Анализируется содержание дефиниций и взаимосвязь терминов, в совокупности образующих тезаурус ключевого понятия «музейно-образовательная среда военного вуза».

музей, учебный музей, военно-исторический музей, виртуальный музей, музейная педагогика, музейная культура, музейная коммуникация, музейный предмет, музейная среда, образовательная среда, военный вуз.

Начальным этапом исследования часто становятся уточнение и систематизация понятийного аппарата, используемого для описания той или иной научной проблемы. Анализ такого комплексного предмета исследования, как музейно-образовательная среда военного вуза, предполагает пристальное внимание к содержанию и взаимосвязи терминов, в совокупности образующих тезаурус этого ключевого понятия.

Методологически верно начать терминологический анализ с такого понятия, как «музей». Оно вполне однозначно трактуется в разных литературных источниках. Само слово «музей» происходит от греческого *μουσείον* и дословно переводится как «дом муз». В современном контексте музей рассматривается как учреждение, занимающееся собиранием, изучением, хранением и экспонированием предметов – памятников естественной истории, материальной и духовной культуры, а также просветительской и популяризаторской деятельностью<sup>1</sup>. В уставе Международного совета музеев (ИКОМ) музей определяется как «постоянное некоммерческое учреждение, находящееся на службе общества и его развития и открытое для людей; оно приобретает, сохраняет, изучает, популяризирует и экспонирует в образовательных, просветительных и развлекательных целях материальные свидетельства человека и окружающей его среды»<sup>2</sup>.

Первоначально музей рассматривался лишь как коллекция экспонатов по направлениям различных наук и искусства, затем в него вошли и здания, где располагаются эти экспонаты. Первый музей в России был основан в 1764 году императрицей Екатериной II как частное собрание произведений живописи, которые были размещены в уединенных коридорах Зимнего дворца, получивших французское название «Эрмитаж» (место уединения)<sup>3</sup>.

Музеи классифицируются, т.е. группируются, по определенным признакам. Современное музееведение знает несколько систем классификации музеев:

- по масштабам деятельности (центральные, региональные, местные);
- по форме собственности (государственные, ведомственные, общественные, частные);
- по административно-территориальному признаку (республиканские, краевые, областные, городские, районные и т.д.).

Также существует классификация по типам музеев, т.е. по приоритетности выполнения музеем своих социальных функций<sup>4</sup>. В соответствии с этой классификацией музеи делят на исследовательские, учебные и просветительские.

Нам интересен тип *музея учебного*.

Учебные музеи нацелены на решение, прежде всего, образовательной функции. Как правило, они создаются при школах, вузах и других учебных заве-

<sup>1</sup> Музей. URL : <http://www.ru.wikipedia.org/wiki>. Загл. с экрана.

<sup>2</sup> Всемирная энциклопедия: Философия. XX век / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М., 2002.

<sup>3</sup> Государственный эрмитаж. URL : [http://www.hermitagemuseum.org/html\\_Ru/05/hm5\\_0.htm](http://www.hermitagemuseum.org/html_Ru/05/hm5_0.htm). Загл. с экрана.

<sup>4</sup> Музееведение / под ред. Е.А. Поправко. URL : <http://abc.vvsu.ru/Books/muzeebed/page0002.asp>. Загл. с экрана.

дениях, иногда при ведомствах. Школьные и вузовские музеи формируют коллекции, помогающие приобрести необходимые навыки в процессе образования, а также помогающие в реализации учебных программ и педагогических методик. Учебные музеи достаточно часто относятся к музеям закрытого типа, так как их экспозиции доступны ограниченному числу посетителей.

Одной из важнейших категорий классификации является профиль музея, т.е. его специализация. основополагающим признаком классификации здесь выступает связь музея с конкретной наукой или видом искусства, с техникой, производством и его отраслями. Эта связь прослеживается в составе фондов музея, в тематике его научной, экспозиционной и культурно-образовательной деятельности<sup>1</sup>. Музеи одной специализации объединяются в профильные группы: естественно-научные, исторические, художественные, архитектурные, литературные, театральные, музыкальные, науки и техники, промышленные, сельскохозяйственные, педагогические.

В рамках проводимого нами терминологического анализа необходимо подробнее остановиться на группе *исторических музеев*. Они делятся на музеи общеисторические (широкого профиля), археологические, этнографические, военно-исторические, музеи политической истории, музеи истории религии, историко-бытовые музеи, монографические музеи (посвященные конкретному лицу, событию, учреждению, коллективу) и прочие.

В профильной группе исторических музеев мы выделяем термин «*военно-исторический музей*». В диссертационном исследовании С.И. Майевича военно-исторический музей характеризуется как «особый тип музея, который имеет наиболее широкие и вариативные возможности для проведения различных форм гражданского воспитания, в том числе и социально-культурной деятельности, которая способствует развитию гражданского самосознания»<sup>2</sup>.

С развитием новых информационных технологий понятие «музей» расширяется, так как возникает новый феномен, получивший название «*виртуальный музей*». Под виртуальным музеем понимается тип web-сайта, оптимизированный для экспозиции музейных материалов. Представленные в таком музее материалы могут быть из самых различных областей: от предметов искусства и исторических артефактов до коллекций и фамильных реликвий. Виртуальные музеи представляют собой удачный пример применения интернет-технологий для решения проблем хранения, безопасности и широкого, быстрого и легкого доступа к экспонатам<sup>3</sup>. Виртуальный музей размещает в Сети собственно экспозицию музея и выставки. Его задача – показать зрителю здесь и сейчас то, что в другом месте (реальном или виртуальном) он увидеть не сможет. Состав экспонируемых в Сети картин определяется уже не рекламными целями, а концепцией виртуального музея и составом выставок<sup>4</sup>.

Появление виртуальных музеев изменило характер музейного представительства в Интернете. Музеи не отказываются от использования сайта как ин-

---

<sup>1</sup> Музееведение. URL : <http://www.madrace.ru/muzeevedenie/kurs-muzeevedenie>. Загл. с экрана.

<sup>2</sup> Майевич С.И. Организационно-педагогические условия формирования гражданского самосознания подростков в военно-исторических музеях : автореф. дис. ... канд. по спец. 13.00.05. М., 2007. URL : <http://bit.ly/1AuYqtA>.

<sup>3</sup> Виртуальный музей. URL : <http://www.ru.wikipedia.org/wiki>. Загл. с экрана.

<sup>4</sup> Виртуальный музей. URL : <http://bit.ly/1DMrRbn>. Загл. с экрана.

струмента своего продвижения, но организационная структура этих сайтов все более усложняется. Идет активное освоение интерактивных форм. Большую привлекательность придает музейным сайтам использование игровых элементов (анимации, пазлов). Для более объемного представления о музее сайты включают архитектурные развертки, интерактивные планы этажей, трехмерную графику, виртуальные туры по музею, предлагают расширенные поисковые возможности для нахождения и классификации экспонатов. В 2001 году Международный совет музеев (ICANN) выделил специальный домен высшего уровня – .museum. В Канаде в виртуальном музее объединены экспозиции 2500 музеев, в Европе эта цифра скромнее. В современной России уже ряд музеев имеют свои виртуальные копии<sup>1</sup>.

В середине XX века в музеях начинает активно развиваться педагогическая деятельность. Это приводит к тому, что возникает обособленное направление музейной работы, которое получает название *музейная педагогика*. Само понятие музейной педагогики возникло еще в XIX веке в Германии и первоначально понималось как направление музейной работы с учащимися. Как особая область знаний и исследований музейная педагогика начала формироваться в 60-х годах XX века. Ее первые центры появились в Берлине, Кёльне, Мюнхене и Нюрнберге; в нашей стране они возникли в 70-х годах XX века<sup>2</sup>.

Остановимся на содержании понятия музейной педагогики, выполняющего в контексте темы нашего исследования роль понятийного конструкта, связующего ключевые понятия «музей» и «вуз».

В «Энциклопедическом словаре педагога» музейная педагогика определяется как «педагогика использования музея как фактора обучения и воспитания учащихся: в качестве источника информации, средства обучения и воспитания, формы организации педагогического процесса»<sup>3</sup>. Б.А. Столяров трактует музейную педагогику как область научно-педагогической деятельности современного музея, ориентированной на передачу культурного (художественного) опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды<sup>4</sup>. Музейная педагогика основана на погружении личности в специально организованную предметно-пространственную среду, включающую произведения искусства, памятники природы, экзотические предметы и исторические реликвии. В музее человек общается с культурными ценностями, учится понимать конкретные проявления всеобщего. В некоторых зарубежных странах музейная педагогика рассматривается как система «параллельного обучения» и в штаты музеев вводится должность музейного педагога. Представляется целесообразным опереться на определение музейной педагогики, данное М.Ю. Юхневич: «научная дисциплина, находящаяся

<sup>1</sup> Виртуальный музей... wikipedia...

<sup>2</sup> Музейная педагогика. Хрестоматия. Педагогический словарь библиотекаря / Российская национальная библиотека. СПб. : Литера, 2007. URL : <http://psyoffice.ru/slovar-s165.htm>. Загл. с экрана.

<sup>3</sup> Безрукова В.С. Основы духовной культуры // Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. 937 с.

<sup>4</sup> Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб.пособие. М., 2004. 216 с.

на стыке музееведения, педагогики и психологии, предметом которой являются культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации»<sup>1</sup>.

Тесно связан с понятиями «музей» и «музейная педагогика» и термин «*музейная культура*». Под последней понимается степень подготовленности посетителя музея к восприятию предметной информации. В широком смысле музейная культура – это ценностное отношение человека к действительности, уважение к истории человечества, умение оценивать в повседневной жизни предметы музейного значения. Музейную культуру можно рассматривать как своеобразную этику поведения и межличностного общения, направленную на формирование нравственных навыков и качеств личности молодежи. Музейная культура предполагает формирование отношения к предметному миру во всей его целостности, т.е. умение вычленив в нем наиболее интересные документальные свидетельства эпохи – предметы и памятники, беречь и ценить их<sup>2</sup>.

М.Ю. Юхневич описывает понятие «музейная культура» как уровень готовности посетителя к восприятию музейной информации и отмечает, что восприятие музейной экспозиции является сложным актом, а эффективность его зависит от общей культуры человека<sup>3</sup>. Готовность к восприятию музейной информации необходимо формировать с раннего детства посредством посещения музеев и выставок, развития общей эрудиции ребенка. Можно предположить, что чем раньше начнется приобщение детей к музеям и выставкам, тем выше в дальнейшем будет уровень их музейной культуры. Музейная культура воспитывает такие качества личности, как нравственность, духовность, историческое и национальное самосознание.

Важная роль в процессе воспитания музейной культуры отводится *музейной коммуникации*. Первым проблему коммуникации в музейной среде рассматривал в 1960-х годах канадский ученый Д. Камерон<sup>4</sup>. Он является автором термина «музейная коммуникация». Согласно Д. Камерону, музейная коммуникация – это процесс общения посетителя с «реальными вещами» и понимание языка вещей на основе выстроенной экспозиции. Экспозиция составляет основу музейной коммуникации, осуществляемой путем зрительного восприятия посетителями экспозиционных материалов. В общем виде коммуникационный подход характеризуется рядом принципов (постулатов), задающих особый взгляд на музейную действительность. К ним Д. Камерон относит следующие подходы:

- 1) гуманитарный, антропоцентристский, который ставит во главу угла человека;
- 2) культурологический, предполагающий, что используемые в процессе коммуникации знаки и символы, независимо от их материальных носителей, существуют в определенном поле культурных значений. Поэтому субъекты, включенные в музейную коммуникацию, выступают как представители культурных

---

<sup>1</sup> Определение приводится по: Некрасова-Каратаева О.Л. Детское творчество в музее : учеб. пособие. М., 2005. 207 с.

<sup>2</sup> Музейная культура. URL : [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php). Загл. с экрана.

<sup>3</sup> Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей : учеб. пособие по музейной педагогике. М., 2001. 223 с.

<sup>4</sup> Cameron D.A. Viewpoint: The Museum as a Communications System and Implications for Museum Education // Curator. 1968. Vol. 11, № 1. P. 33–40.

позиций, а музейные предметно-пространственные «послания» – как культурные тексты;

3) диалогический, рассматривающий структуры с участием как минимум двух субъектов, разнящихся по своим культурным позициям;

4) аксиологический, который исходит из представления о том, что межкультурное общение является в своей основе ценностным. Поэтому ценностный аспект музейной коммуникации рассматривается как ведущий, а иные ее аспекты (обучение, передача информации, знаний и т.д.) – как подчиненные<sup>1</sup>.

Основным элементом музейной коммуникации является *музейный предмет*. Термин «музейный предмет» ввел в начале 1930-х годов Н.М. Дружинин. Теоретическая разработка этого понятия началась спустя несколько десятилетий. Зарубежными и российскими учеными З. Странским, Й. Бенешем, К. Шрайнером, А.М. Разгоном, В.Ю. Дукельским, В.В. Кондратьевым музейный предмет стал изучаться как источник познания и основной элемент системы музейной коммуникации. Музейный предмет должен обладать определенными свойствами и признаками, по которым он изымается из среды и помещается в музей. Выделяют три характеризующие свойства музейного предмета: информативность, аттрактивность, экспрессивность<sup>2</sup>.

Информативность характеризует содержательную сторону музейного предмета, его способность выступать в качестве источника сведений об исторических событиях, культурных, общественных и природных процессах. Совокупность сведений о предмете, зафиксированная в документах научного описания, составляет информационный потенциал предмета. Аттрактивность характеризует внешнюю сторону предмета, его способность привлекать внимание посетителей своими внешними признаками: формой, размером, цветом. Экспрессивность связана с ценностным восприятием предмета, с его способностью вызывать у человека ассоциации и ощущение сопричастности к определенным событиям, явлениям и фактам.

В целом музейный предмет можно охарактеризовать как объект природы или результат человеческой деятельности, который в силу своей значимости для музейного использования изъят из среды бытования и включен в состав музейного собрания<sup>3</sup>.

Уже проанализированная совокупность понятий помогает раскрыть содержание такого термина, как «*музейная среда*». По мнению Е.Н. Мастеницы, это совокупность следующих элементов:

- музейные предметы;
- вспомогательные средства, включающие в себя музейные реплики, аудиовизуальные средства, специальное музейное оборудование, голографию и т.д;

---

<sup>1</sup> Изложено по работе: Музей и коммуникация. Концепция развития Самарского областного историко-краеведческого музея им. П.В. Алабина / под ред. Н.А. Никишина, В.Н. Сорокина. М. ; Самара, 1998. 140 с.

<sup>2</sup> Музейный предмет. URL : <http://redreferat.ru/Svoystva-muzeynogo-predmeta-art1094.html>. Загл. с экрана.

<sup>3</sup> Музейный предмет...

– само здание музея, которое может быть историческим памятником, архитектурным ансамблем или современным сооружением, построенным по специальному проекту<sup>1</sup>.

Если соотнести понятие «музейная среда» и проанализированное ранее понятие «музейная педагогика», то следует согласиться с Е.Н. Мастеницей в том, что в музейной педагогике музейная среда рассматривается как инструмент педагогического воздействия на личность человека с целью ее формирования и развития: «музей... может оказывать одновременное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и нравственную сторону личности... активизируя чувственное восприятие, актуализируя личный опыт и стимулируя ценностное отношение человека к окружающей действительности»<sup>2</sup>. При этом отметим, что появление понятия «виртуальный музей» расширяет содержание музейной среды, включая в него и виртуальное представительство музея в сети Интернет.

Каким образом сопрягаются музейная и образовательная среды? Для ответа на этот вопрос остановимся на содержании понятия «образовательная среда». Существует целый комплекс определений данного понятия в различных справочных, научных и учебно-методических источниках.

Анализируя определения образовательной среды в рамках своего диссертационного исследования, Т.Е. Тетерина отмечает, что в педагогической науке формулируются хотя и схожие, но различающиеся по некоторым характеристикам дефиниции данного понятия. Так, по мнению Е.И. Ракитиной, образовательная среда – это «часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида». С.Д. Деряба считает, что «образовательная среда представляет собой совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных». С.Л. Лобачев, В.И. Солдаткин и другие трактуют понятие «образовательная среда» как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, реализованных в рамках единых принципов построения и обеспечивающих полный цикл или его логически завершенную часть<sup>3</sup>.

В энциклопедии «Педагогика» приведено общепринятое в научном сообществе определение образовательной среды: «совокупность специально организованных условий, процессов и социальных взаимодействий, оказывающих обучающее и воспитывающее влияние на личность»<sup>4</sup>.

Нам также близок подход к структурированию образовательной среды, реализованный в определении «Тезауруса для педагогов-экспериментаторов»: объединение образовательного учреждения как материального объекта, содержания образовательных программ, системы методов и форм педагогической деятельности, системы отношений педагог – обучаемый, возможностей других образовательных

---

<sup>1</sup> Мастеница Е.Н. Музейная среда в формировании человека культуры // Эстетическое развитие ребенка в музейной среде и современные образовательные технологии. СПб., 2000. С. 51–53.

<sup>2</sup> Там же. С. 53.

<sup>3</sup> Тетерина Т.Е. Формирование личностно-ориентированной образовательной среды военного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 25 с.

<sup>4</sup> Образовательная среда // Педагогика. URL : <http://www.psyoffice.ru/slovar-s1005.htm>. Загл. с экрана.

учреждений, фирм и предприятий, с которыми сотрудничает образовательное учреждение, и «зоны» в системе Интернет, востребованной педагогами и обучаемыми в образовательных целях<sup>1</sup>. Структура образовательной среды вуза, соответственно, может быть построена в этой же логике, с конкретизацией термина «образовательное учреждение» в значении «высшее учебное заведение».

*Высшее учебное заведение (вуз)* представляет собой образовательное учреждение, учрежденное и действующее на основании законодательства РФ об образовании, имеющее статус юридического лица и реализующее на праве лицензии образовательные программы высшего профессионального образования<sup>2</sup>.

Основными задачами вуза являются:

– удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования;

– развитие наук и искусств посредством научных исследований в творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе;

– подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников с высшим образованием и научно-педагогических работников высшей квалификации;

– формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к творческому труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии;

– сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества.

Военные вузы в системе отечественного высшего образования занимают особое место. Определения термина «военный вуз» имеются в различных источниках. Для целей нашей работы наиболее подходит определение из Энциклопедического словаря Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона: «военно-учебные заведения имеют целью образование и воспитание молодых людей, посвятивших себя военной службе»<sup>3</sup>. В этой короткой формулировке отражены сама суть и предназначение военных вузов. В структуре ряда военных вузов существуют музеи. Это, как правило, военно-исторические музеи, терминологическая характеристика которых была дана нами ранее.

Подводя итоги проведенного терминологического анализа, сформулируем определение ключевого понятия – «музейно-образовательная среда военного вуза», построенное на основе изученных дефиниций:

**Музейно-образовательная среда военного вуза – это совокупность имеющихся в высшем военном учебном заведении условий, процессов и коммуникаций, обеспечивающих педагогическое воздействие учебного военно-исторического музея на личность человека с целью ее гражданского воспитания.**

<sup>1</sup> Образовательная среда. Тезаурус для педагогов-экспериментаторов // Нац. пед. энцикл. 2004. URL : <http://didacts.ru/dictionary/1038/word/obrazovatel'naja-sreda>. Загл. с экрана.

<sup>2</sup> Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, 2006.

<sup>3</sup> Военный вуз // Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. URL : <http://slovari.yandex.ru>. Загл. с экрана.

Список использованной литературы

1. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры [Текст] // Энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с.
2. Виртуальный музей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://bit.ly/1DMrRbn>. – Загл. с экрана.
3. Виртуальный музей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ru.wikipedia.org/wiki>. – Загл. с экрана.
4. Военный вуз [Электронный ресурс] // Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru>. – Загл. с экрана.
5. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст]. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
6. Всемирная энциклопедия: Философия XX век [Текст] / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М. : АСТ ; Минск : Харвест – Современ. литератор, 2002. – 1312 с.
7. Государственный Эрмитаж [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.hermitagemuseum.org/html\\_Ru/05/hm5\\_0.htm](http://www.hermitagemuseum.org/html_Ru/05/hm5_0.htm). – Загл. с экрана.
8. Еременко, Т.В. Библиографическая компетентность преподавателя современного вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 94–100.
9. Майсевич, С.И. Организационно-педагогические условия формирования гражданского самосознания подростков в военно-исторических музеях [Текст] : автореф. дис. ... канд. по спец. 13.00.05. – М., 2007. – 24 с.
10. Мастеница, Е.Н. Музейная среда в формировании человека культуры [Текст] // Эстетическое развитие ребенка в музейной среде и современные образовательные технологии. – СПб., 2000. – С. 51–53.
11. Музей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ru.wikipedia.org/wiki>. – Загл. с экрана.
12. Музееведение [Электронный ресурс] / под ред. Е.А. Поправко. – Режим доступа : <http://abc.vvsu.ru/Books/muzeeved/page0002.asp>. – Загл. с экрана.
13. Музееведение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.madrase.ru/muzeevedenie/kurs-muzeevedenie>. – Загл. с экрана.
14. Музей и коммуникация: Концепция развития Самарского областного историко-краеведческого музея им. П.В. Алабина [Текст] / под ред. Н.А. Никишина, В.Н. Сорокина. – М. ; Самара, 1998. – 140 с.
15. Музейная культура [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php). – Загл. с экрана.
16. Музейная педагогика. Хрестоматия. Педагогический словарь библиотекаря [Электронный ресурс] / Российская национальная библиотека. – СПб. : Литера, 2007. – Режим доступа : <http://psyoffice.ru/slovar-s165.htm>. – Загл. с экрана.
17. Музейный предмет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://redreferat.ru/Svoystva-muzeynogo-predmeta-art1094.html>. – Загл. с экрана.
18. Некрасова-Каратаева, О.Л. Детское творчество в музее [Текст] : учеб. пособие. – М. : Высш. шк., 2005. – 207 с.
19. Нургалева, Л.В. Виртуальный музей: новая коммуникационная модель [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gosbook.ru/node/28106>; <http://bit.ly/1DMrRbn>. – Загл. с экрана.
20. Образовательная среда. Тезаурус для педагогов-экспериментаторов [Электронный ресурс] // Национальная педагогическая энциклопедия. – М., 2004. – Режим доступа : <http://didacts.ru/dictionary/1038/word/obrazovatel'naja-sreda>. – Загл. с экрана.
21. Образовательная среда [Электронный ресурс] // Педагогика. – Режим доступа : <http://www.psyoffice.ru/slovar-s1005.htm>. – Загл. с экрана.
22. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.

23. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
24. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика [Текст] : учеб. пособие. – М. : Высш. шк., 2004. – 216 с.
25. Субботина, О.В. Музейная образовательная среда как средство формирования культурного опыта личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2885](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2885). – Загл. с экрана.
26. Тезаурус для педагогов-экспериментаторов [Электронный ресурс] // Национальная педагогическая энциклопедия. – М., 2004. – Режим доступа : <http://didacts.ru/dictionary/1038/word/obrazovatel'naja-sreda>. – Загл. с экрана.
27. Тетерина, Т.Е. Формирование личностно-ориентированной образовательной среды военного вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.
28. Юхневич, М.Ю. Я поведу тебя в музей [Текст] : учеб. пособие по музейной педагогике / Министерство культуры РФ. Росс. ин-т культурологии. – М., 2001. – 223 с.
29. Cameron, D.A. Viewpoint: The Museum as a Communications System and Implications for Museum Education [Text] // Curator. – 1968. – Vol. 11, № 1. – P. 33–40.



## Международный опыт

УДК 378.4(73)

*Л.А. Байкова, Е.В. Бурыкина*

### **ПРАГМАТИЗМ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ США**

Рассматриваются идеи прагматизма и педагогической концепции Дж. Дьюи как методологической основы практико-ориентированного подхода к организации образования в вузах США: «учеба для работы», «учеба на работе», «учеба через работу», кооперативные программы, совместные промышленно-университетские курсы, когнитивное ученичество и др.

прагматизм, практико-ориентированный подход, личный опыт, метод проектов, проблемная ситуация, проблемное обучение, экспериментальный метод, инструментальная педагогика, профессиональные компетенции.

В условиях вхождения российской высшей школы в мировое образовательное пространство возрастает потребность в уточнении методологических подходов к организации учебно-воспитательного процесса в вузах, что позволит успешней определять стратегии интеграции и интернационализации высшего образования, организации академической мобильности преподавателей и студентов, связанной с погружением в иной культурно-образовательный контекст зарубежных вузов.

Дж. Найт утверждает, что интернационализация является одной из основных движущих сил, влияющих на формирование высшего образования XXI столетия. По его мнению, интернационализация высшего образования – это процесс интеграции международного, межкультурного и мирового пространства, внедрения международного аспекта в исследовательскую, образовательную и обслуживающую функции образования, доставка высшего образования как на институциональном, так и на национальном уровнях<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Knight J. Internationalization remodelled: definition, approaches and rationals // Journal of studies in international education. 2004. N 8 (1). P. 5–13 ; Рассел Б. История Западной философии. М. : АСТ, 2010. URL : [http://royallib.ru/read/rassel\\_bertran/istoriya\\_zapadnoy\\_filosofii.html#0](http://royallib.ru/read/rassel_bertran/istoriya_zapadnoy_filosofii.html#0).

Г.П. Сеницына и С.М. Баташова, рассматривая некоторые аспекты интернационализации высшего образования, отмечают, что этот процесс включает в себя интеграцию образовательных систем, сближение национальных систем, нахождение и развитие в них общих, универсальных концептов и компонентов, общих оснований, которые составляют основу разнообразия национальных культур, способствуя их взаимообогащению, и диктует системные изменения в сфере высшего профессионального образования<sup>1</sup>.

В контексте исследования современных вопросов интернационализации образования одной из научных и практических проблем является уточнение сущности практико-ориентированного подхода (*work-based learning*), который успешно реализуется при организации образовательного процесса в американских вузах, декларируется в документах Болонского процесса.

Практико-ориентированный подход к организации учебно-воспитательного процесса в американской системе образования базируется на идеях прагматизма, которые являются одним из наиболее влиятельных философских течений XX века. Подобные идеи возникли в США в 70-е годы XIX века, получили там широкое распространение и оказал большое влияние на интеллектуальную и духовную жизнь страны<sup>2</sup>. В начале XX века прагматизм проник в Европу, где приобрел влиятельных защитников, в частности, в лице английского философа Ф. Шиллера. Однако, несмотря на то, что прагматизм имел последователей в ряде стран (например, в Англии, Италии), данное философское течение, как отмечает В. Кохановский, считается типичным выражением американского духа и наиболее значительным вкладом США в западную философию<sup>3</sup>.

Огромное влияние прагматизма в США объясняется, прежде всего, тем, что он отразил и поднял на уровень философских категорий специфические черты обыденного сознания «среднего американца»: неприязнь к абстрактным теоретическим построениям, крайний практицизм, стремление к личному успеху как ведущей цели человеческой жизни, но наряду с этим – трудолюбие, предприимчивость, изобретательность.

По мнению Б. Рассела, с прагматизмом ассоциируется житейская философия, ориентированная на достижение успеха в практических делах и стимулирование активности и предприимчивости человека<sup>4</sup>. Прагматизм нередко называют философией дела, подчеркивая его практическую устремленность. Для представителей прагматизма характерны рассмотрение мышления как средства приспособления организма к среде, понимание истины как утверждения, способствующего достижению жизненного успеха, а философии – как метода прояснения мыслей и верований, значимых для решения конкретных жизненных проблем.

Направление прагматизма основывалось на трактовке истинности как практической значимости: «истинно то, что полезно». В качестве критерия истины прагматисты признавали пользу, при этом значимость пользы определялась чувством внутреннего удовлетворения.

---

<sup>1</sup> Сеницына Г.П., Баташова С.М. Некоторые аспекты интернационализации высшего образования. URL : <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o50.htm> (дата обращения: 15. 05. 2012).

<sup>2</sup> Гриненко Г.В. История философии. М. : Юрайт-издат, 2004.

<sup>3</sup> Кохановский В., Яковлев В. История философии. URL : [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Kohan/36.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Kohan/36.php).

<sup>4</sup> Рассел Б. История...

Философия прагматизма рассматривает деятельность человека и ее влияние на политические, идеологические, социальные, экономические отношения в обществе. Эти акценты создают версию «человека деятельного» – homo faber.

Как замечает В.В. Ильин, человеку часто приходится действовать в иррациональном и непознаваемом мире, где попытки достигнуть объективной истины оказываются бессмысленными. Следовательно, к научным теориям, социальным идеям, моральным принципам следует подходить «инструментально», т.е. с точки зрения их выгоды и удобства для достижения целей: то, что приносит успех, – то и истинно. В этом заключается сущность философии прагматизма<sup>1</sup>.

Действие должно опираться на принцип максимальной эффективности. Задачей же познания является обеспечение этой эффективности. Чтобы успешно действовать, надо знать истину, обладать истинным знанием. Человек заинтересован не столько в чистом познании, сколько в достижении устойчивого верования, позволяющего ему обрести душевный покой. Поэтому результаты познания следует рассматривать не с точки зрения их ложности или истинности, а с позиций целесообразности для достижения благополучия человека.

Центральным понятием прагматизма является опыт, под которым подразумевается все, что окружает субъекта, а также его переживания, ощущения, настроения, импульсы и так далее. Следовательно, истиной является идея, позволяющая нам успешно преодолевать трудности получения того или иного опыта. Истина – это то, во что человеку следует верить, истина – это то, что полезно.

В целом можно выделить следующие основные принципы философии прагматизма:

- первичность практики;
- эмпирическая направленность процесса познания;
- полезность как основной критерий истинности.

Прагматизм в педагогике ведет к определению цели воспитания как подготовки к практической деятельности и использования для этого соответствующих средств и методов.

Наиболее ярким представителем прагматизма в области педагогики был американский философ и педагог Джон Дьюи.

Согласно Дж. Дьюи, человеческое мышление всегда целенаправленно, исходит из конкретной проблемной ситуации и пытается решить ее наиболее адекватным способом. Но для этого необходимо критическое отношение к любым априорным теориям и идеям до их экспериментальной проверки. Формирование мышления такого типа, в основе которого лежит личный опыт, и должно составлять главную цель воспитания и обучения.

Самый большой недостаток школы, – считал Дж. Дьюи, – происходит от невозможности для ребенка свободно и в полной степени использовать опыт, приобретенный им вне школы, в самой школе; и наоборот: он не имеет возможности применять в повседневной жизни то, чему научился в школе. Следовательно, важнейшим источником для педагогики как науки является экспериментальный метод, предполагающий, что мы знаем только то и только тогда, когда можем

---

<sup>1</sup> Ильин В.В. История философии. СПб. : Питер, 2003.

своей деятельностью произвести изменения в вещах, которые подтвердят или опровергнут наши знания. Без этого знания остаются только догадками<sup>1</sup>.

Каждый ребенок, по определению Дж. Дьюи, – неповторимая индивидуальность, и потому он должен стать центром педагогического процесса. Отталкиваясь от идей У. Джеймса, Дж. Дьюи рассматривал воспитание как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания. Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к формированию его личности. Исходя из этого, Дж. Дьюи выдвинул идею создания «инструментальной» педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. Согласно этой концепции обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом постижения истины<sup>2</sup>.

Важность игровой деятельности ученый объясняет тем, что именно в игре у ребенка формируется потребность взаимодействовать с миром, со сверстниками; игра – эффективное средство развития интеллектуальных, моральных и волевых качеств формирующейся личности<sup>3</sup>.

Конечным результатом обучения, по Дж. Дьюи, должна стать сформированность навыков мышления, под которыми в первую очередь понимается способность к самообучению. При такой системе обучения целями образовательного процесса выступают умение решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение опыта, т.е. знаний как таковых и знаний о способах действия, а также воспитание вкуса к самообучению и самосовершенствованию. Учитель должен лишь направлять деятельность учащихся в соответствии с их способностями<sup>4</sup>.

Таким образом, задача педагога заключается в том, чтобы помочь опыту человека сформировать стратегию и создать средство, с помощью которого будут реализовываться его цели. При этом, говорил Дж. Дьюи, мастерство педагога определяется умением не нарушать личный опыт. Когда учитель слишком руководит индивидом, он как бы незаметно внедряет в его сознание свой собственный опыт. Поэтому требуется минимум вмешательства и руководства со стороны других в отношении личного опыта каждого человека. При этом важно, чтобы личный опыт индивида не противоречил опыту других людей. Балансирование на грани индивидуального и социального и есть педагогическое мастерство по Дж. Дьюи<sup>5</sup>.

В разработанной Дж. Дьюи модели учебного процесса в начальной школе одно из главных положений – «обучение посредством делания». Стремление к самостоятельной деятельности – сильный инстинкт, который следует не игнорировать, а, напротив, целенаправленно использовать. Нельзя допустить, чтобы

<sup>1</sup> Кумсков В.В. Педагогические идеи Джона Дьюи и советское образование 1920-х гг. // Ярослав. пед. вестн. 2011. № 3, т. II. С. 7–11.

<sup>2</sup> Петегем В.В., Каменски Х. Образование для инноваций: применение передовой методики преподавания и обучения в ЮФУ. URL : <http://sfedu.ru/docs/obrazov/kamenski.pdf> (дата обращения: 21. 04. 2012).

<sup>3</sup> Dewey J. URL : <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/160445/John-Dewey>.

<sup>4</sup> Кумсков В.В. Педагогические идеи...

<sup>5</sup> Кохановский В., Яковлев В. История философии. URL : [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Kohan/36.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Kohan/36.php).

дети основную часть учебного времени только слушали учителя: «класс-аудитория» должен быть превращен в «класс-лабораторию».

Следовательно, для учащихся способом приобретения опыта является решение различных практических задач: изготовить макет, найти ответ на вопрос и т.д., а приобретение необходимых для этого знаний связывается с интересами ребенка, которые обеспечивают его внимание и активность. Дж. Дьюи при этом допускал, что не все жизненно важное может представлять для ребенка интерес, в связи с чем нужно развивать силу воли и формировать характер. Подчеркивая интерес ребенка как ведущее начало, он был против плановой организации работы школы, противопоставлял самостоятельные исследования учащихся научным систематическим знаниям.

Идеи Дж. Дьюи были впоследствии положены в основу «метода проектов» как универсальной формы организации учебных занятий<sup>1</sup>.

Дж. Дьюи внес большой вклад в разработку принципов и методов проблемного обучения. Созданные в ходе учебного процесса проблемные ситуации могут обнаружить недостаточность ранее усвоенных учащимися знаний, что побудит их к соответствующим поискам, будет способствовать формированию познавательной самостоятельности, развитию критического мышления и творческих способностей.

Перечисленные идеи философии прагматизма и экспериментализма Дж. Дьюи лежат в основе практико-ориентированного образования в вузах США. Так, при организации профессиональной подготовки будущих бакалавров используется ряд моделей обучения в тесной связи с производством. В частности, в ходе изучения опыта американских вузов И.М. Микова выявила следующие практико-ориентированные модели организации высшего образования: «учеба для работы», «учеба на работе», «учеба через работу», кооперативные программы, совместные промышленно-университетские курсы, когнитивное ученичество<sup>2</sup>.

В.В. Петегем и Х. Каменски отмечают, что практико-ориентированный подход – это метод преподавания и обучения, позволяющий студентам сочетать учебу в вузе с практической работой. При этом студентов ставят в реальные рабочие условия, в которых они получают соответствующие практические и социальные навыки, необходимые для успешной работы<sup>3</sup>.

Д. Грей в своей публикации раскрывает сущность модели «учеба для работы», когда обучающийся определяется на работу по «сэндвич-программе»; модели «учеба на работе», когда компания организует у себя тренинг или реализует программы профессионального развития, и модели «учеба через работу», когда организуется обучение в фирме при наличии официальной аккредитации<sup>4</sup>.

Е. Мартин выделяет ряд моделей практико-ориентированного подхода, в частности, таких, как «сэндвич-курсы», когда учебная программа включает в себя год профессиональной работы в сочетании с учебой (одна из старейших

---

<sup>1</sup> Малькова З.А. Д. Дьюи – философ и педагог-реформатор // Педагогика. 1995. № 4. С. 95–104.

<sup>2</sup> Микова И.М. Академическая мобильность студентов в вузах России и США : моногр. Рязань, 2013. – 212 с.

<sup>3</sup> Петегем В.В., Каменски Х. Образование для инноваций...

<sup>4</sup> Gray D. A Briefing on Work-Based Learning / LTSN Generic Centre, 2001. URL : <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/ftp/Resources/gc/assess11Workbased.pdf>. (дата обращения: 17.03.2012).

моделей обучения в высшем образовании); «кооперативные программы», когда опыт работы интегрируется в общую учебную программу, не являясь дополнительным годом; «когнитивное ученичество», когда студенты приобретают опыт практической профессиональной деятельности, включаясь в работу, наблюдают, впитывают организационную культуру рабочего места; организация совместных промышленно-университетских курсов, разработанных совместно с университетом и финансируемых крупной компанией<sup>1</sup>.

Анализ публикаций Д. Грея<sup>2</sup>, Д. Брэгг<sup>3</sup>, Л. Никсона<sup>4</sup> позволяет выделить ряд отличительных особенностей практико-ориентированного подхода:

- сосредоточенность на анализе профессионального опыта работы;
- обучение как результат профессиональной деятельности и решения возникающих производственных проблем в рабочей обстановке;
- реализация профессионально-ориентированных проектов.

Дальнейшее изучение указанных моделей, выявление особенностей содержания образования, форм, методов и средств организации профессиональной подготовки на основе практико-ориентированного подхода, методологической базой которого являются прагматизм и идеи Дж. Дьюи, позволят определить педагогические условия эффективности организации процесса формирования профессиональных компетенций студентов, ориентированных на конкретные требования отдельных фирм и предприятий, организаций и учреждений.

#### Список использованной литературы

1. Бубнова, Е.Ю., Байкова Л.А. Оценка учебных достижений обучающихся в образовательных учреждениях Германии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 204–211.
2. Гриненко, Г.В. История философии [Текст]. – М. : Юрайт-издат, 2004.
3. Ильин, В.В. История философии [Текст]. – СПб. : Питер, 2003.
4. Кохановский, В., Яковлев В. История философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Kohan/36.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Kohan/36.php).
5. Кумсков, В.В. Педагогические идеи Джона Дьюи и советское образование 1920-х гг. [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3, т. II. – С. 7–11.
6. Микова, И.М. Академическая мобильность студентов в вузах России и США [Текст] : моногр. – Рязань, 2013. – 212 с.
7. Малькова, З.А. Д. Дьюи – философ и педагог-реформатор [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 95–104.
8. Петегем, В.В. Образование для инноваций: применение передовой методики преподавания и обучения в ЮФУ [Электронный ресурс] / В.В. Петегем, Х. Каменски. – Режим доступа : <http://sfedu.ru/docs/obrazov/kamenski.pdf> (дата обращения: 21. 04. 2012).
9. Пирс, Ч.С. Начала прагматизма [Текст]. – СПб. : Алетейя, 2000.

---

<sup>1</sup> Knight J. Higher education in Turmoil. The changing world of internationalization / Sense publishers Rotterdam. 2008. URL : [www.sensepublishers.com/.../97890879052](http://www.sensepublishers.com/.../97890879052) (дата обращения: 15.03.2012).

<sup>2</sup> Gray D. A Briefing...

<sup>3</sup> Bragg D.D., Hamm R.E., Trinkle K.A. Work-based learning in two-year colleges in the United States]. Berkeley, Clifornia : NCRVE. 1995. 83 p.

<sup>4</sup> Nixon L., Smith K., Stafford R., Camm S. Work-based learning: illuminating the higher education landscape. URL : [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/wbl\\_illuminating.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/wbl_illuminating.pdf) (дата обращения: 01. 04. 2012).

10. Рассел, Б. История Западной философии [Электронный ресурс]. – М. : АСТ, 2010. – Режим доступа : [http://royallib.ru/read/rassel\\_bertran/istoriya\\_zapadnoy\\_filosofii.html#0](http://royallib.ru/read/rassel_bertran/istoriya_zapadnoy_filosofii.html#0).
11. Рогачева, Е.Ю. Восприятие идей Джона Дьюи в Стране восходящего солнца [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 134–145.
12. Рогачева, Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст [Текст] : моногр. – Владимир : ВГПУ, 2005. – 333 с.
13. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
14. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
15. Синицына, Г.П. Некоторые аспекты интернационализации высшего образования [Электронный ресурс] / Г. П. Синицына, С. М. Баташова. – Режим доступа : <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o50.htm> (дата обращения: 15. 05. 2012).
16. Bragg, D.D. Work-based learning in two-year colleges in the United States [Text] / D.D. Bragg, R.E. Hamm, K.A. Trinkle. – Berkeley, Clifornia : NCRVE, 1995. – 83 p.
17. Dewey, J. [Electronic resource]. – Режим доступа – <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/160445/John-Dewey>.
18. Dollhausen A. Explanation of the philosophy of pragmatism [Electronic resource]. – Access : <http://www.helium.com/items/1540317-william-james-pragmatism>.
19. Gray, D. A Briefing on Work-Based Learning [Electronic resource] / LTSN Generic Centre, 2001. – Access : <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/ftp/Resources/gc/assess11Workbased.pdf> (дата обращения: 17. 03. 2012).
20. Knight, J. Internationalization remodelled: definition, approaches and rationals [Text] // Journal of studies in international education. – 2004. – N 8 (1). – P. 5–13.
21. Knight, J. Higher education in Turmoil. The changing world of internationalization [Electronic resource] / Sense publishers Rotterdam, 2008. – Access : [www.sensepublishers.com/.../97890879052](http://www.sensepublishers.com/.../97890879052) (дата обращения: 15. 03. 2012).
22. Martin, E. The Effectiveness of Different Models of Work-Based University Education [Electronic resource] / J.S. McMillan Pronting Group. – Access : <http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip9619/front.htm> (дата обращения: 16. 03. 2012).
23. Nixon, L. Work-based learning: illuminating the higher education landscape [Electronic resource] / L. Nixon, K. Smith, R. Stafford, S. Camm. – Access : [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/wbl\\_illuminating.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/wbl_illuminating.pdf) (дата обращения: 01.04.2012).
24. Portwood, D. Work Based Learning and Higher Education in the USA [Text] / D. Portwood, J. Naish // Middlesex University. –1993. – 44 p.

УДК 372.211

*Н.В. Харченко*

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
ОПЕРАЦИЙ И ДЕЙСТВИЙ АУДИРОВАНИЯ  
В ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассмотрена актуальность проблемы развития у дошкольников операций и действий аудирования. На основе анализа научной литературы выяснено, что в до-

школьном детстве развитие понимания художественного произведения проходит две ступени – от понимания «плана значения» к пониманию «плана смысла». Выделен комплекс аудиативных операций и действий, которые необходимо формировать в дошкольном детстве.

аудирование, восприятие речи, понимание речи, значение, смысл, художественное произведение.

На современном этапе развития психологической науки проблема аудирования не перестает быть актуальной, но переосмысливается подход к ее изучению: осознается комплексный характер исследования, необходимость творческого сотрудничества ученых разных областей знаний – психологов, психолингвистов, педагогов, лингводидактов, онтолингвистов.

Проблема аудирования дошкольниками устной речи изучалась и изучается учеными в разных аспектах: *нейролингвистическом* (О.С. Виноградова, А.Р. Лурия, Т.Н. Ушакова, Е.Д. Хомская, Ф.Я. Юдович), *психофизиологическом* (Р.М. Боксис, В.П. Глухов, М.М. Кольцова, Р.Е. Левина, Г.Л. Розенгардт-Пупко, Ф.И. Фрадкина); *психолого-педагогическом* (Д.М. Арановская-Дубовис, Е.В. Бодрова, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.А. Ваганова, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Н.С. Карпинская, О.И. Никифорова, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Славина, Б.М. Теплов, Н.А. Циванюк и др.), *онтолингвистическом* (М.Б. Елисеева, Т.А. Круглякова, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, В.К. Харченко), *лингвопедагогическом* (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Л.М. Гурович, О.С. Ушакова, О.А. Флёрина и др.). При этом данная проблема *недостаточно представлена в психолингвистическом аспекте*. Известны лишь немногочисленные исследования (Е.Г. Биева, Л.А. Калмикова, А.Р. Лурия, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, J. Morton, M. Garrett, T. Bever, J. Katz, J. Fodor, N. Chomsky) психолингвистического характера, посвященные особенностям декодирования дошкольниками лексико-грамматических конструкций и отдельных высказываний.

Несмотря на наличие в науке фундаментальных трудов, монографий, диссертаций, посвященных исследованию проблемы аудирования, как справедливо отметил А.Р. Лурия, «анализ процесса понимания смысла высказывания остается центральной и совершенно недостаточно разработанной главой научной психологии»<sup>1</sup>. Ученый убежден, что «анализ реального процесса понимания сообщения, включающего переход от поверхностно-синтаксических структур к глубинно-синтаксическим, а от них – к общему смыслу сообщения, является не менее сложной проблемой, чем анализ процесса его формирования»<sup>2</sup>.

Аналогичную точку зрения высказывает А.А. Залевская: «Необходимо перейти к исследованию тех базовых процессов, которые имеют место во время понимания текста «наивным» читателем, не владеющим какой-либо теорией понимания»<sup>3</sup>.

В психолингвистических и нейропсихологических исследованиях Б.Г. Ананьева, Т.В. Ахутиной, Б.Ф. Баева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина,

<sup>1</sup> Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д : Феникс, 1998. С. 320.

<sup>2</sup> Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М. : Академия, 2002. С. 318.

<sup>3</sup> Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. М. : Гнозис, 2005. С. 336.

О.П. Кауфман, Г.С. Костюк, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.Л. Погодина, А.Н. Соколова, А.А. Смирнова, Л.С. Цветковой, Е.Д. Хомской и др. доказано исключительно важное значение *внутренней речи* в протекании аудирования. Установлено, что внутренняя речь играет роль «центрального звена»<sup>1</sup> в процессах восприятия и понимания устной речи, является «мостом, обеспечивающим взаимопонимание людей в процессе коммуникации»<sup>2</sup>, «главным средством опосредствования»<sup>3</sup> всех других форм и видов речи.

Учитывая ведущую роль внутренней речи в аудировании, важно проводить специальную речевую работу по ее развитию у дошкольников. Внутренняя речь, по нашему мнению, является важным критерием оценки уровня развитости у ребенка аудиативных операций и действий. С целью развития внутренней речи необходимо в соответствии с принципом Л.С. Выготского объективировать ее, вынести наружу<sup>4</sup>. Этого можно достичь с помощью комплекса специальных речевых заданий, которые помогут эксплицировать аудиативные внутренне-речевые функции во внешней речи.

Анализ исследований Т.В. Ахутиной, А.Г. Ананьева, Б.Ф. Баева, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.И. Зимней, Л.А. Калмыковой, А.Р. Лурия, Т.Н. Ушаковой и др. позволил нам сделать следующие умозаключения: аудирование – сложный вид речевой деятельности, процессуальность которого заключается в органическом единстве, одновременном мнемическом перцептивно-мыслительном взаимодействии и активной комплексной реализации: 1) *слухового восприятия значений* системы языковых кодов/форм (лексико-грамматических конструкций – слов, словосочетаний, предложений, высказываний), которые отображают действительность; 2) распознавания, расшифровки и сохранения их в кратковременной *памяти*; 3) *понимания смысла* речевого сообщения, которое достигается путем реализации механизмов *внутренней речи*, при которой происходят декодирование значений «поверхностных» языковых форм и трансформация их в «глубинные» смыслы через осмысление и переосмысление отображенного в высказывании фрагмента реальности. Результатом смысловой обработки становится или воссоздание адресатом-реципиентом авторского смысла, или конструирование индивидуального смысла, или развертывание собственного встречного понимания с опорой на многогранный – чувственный и рациональный, индивидуальный и социальный аудиативно-речевой – опыт субъекта этой деятельности.

Известно, что одной из форм образовательно-воспитательной работы в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) является художественно-речевая деятельность детей, связанная с восприятием, пониманием и воссозданием ими содержания литературных произведений. Об этом пишут, к примеру, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, О.С. Ушакова.

Н.Г. Морозова установила, что в дошкольном детстве понимание художественного текста проходит два этапа. Первый – понимание «плана значения» (по-

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1991.

<sup>2</sup> Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. С. 84.

<sup>3</sup> Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. М.: Теревинф, 2002.

<sup>4</sup> Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 174.

нимание детьми только фактологического содержания литературного произведения). В то же время ученая подчеркивает, что понимание фактов, фабулы и даже выводы, сделанные из фактов, еще не являются полным пониманием и потому не позволяют слушателю проникнуть в глубинные связи и отношения. Второй этап – понимание «плана смысла», что предусматривает проникновение в подтекст с опорой на выразительные средства языка. Истинное понимание художественного произведения, по мнению Н.Г. Морозовой, – это «проникновение в его смысл»<sup>1</sup>.

Согласно И.Р. Гальперину, понимание текста заключается в выделении разных видов текстовой информации – фактуальной, подтекстовой, концептуальной. Фактуальную информацию в художественном тексте представляет описание событий, героев, места и времени действия. Подтекстовая информация прямо не выражена в словах, но содержится в текстовых «скважинах» (пропусках, которых реципиент заполняет, опираясь на имеющиеся опыт и знания), в словах-образах (художественных средствах), в монтаже текста. Под концептуальной информацией ученый понимает систему взглядов, мыслей и чувств автора, которые он отображает в тексте, в расчете на их «вычерпывание» реципиентом<sup>2</sup>.

Таким образом, в работе по развитию у старших дошкольников операций и действий аудирования важно подводить детей к пониманию не только фактического содержания прослушанного текста, но и подтекстовой информации (глубинного смысла), а также концептуальной «подоплеки» (по Л.С. Выготскому) автора литературного произведения.

Аудиативно-формирующая работа в ДОУ должна быть нацелена на развитие у детей в их художественно-речевой деятельности как *речевых*, так и связанных с ними *когнитивных, эмоциональных* и прочих операций и действий, в частности: определять основную мысль художественного произведения; делить произведение на смысловые части (микротемы); объединять смысловые части в более крупные смысловые блоки; воссоздавать воспринятую информацию с сохранением смысла, удерживая в памяти значительное количество сюжетных фактов и деталей; осуществлять вероятностное прогнозирование; «проникать» в авторский замысел, делать умозаключения на основе понимания смысла художественного произведения; выражать оценочное отношение к прослушанной информации и т.п.

Одним из важных аспектов работы по формированию у дошкольников операций и действий аудирования является развитие речевой *мотивации смыслоформирования*. Известно, что мотив выступает, с одной стороны, как своеобразный «механизм и источник запуска» (по Л.С. Выготскому) речи – *речи-аудирования* (курсив наш. – Н.Х.), а с другой – как «движущая сила» (С.Л. Рубинштейн) процессуальности аудирования. Мотивационная сторона аудирования «определяет готовность психических и физических сил индивида к этому виду рецептивной речевой деятельности и выражается в заинтересованности в том, чтобы направить ”ход” восприятия в собственную пользу, то есть правильно понять, осмыслить речевое сообщение»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 191–193.

<sup>2</sup> Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981.

<sup>3</sup> Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. С. 340.

Н.Г. Морозова высоко оценивала первоочередную роль мотива в понимании детьми текста: «Особенно важно, что понимание зависит от того мотива, который имеет для читателя (в нашем исследовании – слушателя-читателя) (курсив наш. – Н. Х.) само чтение данного произведения. В зависимости от того или другого мотивационного отношения читателя к тексту, к его героям, к событиям, к чтению вообще возможна та или иная степень проникновения в смысл произведения»<sup>1</sup>. Следовательно, сформированные у детей мотивы смыслоформирования являются показателем их готовности воспринять, осмыслить и понять художественное произведение.

Среди ведущих мотивов аудирования выделяем следующие: познавательный интерес детей к содержанию текста; желание узнать о чем-то новом, интересном, неизведанном, установить истину, постичь чувства, настроения и переживания автора текста, сравнить их с собственными, возникающими при слушании.

Успешность аудирования во многом зависит от того, какая *цель* была поставлена перед детьми в процессе смыслового восприятия литературного произведения: прослушать произведение и понять, о чем самом главном хотел сказать автор, от чего предостеречь, чему научить, к чему подготовить; прослушать произведение, чтобы выразить собственные отношение, чувства и переживания; максимально полно пересказать текст, не потеряв основную мысль (того самого главного, о чем хотел сказать автор текста); оценить действия героев произведения, понять мотивы их поведения и поступков; выразить собственное понимание текста в рисунках, в пантомимике и др.

Важным приемом развития у дошкольников аудиативных операций и действий является *смысловой анализ* литературного произведения. Он дает возможность выявить глубину понимания произведения. Анализ текста можно осуществлять путем постановки вопросов на понимание как фактологической информации («О чем произведение?», «О ком?», «Кто главные герои произведения?», «Что сделали герои?», «Где происходят события?» и т.д.), так и смысла текста, например: «О чем самом главном хотел сказать нам автор?», «О чем автор хочет нас предупредить?», «К чему призывает нас автор?», «От чего предостерегает нас это произведение?», «Зачем автор написал это произведение для нас?», «Почему автор назвал свое произведение именно так?», «От чего автор хочет нас уберечь нас?», «Чему учит нас это произведение?» и др.

В психолингвистике установлено, что наивысшим уровнем понимания является *действенное понимание*. На этом уровне, как отмечает З.И. Клычникова, «реципиент распознает не только логическое и эмоциональное, но и волевое содержание текста. Текст понимается настолько глубоко, что слушатель из реципиента превращается в субъект, который сопереживает. Волевая, возбуждающая направленность текста превращается в стимул для его деятельности»<sup>2</sup>. Л.С. Выготский убежден, что «полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем действительную, аффективно-волевою подоплеку»<sup>3</sup>. Поэтому чрезвычайно важно в процессе работы над смысловым

<sup>1</sup> Морозова Н.Г. О понимании текста... С. 191–240.

<sup>2</sup> Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1983. С. 101.

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь : сб. М. : АСТ: Астрель, 2011. С. 457–458.

анализом художественного произведения (как поэтического, так и прозаического) ставить детям вопросы на раскрытие его «аффективно-волевой подоплеки» (по Л.С. Выготскому), например, такие: «Как вы считаете, что побудило автора написать это произведение?» («Какое желание автора побудило написать это произведение?»), «Какое настроение было у автора, когда он сочинял это произведение?», «Как вы считаете, в каких частях произведения автор передает радость, вдохновение, в каких – грусть, сожаление о чем-то?», «О чем (о ком) думал автор, когда писал свое произведение?» и др.

Увидеть, насколько глубоко дети проникли в смысл художественного произведения, помогают проблемные задания на *смысловую компрессию*: самостоятельно придумать заглавие к прослушанному произведению; прослушать текст и выбрать картинку, которая иллюстрирует основную мысль произведения; прослушать текст и соотнести его содержание с серией картинок, размещенных в хаотическом порядке, и т.п.

Важна работа по развитию у детей операций *вероятностного прогнозирования (антиципации)*. Это один из механизмов, обеспечивающих реализацию аудирования, облегчающих «смысловое восприятие» (по И.А. Зимней). С этой целью можно использовать *прогностическую беседу*. Прогноз, осуществленный ребенком, запоминается им. После прослушивания или отдельного абзаца, или фрагмента литературного текста дети могут предлагать варианты продолжения сюжетной линии – того, как в дальнейшем могут развиваться события в произведении. После высказанных предположений оригинал прослушанного текста сопоставляется дошкольниками с теми прогнозами, которые были даны ими ранее. В ходе такой работы у детей развивается аудиативная память, поскольку необходимо запомнить и удержать в памяти воспринятую ими содержательную информацию, чтобы в дальнейшем сопоставить ее с собственными прогнозами.

Можно использовать прогностически-речевые задания типа «Послушай и подумай, что может быть дальше», «Если бы ты был автором произведения, как бы ты продолжил его?». Например, можно прочитать детям начало произведения В.А. Сухомлинского «Осень принесла золотистые ленты»: *«Над прудом растут две березы. Стройные, высокие, белокорые. Ветер расчесывает косы берез. Тихо шелестят листьями березы – разговаривают о чем-то.*

*Однажды ночью стало холодно...»*. И дальше воспитатель предлагает детям спрогнозировать (подумать), каким может быть продолжение этого произведения.

С целью развития у дошкольников механизма вероятностного прогнозирования можно проводить специальную работу с названием (заглавием) произведения. Заглавие как основа антиципации является «входными дверями текста», вызывает вопросы и гипотезы<sup>1</sup>. После прослушивания текста сопоставляется придуманное детьми заглавие с основной идеей (мыслью) только что прослушанного текста, с оригинальным названием.

Среди приемов работы с заглавием можно назвать такие: обсуждение заглавия до восприятия текста и дальнейшее сравнение с содержанием уже прослушанного текста; придумывание заглавия к прослушанному тексту (в формах утверждения, вопроса, загадки, рисунка-символа и т.п.). Из литературных текстов

<sup>1</sup> Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Когда книга учит. М. : Педагогика, 1991.

можно использовать такие художественные произведения (и их заглавия): «Сердце матери» П. Ходченко, «Пчелки на разведке» К. Ушинского, «Улетают лебеди», «Утром на пасеке», «Все поет в лесу», «Ласточки прощаются с родным краем», «Лентяй и солнце» В. Сухомлинского и др.

В научных трудах многих исследователей отмечается неразрывная связь понимания с психической деятельностью индивида; подчеркивается, что «акты понимания, установления значения и смысла составляют большую и важную область психики человека»<sup>1</sup>. Понимание является сложным, комплексным, «перцептивно-когнитивно-аффективным» (по А.А. Залевской) процессом, который охватывает все известные психические процессы – мышление, память, представление, творческое воображение, эмоционально-волевые процессы, свойства и способности личности. В этой связи актуальным аспектом аудирования является умение детей *представить* то, о чем идет речь в художественном произведении. Полноценное понимание возможно в том случае, если в детском воображении «нарисовалась» картина, которая воссоздает содержание произведения. Следовательно, развитие *представления* и *творческого воображения* является важной частью работы над аудированием. С этой целью уместно использовать творческие задания типа «Послушай, представь, расскажи», «Послушай, представь, нарисуй» и др. Подбирать для смыслового восприятия необходимо такие произведения, которые будут вызывать у детей яркие представления, образы, воображаемые «картины» и которые будет несложно воссоздать как в речевом, так и в действенном аспектах.

Например, после чтения произведения М. Пришвина «Золотой луг» воспитатель может провести с детьми такие виды работы:

1) смысловой анализ произведения («О ком это произведение?», «О каком цветке рассказывает автор?», «Какая забава с одуванчиками была у братьев?», «Где жили братья?», «Каким был луг рано утром? В полдень? Вечером?», «С чем автор сравнивает лепестки одуванчика?», «Почему одуванчик стал для братьев интересным цветком?», «Как вы понимаете выражение "золотой луг"?», «Как вы считаете, почему автор назвал произведение "Золотой луг"?», «Какие чувства вызвало у вас это произведение?», «О чем самом главном хотел нам сказать автор, написав это произведение?»);

2) придумывание альтернативного названия с сохранением смысла произведения;

3) рисование детьми «золотого луга» по творческому воображению.

На понимание текста влияет *эмоциональное состояние* ребенка. Как известно, в дошкольном детстве эмоции у детей неустойчивые, поэтому их необходимо поддерживать и углублять в процессе аудирования. Так, после слушания текста важно провести беседу на выяснение эмоционального отношения детей к прочитанному. В процессе такой беседы важно уточнять, какие чувства вызвало у малышей художественное произведение, что в нем особенно запомнилось, что (какие сюжеты) вызвало положительные (добрые, светлые, радостные и др.) эмоции, а какие – отрицательные (грусть, негодование, возмущение, переживания и др.); какие впечатления возбудили в них действия героев произведения, события, описанные в тексте. Однако важно не забывать, что слишком «бурные» эмо-

---

<sup>1</sup> Речь человека в общении / сост. Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. М. : Наука, 1989. С. 11.

ции могут мешать детям в понимании произведения. Поэтому, считает Н.С. Карпинская, «необходимо вести детей от эмоционального восприятия произведения к осмыслению его идейного содержания»<sup>1</sup>.

Важно помнить, что успешность «восприятия – понимания» зависит от того, насколько ребенок внимателен, умеет ли слушать не отвлекаясь, способен ли сконцентрироваться. Поскольку в дошкольном возрасте доминирует непроизвольное внимание, это ставит перед воспитателями четкие требования к отбору аудиативного материала (художественных текстов) для чтения. Подбирая произведения, важно учитывать:

- а) трудности оформления текста (фонетические, грамматические, стилистические);
- б) логико-смысловую структуру текста;
- в) информационную насыщенность текста;
- г) наличие у дошкольников чувственного и рационального, индивидуального и социального речеаудиативного опыта (речевой аудиативный опыт обеспечивает перцептивную готовность ребенка к восприятию и пониманию аудиоматериала).

Основными психолого-педагогическими принципами развития у дошкольников операций и действий аудирования являются следующие:

- 1) комплексное развитие всех психических процессов и состояний ребенка;
- 2) перцептивно-мнемонический принцип;
- 3) когнитивный принцип;
- 4) опора на механизмы аудирования (внутреннюю речь, оперативную и долговременную память, осмысление, вероятностное прогнозирование);
- 5) личностное развитие детей в процессе формирования операций аудирования;
- 6) учет особенностей художественно-эстетического восприятия в дошкольном детстве;
- 7) учет возрастных особенностей детей.

### Список использованной литературы

1. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания [Текст]. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы теории и истории психологии [Текст] // Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1991. – 536 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] : сб. – М. : АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.
5. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст]. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
6. Граник, Г.Г. Когда книга учит [Текст] / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.
7. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст]. – М. : Наука, 1982. – 156 с.

<sup>1</sup> Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. М. : Педагогика, 1972. С. 63.

8. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст [Текст]. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
9. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст]. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
10. Карпинская, Н.С. Художественное слово в воспитании детей [Текст]. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
11. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст]. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
12. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования [Текст]. – М. : Академия, 2002. – 352 с.
13. Лурия, А.Р. Травматическая афазия [Текст]. – М. : Изд-во Акад. мед. наук СССР, 1947. – 367 с.
14. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – С. 320.
15. Морозова, Н.Г. О понимании текста [Текст] // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С. 191–240.
16. Речь человека в общении [Текст] / сост. Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
17. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
18. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
19. Савушкина, Е.В. Теоретические основы развития образной речи дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства [Текст] // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2006. – С. 272–303.
20. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст]. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002.
21. Ушакова, О.С. Закономерности овладения родным языком. Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве [Текст]. – М. : ТЦ Сфера, 2008.
22. Ушакова, О.С., Савушкина Е.В. Развитие речи и творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе интегрированного обучения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 169–175.
23. Харченко, Н.В. К вопросу о формировании у дошкольников навыков и умений понимания художественных текстов [Текст] // Challenges of information society and applied psycholinguistics – Proceedings of the X International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (Moscow, June 26–29 2013) / Editors: N.V. Ufintseva, A.A. Stepanova. – М. : RUDN – Institute of Linguistics RAN – MIL, 2013. – P. 81–82.
24. Kharchenko, N. The teaching of listening to preschoolers as a means of speech activity [Text] // 6<sup>th</sup> International Scientific Conference «Theory for Practice in the Education of Contemporary society». – Riga, 2012. – P. 107–112.



## Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 616.89-008.454-053.2

*С.А. Завражин*

### **КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ СОСТОЯНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Анализируются результаты исследования особенностей проявления одиночества у подростков с нарушением интеллекта. Предлагается программа коррекции его негативного влияния на их личностное развитие.

подросток с нарушением интеллекта, одиночество, коммуникативные затруднения.

В психологии принято считать, что в пубертате человек неизбежно сталкивается с состоянием одиночества, которое помогает ему в самопознании, обретении субъектности, профессиональном самоопределении, социальной, этнической, гендерной идентификации, творческом самовыражении. Уединение дает возможность проигрывать многочисленные роли, которые недоступны подростку в реальной жизни, моделировать пребывание в различных ситуациях, повседневных и экстремальных. В то же время подросток может по разным причинам болезненно переживать одиночество как чувство собственной неуверенности, никчемности, ненужности, некомпетентности, что мешает присвоению просоциальных ценностей, влечет за собой дефектное общение, заметно повышая риск дезадаптации и девиантной активности<sup>1</sup>.

Несмотря на наличие значительного числа исследований психического развития подростков с нарушением интеллекта, проявления у них состояния одиночества не получили должной рефлексии. В научных источниках лишь упоминается о том, что чувство одиночества присуще и умственно отсталым подросткам, однако не уточняется его специфика. Ощущается дефицит адаптированных методик, изучающих одиночество у данной группы подростков, программ, направленных на профилактику негативного влияния этого состояния на их личностное развитие.

---

<sup>1</sup> Рогова Е.Е. Переживание одиночества подростками с разной социальной направленностью // Вопр. психол. 2007. № 5. С. 46.

Целями данного исследования стали выявление особенностей проявления одиночества у подростков с нарушением интеллекта и разработка коррекционно-развивающей программы по преодолению его негативного влияния.

Мы предположили, что у подростков с нарушением интеллекта отмечается специфика в понимании и переживании состояния одиночества, которая накладывает отпечаток на их личностное развитие, в частности, на поведение, деятельность, общение и взаимодействие с окружающей средой. Скорее всего, минимизация негативных и активация позитивных сторон состояния одиночества возможны в процессе специальной коррекционно-развивающей работы.

Экспериментальная работа проводилась на базе коррекционного образовательного учреждения – школы-интерната VIII вида № 2 города Владимира. Экспериментальное исследование проходило в 9 «а» и в 9 «в» классах. 9 «а» был взят в качестве экспериментальной группы, 9 «в» – контрольной. Количество учащихся 9 «а» – 8 человек, 9 «в» – 8 человек. Возраст школьников – 14–15 лет.

При проведении исследования использовались следующие методики:

- тест «Одиночество» Д. Рассела и М. Фергюссона;
- методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма;
- тест Томаса (конфликтность);
- тест школьной тревожности Филлипса.

Данные констатирующего эксперимента попадали, что у большинства подростков с нарушением интеллекта наблюдается латентное состояние одиночества, которое сопровождается трудностями в установлении контакта с окружающими. Можно утверждать, что состояние одиночества не зависит напрямую от личностных качеств подростка с нарушением интеллекта. То, что он ощущает одиночество, связано больше с его коммуникативной некомпетентностью. Основная причина того, что подросток чувствует себя одиноким, – в том, что его коммуникативные умения слабо развиты, он не умеет или даже не хочет общаться с теми, кто его окружает. Подросток с нарушением интеллекта понимает одиночество как состояние физической депривации и дефицита общения. Он не видит положительных граней в одиночестве, опасается его.

По итогам эксперимента нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на минимизацию негативных и активацию позитивных сторон состояния одиночества у подростков с нарушением интеллекта.

В занятиях принимала участие экспериментальная группа численностью 8 человек.

Преодоление состояния одиночества у подростков с нарушением интеллекта требовало постановки следующих задач:

- развить групповую сплоченность;
- развить коммуникативные навыки;
- дать возможность осознать причины своего одиночества и найти пути его преодоления;
- помочь детям в развитии умения адекватно воспринимать других людей, их поведение, ситуации, возникающие и процессе общения;
- предоставить подросткам возможность увидеть себя глазами других людей;

- помочь осознать основные способы и приемы взаимодействия с другими людьми;
- развить умения конструктивно выражать свои эмоции, адекватно определять эмоции партнеров по общению;
- сформировать уверенность в себе.

Комплекс занятий по профилактике деструктивного переживания одиночества у подростков с нарушением интеллекта составлен на основе психологических программ и тренингов К. Фопеля <sup>1</sup>, И.А. Фурманова, А.А. Аладьина, Н.В. Фурмановой <sup>2</sup>, О.В. Хухлаевой <sup>3</sup> и адаптирован к особенностям учащихся с нарушением интеллекта.

Программа включала в себя 6 блоков, раскрывающих такие структурные компоненты одиночества, как когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Основным методом коррекции когнитивной сферы выступала беседа. С ее помощью у детей формировались осознание своей ценности, индивидуальности, представление о смысле жизни, о ее предназначении. При работе на эмоциональном уровне особое внимание уделялось развитию саморегуляции, формированию позитивного отношения к себе и другим. На этом уровне использовались приемы арттерапии и психогимнастики. На поведенческом уровне происходило формирование более адаптивных поведенческих паттернов, профилактика конфликтности. Здесь активно применялась игротерапия.

Всего было проведено 18 занятий с частотой 2 раза в неделю (см. таблицу).

#### **Комплекс занятий по профилактике деструктивного переживания одиночества у подростков с нарушением интеллекта**

№ п/п	Тема блока	Темы занятий	Цели занятий
1	Ты не одинок	1. Что такое одиночество? 2. Я не один. 3. Пути преодоления одиночества	Повышение уровня жизненного оптимизма, осознание своей уникальности и неповторимости, снижение уровня фрустрации, знакомство со способами преодоления одиночества
2	В мире эмоций	1. Эмоции человека. 2. Наши чувства. 3. Мое настроение	Формирование представлений об эмоциональной сфере человека, знакомство с различными способами проявления эмоциональных реакций, рефлексия собственного эмоционального состояния

<sup>1</sup> Фопель К. Психологические группы. М. : Генезис, 2004. С. 58.

<sup>2</sup> Фурманов И.А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства. Минск : Тесей, 1999. С. 73.

<sup>3</sup> Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в средней школе (7–8 классы). М. : Генезис, 2005. С. 98.

3	Наше общение	1. Правила общения. 2. Средства общения. 3. Учимся общаться	Знакомство со средствами общения, определение комфортной дистанции для общения, отработка невербальных средств общения
4	Мой мир	1. Кто я такой? 2. Я глазами других. 3. Мы взрослеем	Осознание своей индивидуальности, признание уникальности и неповторимости другого человека, повышение самооценки на основе самораскрытия и самопринятия
5	Учимся сотрудничать	1. Сплочение и доверие. 2. Как избежать конфликтов. 3. Мы – команда	Повышение коммуникативной компетентности, развитие навыков взаимодействия с другими людьми, обучение способам разрешения споров и конфликтов, развитие ответственности за свои поступки
6	Мое будущее	1. Мой день. 2. Моя жизнь. 3. Мое будущее в моих руках	Осмысление своей жизни, развитие способности к целеполаганию. Проектирование жизненных планов

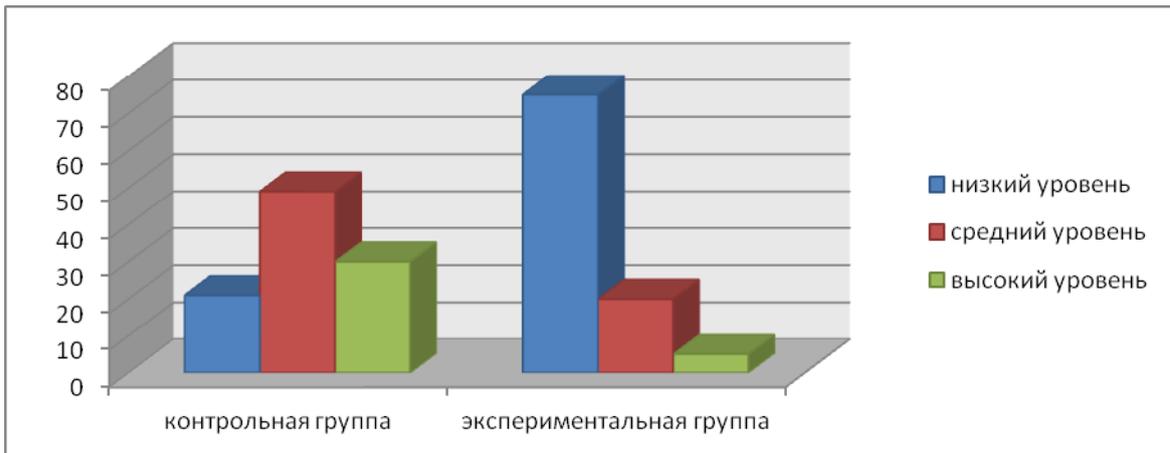
Критерием оценки эффективности комплекса занятий было снижение уровней субъективного ощущения одиночества, школьной тревожности, конфликтности.

На контрольном этапе использовались те же методики, что и на констатирующем.

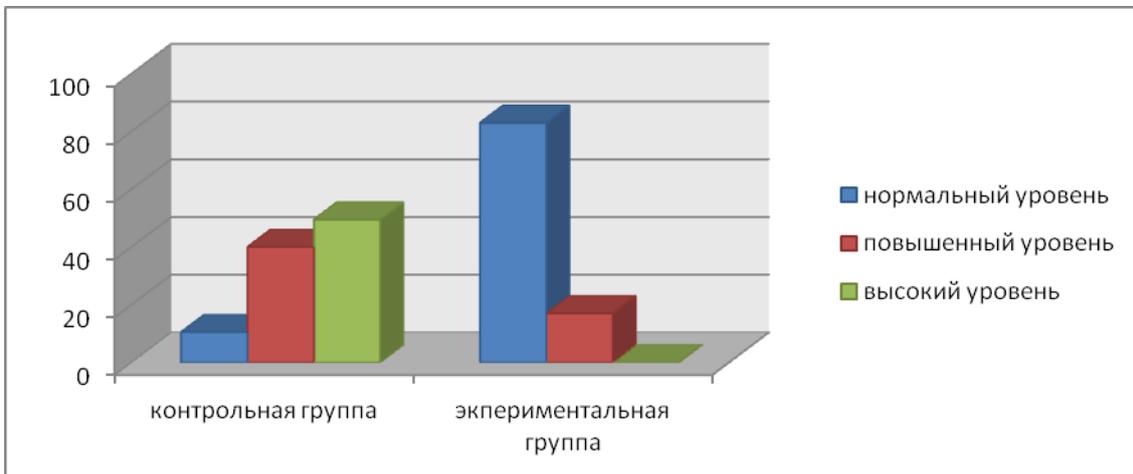
Для более наглядного представления динамики результатов коррекционно-педагогической работы были составлены диаграммы, сравнивающие показатели в экспериментальной и контрольной группах (см. рисунок).

Статистическая обработка полученных эмпирических данных с использованием программы «Статистика 6.0» показала достоверность снижения у испытуемых экспериментальной группы уровней субъективного ощущения одиночества, конфликтности и школьной тревожности.

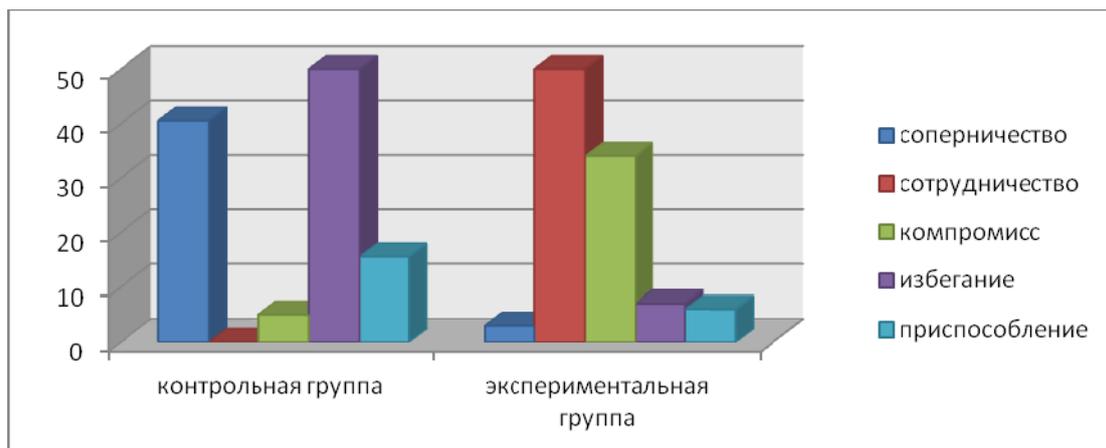
В целом у многих подростков с нарушением интеллекта сформировалось более зрелое представление о состоянии одиночества, они изменили свое отношение к нему, увидели не только отрицательные, но и положительные стороны одиночества, научились использовать его преимущества. По мнению педагогов школы, они стали более уверенными и критичными, повысилась их эмоциональная уравновешенность, отзывчивость, развились навыки межличностного взаимодействия. Все это свидетельствует об эффективности разработанной системы занятий по коррекции негативного влияния состояния одиночества на личностное развитие подростков с нарушением интеллекта.



а



б



в

Показатели в контрольной и экспериментальной группах: а – уровня субъективного ощущения одиночества; б – уровня школьной тревожности; в – предрасположенности к конфликтному поведению

Разумеется, полученные позитивные эффекты требуют закрепления, поэтому коррекционная работа в данном направлении должна быть продолжена.

### Список использованной литературы

1. Завражин, С.А. Развитие у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида осознанного отношения к здоровью [Текст] / С.А. Завражин, Г.П. Болонов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 3. – С. 154–158.
2. Завражин, С.А. Некоторые метафизические причины деструктивного поведения детей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1. – С. 131–135.
3. Репринцева, Е.А. Трансформация педагогического потенциала детской игры: причины и следствия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2. – С. 81–88.
4. Рогова, Е.Е. Переживание одиночества подростками с разной социальной направленностью [Текст] // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 39–46.
5. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
6. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
7. Фопель, К. Психологические группы [Текст]. – М. : Генезис, 2004. – 272 с.
8. Фурманов, И.А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства [Текст] / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск : Тетей, 1999. – 224 с.
9. Хагурова, Н.Е. Подростковая общность как пространство взросления: риски деформации [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1. – С. 108–116.
10. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему «Я»: Уроки психологии в средней школе (7–8 классы) [Текст]. – М. : Генезис, 2005. – 167 с.



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 947.088:37

*А.С. Полотебнов*

### ПОСТСОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ 1958–1964 ГОДОВ

На основе анализа новейшей отечественной литературы автор предлагает проследить историографические изменения в оценке сущности школьной реформы 1958–1964 годов, рассмотреть ее влияние на развитие советской общеобразовательной школы.

образовательное реформирование, советская школа, хрущевские реформы.

Российское образование – важнейшая составляющая социальных процессов, происходящих в стране. Для успешности современного образовательного развития необходимо изучить опыт образования прошедшего – советского – периода с целью выявления в нем того, что имеет потенциал для нового образовательного реформирования, а также тех тенденций, которые в свое время тормозили развитие.

1950–1960-е годы были отмечены интенсивными демократическими и культурными преобразованиями. Однако в исторической литературе 1970–1980-х годов история образования предыдущего периода рассматривается с идеологизированных позиций, что позволяет лишь в ограниченной степени использовать ее сегодня<sup>1</sup>.

Основное содержание образовательной реформы 1950–1960-х годов достаточно исследовано, поэтому лишь напомним ее основные вехи и положения.

Реформа 1958 года включала курс на политехническое образование в школе (ручной труд, школьные мастерские, производственная практика школьников, производственные бригады, лагеря труда и отдыха); расширение и унификацию учреждений профессионально-технического образования (ПТУ, техникумы); всеобщее (11-летнее) среднее общее образование, получаемое либо в школе, либо в системе профессионально-технического образования (ПТО); создание массовой сети вечерних школ; укрупнение учреждений высшего педагогического образования, подготовку педагогов к реализации политехнического образования в школе.

---

<sup>1</sup> Аверичев Ю.П. Трудовая подготовка школьников в 50–80-х гг. : автореф. дис. ... дис. канд. пед. наук. М., 1996.

Реформа 1964 года наметила возврат к 10-летнему школьному образованию, отказ от профессиональной подготовки учащихся при сохранении курса на всеобщее среднее образование. Появились школы с углубленным изучением ряда предметов.

Наиболее продуктивным в смысле объективации содержания и результатов школьного реформирования 1950–1960-х годов является постсоветский период. Именно тогда в научный обиход вошли новые подходы, тематика, методы изучения и оценки общественно-культурного и историко-образовательного развития страны в изучаемую эпоху. Например, Г.А. Саксельцев в 1992 году отмечал, что «улучшение учебно-воспитательной работы в школах в конце 1950 – начале 60-х годов было закономерным процессом, так как перестройка школы как никогда прежде привлекала к себе внимание партийных органов и всей советской общественности»<sup>1</sup>. Именно тогда исследователями было обращено внимание на сопоставление образовательного реформирования в супердержавах. Американская школьная реформа, которая проводилась в 1970-е годы, привела к увеличению доступности образования и сокращению разрыва в уровне образования между различными слоями населения, став своеобразным ответом на эффективность советской школьной системы. Реформа образования в СССР, по мнению американцев, опередила аналогичную реформу в США на десятилетие<sup>2</sup>. Основным пафос американской школьной реформы был связан с развитием демократизма и доступности школьного образования, причем за эталон брались достигнутые уже к тому времени показатели советской школы.

Т.А. Климова считает, что государственная образовательная политика в 1950-е годы была направлена на повышение качества учебно-воспитательного процесса и укрепление связи между наукой и практикой, обучением и жизнью. Произошли повышение образовательного уровня населения путем совершенствования системы среднего и высшего образования, усиление практической и профессиональной направленности обучения, повышение эффективности научно-педагогических исследований. Необходимость реформирования системы среднего образования, которое стало возможным в результате постепенного оздоровления идеологической и политической жизни страны после 1956 года, обуславливалась геополитической обстановкой, направленностью на укрепление безопасности страны и усиление темпов научно-технического прогресса<sup>3</sup>.

По мнению Л.И. Анайкиной, хрущевская реформа образования носила двойственный и противоречивый характер. По сравнению с прошлым этапом развития советской системы образования эта реформа была, без сомнения, шагом вперед, значительно изменив советскую школу. Новый толчок получило преподавание технических и точных дисциплин, установилась более тесная связь школы с производством; широкую поддержку вызвал курс на демократизацию внутришкольной жизни. По оценке исследователя, это была первая комплексная програм-

---

<sup>1</sup> Цит. по: Ходырев А.М. Советская школа 50-х – середины 60-х годов как социокультурный феномен : моногр. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2004. С. 55.

<sup>2</sup> Орфилд Г. Политика и справедливость: процесс реформирования системы образования США в 60–90-х годах // Экономика образования. 2001. № 5. С. 138.

<sup>3</sup> Климова Т.А. Взаимосвязь педагогической науки и практики в опыте советской школы 50-х годов (на материале школ г. Ленинграда) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб. : РГПУ, 2001. С. 7.

ма развития системы образования, соединившая все звенья обучения – от начального до высшего. Однако при этом не был достигнут требуемый уровень материально-технического обеспечения школьной системы, отсутствовала необходимая учебная база, не была доведена до конца реорганизация управления школьным делом. Переход к новой школьной системе и новым срокам обучения был поспешным и вызвал негативную реакцию как работников просвещения, так и родительской общественности. Этот опыт школьной реформы, ее достижения и просчеты необходимо было максимально учесть в дальнейшем развитии народного образования, но этого не произошло. Реформа образования не была спланирована должным образом. Разработчиками реформ при определении необходимого количества школ и ученических мест в них не был учтен демографический скачок, а главное, отсутствовали научно обоснованная программа социально-экономических преобразований в рамках реформы и планы ее финансового обеспечения<sup>1</sup>.

А.А. Сойников считает, что реформирование системы образования 1958–1964 годов носило сугубо государственный характер. Государственная политика по руководству развитием средней школы обозначила тенденции к воссозданию элитного общего образования, несмотря на сохранение официальной эгалитарной идеологии и выраженных антиэлитарных настроений, характерных для массового общественного сознания. Правительство базировалось на идеях повышения уровня не только технического, но и гуманитарного образования. Создавались специализированные школы для углубленного изучения ряда дисциплин детьми с ярко выраженными признаками интеллектуальной одаренности: физико-математические школы-интернаты при университетах, Экономическая школа при Институте народного хозяйства. Однако в реализации реформы были допущены просчеты, не было учтено противоречие между стремлением подрастающего поколения к высшему образованию и острой потребностью советской экономики в высококвалифицированной рабочей силе. Желających работать на производстве среди выпускников полной средней школы не было, такой труд не считался среди них престижным. Поэтому в ходе реформы партийно-государственные органы пытались внести соответствующие коррективы в образовательный процесс<sup>2</sup>.

А.Н. Поздняков считает главными недостатками хрущевской школы административное приведение ее к однообразию, жесткой стандартизации содержания обучения, отсутствие условий для широкой реализации индивидуальных особенностей и образовательных потребностей обучающихся. В итоге это неизбежно привело к утверждению формализма в образовательной деятельности и, как результат, слабой подготовленности основной массы выпускников к реальной жизни, к творческому применению на практике полученных ими знаний. Реформа представляла собой неудачную попытку выхода за пределы сталинской школь-

<sup>1</sup> Анайкина Л.И. Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922–1991 гг.) : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М. : МГПУ, 2001. С. 7.

<sup>2</sup> Сойников А.А. Государственная политика по развитию средней специальной гуманитарной школы в РСФСР (1958–1991 гг.) : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М. : КГУ, 2005. С. 19.

ной модели, изменения школы, направленного на объединение общего образования с профессиональной подготовкой учащихся<sup>1</sup>.

М.Н. Руткевич видит в советской системе 1950-х годов бурное развитие образованности населения. Он считает, что реформе школы требовалось увеличение численности учителей начальной школы и воспитателей детских садов со специальным образованием, а также учителей и мастеров производственного обучения в профтехучилищах. В целом реформа образования провозглашала переориентацию школы на подготовку молодежи к труду в сфере материального производства. На этом пути положительные сдвиги были достигнуты, но в общем итоге реформа поставленных целей не достигла<sup>2</sup>.

В.А. Штурба считает, что вслед за достигнутыми экономическими показателями хрущевского десятилетия процесс реформирования должен был найти свое продолжение в социальной и образовательной сферах. Это был старт перехода ко всеобщему среднему образованию для молодежи. Реализация данной государственной установки составила главное содержание образовательной политики на протяжении 1950–1960-х годов. Противоречие такой образовательной политики и методы ее осуществления вызвали к жизни все новые попытки реформирования общего и профессионального образования. Особое внимание В.А. Штурба уделяет школе, считая, что прогресс в сфере образования мог быть осуществлен на путях государственного регулирования, создания однотипных учебных заведений, единства учебных программ. Многие проблемы рассматривались с конъюнктурных позиций либо оказались вне сферы теоретического и практического осмысления. Практическая работа звеньев партийного и государственного управления анализировалась без должной критики. В советских условиях система образования, получавшая в прошлом высокую оценку даже у убежденных противников СССР, являлась одной из предпосылок перехода к демократическому обществу, к качественно новому его состоянию. Советские достижения в образовании и явились в результате одной из главных причин краха тоталитарной системы<sup>3</sup>.

А.М. Ходырев считает, что правление Н.С. Хрущева представляло эпоху, доминантой которой было общее ослабление авторитарного режима. Поэтому в систему образования новая политика привнесла новые ценности: практико-ориентированную учебную и воспитательную деятельность в школах, которые были основаны на идеях политехнизации и демократических началах, ослабление авторитарного типа организации работы с детьми, распространение критического восприятия педагогической действительности, бóльшая самостоятельность и свобода выбора как для учителей, так и для учащихся, наличие активной жизненной позиции учащихся и учителей, проявившееся в развитии самоуправления, организации творческой и досуговой деятельности<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Поздняков А.Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимоотношений в конце XIX – начале XXI в. : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Саратов : СГСЭУ, 2005. С. 34.

<sup>2</sup> Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М. : Гардарики, 2002. С. 31–93, 98.

<sup>3</sup> Штурба В.А. Разработка государственной политики в области народного образования и ее реализация в российской федерации в 60–90-е гг. (на материалах Юга России) : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М. : МГПУ, 2001. С. 19.

<sup>4</sup> Ходырев А.М. Советская школа... С. 5.

Несмотря на эти позитивные моменты, советская школьная система оставалась в исследуемый период тоталитарной. На всеобщее школьное образование огромное влияние оказывали политический режим и партийное руководство, при котором специалисты образования являлись объектом политического контроля. Ослабление авторитарного режима, произошедшее после смерти И.В. Сталина и приведшее к управлению государством Н.С. Хрущева, повлекло реформирование централизованной системы в ряде отраслей, в том числе и в народном образовании. Централизм был важнейшим организационно-политическим принципом советского государственного управления, когда внимание власти было сконцентрировано только на укреплении связи школы с производством.

Органами народного образования при участии ученых, педагогов, методистов, учителей и школьной администрации создавались благоприятные условия для введения в практику работы школ страны обязательного семилетнего (1949 год) и восьмилетнего (1958 год) обучения, реформирования системы среднего образования (одинадцатилетка), совершенствования системы педагогического образования, укрепления взаимосвязи между наукой и практикой.

Образовательная реформа 1958 года исходила из тезиса о том, что сталинская система образования, сложившаяся в тридцатые годы, уже не отвечает потребностям нового исторического периода. Как предполагает А.Н. Шевелев, возможно, такой подход стал только отражением идеологии «хрущевской оттепели», но велика и вероятность осознания советским руководством ее глубинных социально-педагогических причин<sup>1</sup>.

Таким образом, можно констатировать, что постсоветская историография сделала существенный шаг в сторону понимания противоречивости хрущевской школьной реформы. Действия правительства в системе образования строились на принципах равенства и доступности для всех граждан в получении образования. Демократизм советской школы выражался в ее светском характере, равенстве имущественного и социального положения граждан, доступности всем слоям общества единой системы образования, что отождествлялось с конституционным правом каждого гражданина на образование. Вместе с тем незаконченный характер, слабость концептуального обоснования и прогнозирования эффектов, которые могла дать реформа, и условий, которые могли бы обеспечить ей успех, позволяют постсоветским авторам сделать вывод о ней как о реформе, закончившейся в целом неудачей.

Подведем итоги. Представляется, что на новом историческом этапе советская школа эпохи Н.С. Хрущева выступала правопреемницей советской школы 1920-х годов – этапа, прерванного в начале 1930-х годов, когда государство начинает проводить политику тотальной унификации школьной системы («сталинская гимназия» как модель школы). Хрущевская школа олицетворяла смену очередного цикла, когда в советский период поочередно происходил возврат либо к модели знаниевой, академической, школы, либо к школе практической, ориентированной на жизнь и производство.

Краткий сравнительный анализ авторского представления особенностей каждого из исторических этапов развития отечественной школы отражен в следующей таблице:

<sup>1</sup> Шевелев А.Н. Отечественная школа: Традиции и современные проблемы. СПб. : Каро, 2000. С. 159.

### Исторические этапы развития советского школьного образования

Наименование	Характеристика
Дореволюционная школа	<p>Вариативная школа разных типов и видов в сословном обществе</p> <p>Различные степени доступности школы для разных социальных слоев.</p> <p>Школа религиозной идеологии.</p> <p>Школа академической учебной направленности для высших слоев и практической, прикладной, для социальных низов</p>
Школа 1920-х годов	<p>Курс на построение самой прогрессивной новаторской школы через принципиально новые педагогические формы и методы осуществления образования, всеобъемлющий педагогический эксперимент, направленный на соединение школы с жизнью.</p> <p>Школа как инструмент реализации задачи ликвидации неграмотности через всеобщее обязательное начальное обучение.</p> <p>Политехническая школа соединения обучение, воспитания и трудовой деятельности учащихся.</p> <p>Светская школа политической идеологии</p>
Сталинская школа	<p>Светская школа политической идеологии.</p> <p>Унифицированная единая школьная система страны, платная в старшей ступени.</p> <p>Школа академической учебной направленности, доступная для всех слоев населения.</p> <p>Курс на получение всеобщего неполного среднего образования при возможности реализации дальнейшего образования по разным маршрутам</p>
Хрущевская школа	<p>Светская школа политической идеологии.</p> <p>Унифицированная единая школьная система страны, бесплатная и старшей ступени, доступная всем слоям населения.</p> <p>Школа практической направленности, ориентированная на применение знаний, на деятельность, на получение профессии.</p> <p>Курс на достижение всеобщего полного среднего образования разными маршрутами</p>

Жесткая централизация управления, мощный бюрократический контроль, требования на всех уровнях нужных процентов политехнизации и успеваемости постепенно развились в негативную тенденцию и привели, в конечном счете, к неудаче реформы.

Уникальность советской школы 1950–1960-х годов определялась укреплением связи школы с жизнью как главным направлением развития системы образования, которое ассоциировалось с политехническим образованием и упрощен-

ным пониманием политехнизации как получением школьниками одной из рабочих профессий. Профессионализация старших классов средней школы в целом не оправдала себя. Производственное обучение в большинстве школ осуществлялось без должной материальной базы и без учета желаний и возможностей самих учащихся, что приводило лишь к формальному выполнению программы реформирования.

Актуальность изучения реформы школы при Н.С. Хрущеве определяется тем, что это была вторая в новейшей российской истории попытка отхода от знамиевой школы и поиска иной модели школьного строительства в условиях научно-технической революции, нового информационного общества, гарантий национальной безопасности в условиях холодной войны. При этом само понимание сущности реформы 1958 году шло в русле двух исследовательских парадигм. Одна, традиционная для советского периода, парадигма была ориентирована на демонстрацию советских достижений во всех областях как доказательство преимуществ социализма, когда реформа 1958 года воспринималась как очередное необходимое усовершенствование советской школы, как линейная череда целенаправленных и не противоречащих друг другу советских образовательных реформ (1918, 1931, 1958, 1984 годов).

Парадигма постсоветского периода в целом продолжила такое восприятие событий 1958–1964 годов. Видя не только положительные стороны, но и просчеты хрущевского школьного реформирования – такие, как централизованное партийное руководство реформой школы, несовпадение глобальных целей реформы и реальных возможностей по ее осуществлению вне прогноза «осуществимости» реформы, – постсоветские авторы продолжают курс на линейное восприятие советских школьных реформ как непрерывного усовершенствования успешной в целом социалистической школы. И иные их трактовки пока еще не предложены.

Между тем в интерпретации реформы 1958 года сегодня можно обозначить принципиально новый вектор: хрущевская школьная реформа может восприниматься как вторая в советский период попытка построить отечественную школу на педагогических основаниях прагматизма, ориентации на социальные потребности меняющейся жизни, как ответ на перспективные вызовы мирового развития при внешнем сохранении коммунистической идеологии, но, по сути, национального варианта ответа на вызовы постиндустриального общества. Степень осознания этих вызовов со стороны реформаторов 1958 года остается недоступной современным исследователям, но такая интерпретация той реформы в контексте реалий начала XXI века представляется все более обоснованной.

Таким образом, можно говорить о многослойности реформы 1958 года в исторической ретроспективе.

Первый слой вполне понятен и очевиден: смена власти в СССР меняла политику во всех социальных сферах, доказывая, что новое правление станет альтернативой сталинизму. Школа не могла остаться в стороне от этих сугубо политических действий. Хрущевская школа неизбежно должна была представлять как альтернатива сталинской школе, неважно, в чем это противопоставление конкретно выражалось бы, но оно обязательно должно было осуществляться.

Второй слой включал необходимость решения назревших и еще вполне преодолимых социально-педагогических проблем. Необходима была демонстрация всему миру достижений и преимуществ социализма в сфере образования, че-

му соответствовал курс на ускоренное достижение всеобщего среднего образования в стране.

С другой стороны, СССР, как и другие страны, нуждался в высококвалифицированной, ответственной рабочей силе в большей степени, нежели в стихийно растущем социальном спросе на вузовское образование, которое все чаще воспринималось населением как удобный социальный лифт. В этой логике школу необходимо было срочно «разворачивать» от вузовской, академической, направленности к производству, но делать это корректно, не задевая социальных амбиций масс, не создавая в «бесклассовом» обществе социальных противоречий. Иными словами, вторым уровнем реформы становилось решение ею конкретных проблем.

Обе эти темы успешно решались за счет вполне прагматического расчета, называемого «вечерние школы». Реализация курса на всеобщее среднее образование и при этом сохранение, преумножение и придание нового качества советскому рабочему классу вполне вписываются в эту конструкцию. К тому же вечерние школы позволяли значительно экономить государственные средства, стремление к чему было естественным в условиях послевоенного времени и борьбы за мировое господство сверхдержав. Если говорить образно, сталинская школа олицетворялась архитектурой сталинского барокко, а хрущевская – жилых зданий спальных массивов.

Но у реформы 1958 года существовал и третий слой, который стал очевиден только по прошествии послереформенных десятилетий. Можно предположить, что реформа опередила свое время, что была скорее неосознанной попыткой решить те педагогические проблемы, которые на Западе после молодежного бунта 1960-х годов привели к целой череде образовательных реформ. Их подробное сравнение со школьной реформой Хрущева еще требует отдельного исследования. Но придание школе принципиально иной педагогической направленности, о чем шла речь в трудах и экспериментах европейского «Нового образования» с начала XX столетия, неминуемо должно было вылиться в попытку ее практического и массового осуществления в государственной образовательной политике.

Сходство советских образовательных реформаций 1920-х и конца 1950-х годов XX века очевидно настолько, что их можно воспринимать как цикличность. Однако за сменой советских циклов школьного академизма и прагматизма, возможно, стояло нечто большее: закончившийся неудачей первый массовый реформаторский выход за пределы знаниевой школы, которая кардинально меняет свой педагогический облик в начале XXI столетия.

### Список использованной литературы

1. Аверичев, Ю.П., Трудовая подготовка школьников в 50–80-х гг. [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 49 с.
2. Анайкина, Л.И. Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922–1991 гг.) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – М. : МГПУ, 2001. – 46 с.
3. Климова, Т.А. Взаимосвязь педагогической науки и практики в опыте советской школы 50-х годов (на материале школ г. Ленинграда) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб. : РГПУ, 2001. – 22 с.

4. Организация и планирование всеобщего среднего образования [Текст] / под ред. В.М. Дмитриева. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 408 с.
5. Орфилд, Г. Политика и справедливость: процесс реформирования системы образования США в 60–90-х годах [Текст] // Экономика образования. – 2001. – № 5. – С. 132–151.
6. Поздняков, А.Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимоотношений в конце XIX – начале XXI в. [Текст] : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – Саратов : СГСЭУ, 2005. – 43 с.
7. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
8. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
9. Руткевич, М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002) [Текст]. – М. : Гардарики, 2002. – 540 с.
10. Сойников, А.А. Государственная политика по развитию средней специальной гуманитарной школы в РСФСР (1958–1991 гг) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – М. : КГУ, 2005. – 39 с.
11. Ходырев, А.М. Советская школа 50-х – середины 60-х годов как социокультурный феномен [Текст] : моногр. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2004. – 151 с.
12. Шевелев, А.Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1(33). – С. 54–59.
13. Шевелев, А.Н. Отечественная школа: Традиции и современные проблемы [Текст]. – СПб. : Каро, 2000. – 222 с.
14. Штурба, В.А. Разработка государственной политики в области народного образования и ее реализация в российской федерации в 60–90-е гг. (на материалах Юга России) [Текст] : автореф. д-ра ист. наук. – М. : МГПУ, 2001. – 44 с.

## НАШИ АВТОРЫ

**Алентьева Татьяна Викторовна** – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры всеобщей истории Курского государственного университета. E-mail: alent-tv@yandex.ru (Курск).

**Байкова Лариса Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР) РГУ имени С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН) и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru (Рязань).

**Безрогов Виталий Григорьевич** – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования Российской академии образования (РАО)», член-корреспондент РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

**Богуславский Михаил Викторович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования РАО», член-корреспондент Российской академии образования (РАО), председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

**Бурыкина Елена Валерьевна** – ассистент кафедры германских языков и методики их преподавания Института иностранных языков ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет С.А. Есенина» (РГУ имени С.А. Есенина), соискатель кафедры педагогики и педагогического образования Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: lena-739@yandex.ru (Рязань).

**Занаев Сергей Зандраевич** – научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования РАО». E-mail: zanaev@yandex.ru (Москва).

**Завражин Сергей Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: zavragin – sa@ya.ru (Владимир).

**Захарищева Марина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

**Ельцов Анатолий Викторович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики, начальник учебно-информационного управления РГУ имени С.А. Есенина. E-Mail: a.eltsov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Костикова Лидия Петровна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», академик Международной академии наук педагогического образования. E-mail: kost@post.rzn.ru (Рязань).

**Крылова Марина Олеговна** – старший преподаватель кафедры психологии Челябинского государственного университета. E-mail: klimova.marina@list.ru (Челябинск).

**Лазунин Андрей Анатольевич** – преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (РВВДКУ) им. В.Ф. Маргелова, соискатель кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: lazuniny62@yandex.ru (Рязань).

**Левина Наталия Михайловна** – старший преподаватель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: fil3ma@mail.ru (Рязань).

**Махмудов Марат Наильевич** – кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по научной работе ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет С.А. Есенина». E-mail: m.mahmudov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Овчинников Михаил Владимирович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, заведующий кафедрой специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета. E-mail: ovmv@mail.ru (Челябинск).

**Пичугина Виктория Константиновна** – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: Pichugina\_V@mail.ru (Волгоград).

**Полотебнов Александр Сергеевич** – аспирант кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

**Полякова Мария Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «История» Московского государственного технического университета (МГТУ) им. Н.Э. Баумана (Калужский филиал). E-mail: mariap71@rambler.ru (Калуга).

**Романов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Сергеева Марина Георгиевна** – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: sergeeva198262@mail.ru (Москва).

**Стоюхина Наталья Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии управления факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. E-mail: natast0@rambler.ru (Нижний Новгород).

**Трушина Ирина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, проректор по работе с молодежью Челябинского государственного университета. E-mail: trushina\_ia@mail.ru (Челябинск).

**Фомина Наталья Александровна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Почетный работник высшего профессионального образования, академик Международной академии наук педагогического образования и Академии имиджелогии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

**Харченко Наталия Валентиновна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды». Член-корреспондент МАНПО. E-mail: harchenko123@rambler.ru (Переяслав-Хмельницкий, Киевская область, Украина).

**Шевелев Александр Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник учреждения РАО «Институт педагогического образования». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**Romanov A.A.** EDUCATION AND UPBRINGING TODAY: STRATEGY OF DEVELOPMENT AND RENOVATION?!

### PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES

#### *The 70<sup>th</sup> Anniversary of the Great Victory*

**Alentyeva T.V.** THE MINEFIELD OF HISTORY. ADOLESCENTS' CIVIC DEVELOPMENT IN HISTORY CLASSES

The paper analyzes the role of historical education in adolescents' civic and patriotic development. The paper investigates Russian and American schoolbooks to prove the importance of objective and academically-oriented choice of the content of education and the significance of demythologization of history.

the Great Patriotic War, history classes, history schoolbooks, mythologization of history, falsification of history.

#### **Shevelev A.N.** URGENT ISSUES OF MODERN CIVIC EDUCATION

The article analyzes some theoretical perspectives of the development of modern civic education potential. It focuses on some risks and problems of civic education, its integrative content, its urgency and efficiency.

civic education, modern education, adolescents' education and socialization, value orientations, civic competence, patriotic education.

**Boguslavsky M.V., Zanaev S.Z.** M.N.SKATKIN'S ACADEMIC AND PATRIOTIC ACTIVITIES DURING THE YEARS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

The paper treats academic, moral, and ethical characteristics of scientists and scholars who took part in the war. The paper focuses on during-the-war activities of M.N. Skatkin, a distinguished scholar and an academician of the Russian Academy of Education.

the Great Patriotic War, scholars and scientists who fought in the Great Patriotic War, M.N.Skatkin, patriotic education, polytechnic education.

**Zakharishcheva M.A. THE EVACUATION OF CHILDREN TO THE UDMURT REPUBLIC**

The article deals with the activity of child-care facilities, such as the First Leningrad Military Musicians School and other residential schools and orphanages that were evacuated to the Udmurt Republic. It also treats the activity of evacuated teachers, concentrating on V.A. Sukhomlinsky's work in the settlement of Uva during the Great Patriotic War.

evacuated child-care facilities; social, political, military, and patriotic education during the war.

**METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

**Kornetov G.B. WERNER JAEGER ON THE SOPHISTS AS THE FOUNDERS OF EDUCATIONAL SCIENCE**

The author fully supports the ideas of Werner Jaeger who believed that educational science rested on pedagogical ideas, writings, innovations, and achievements of the sophists. The sophists are treated as the founders of educational research and practice, who were the first to accept the importance of education (*paideia*), who attempted to theoretically generalize and substantiate the role *paideia* played in human life, its aims, objectives, and its content.

pedagogy, *paideia*, education, Ancient Greece, sophists, history of education, political education, rhetoric.

**Bezrogov V.G. SELF-CONCERN AS SELF-REGENERATION: THE IDEAS OF THE NEW TESTAMENT IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL PARADIGM SHIFT**

The paper deals with the transfer from Antique ideas of self-concern to Christian and Medieval ones, focusing on the concept of self-regeneration. Self-regeneration is treated not as mere rejuvenation but rather as physical and spiritual transformation that brings about new aims of self-education. The value of literacy as a basic foundation of education gives way to the value of belief.

self-education, personal transformation, spiritual and moral education, self-concern.

**Polyakova M.A. THE REALIZATION OF THE CURA SUI PRINCIPLE (TAKING CARE OF ONESELF) THROUGH THE PEDAGOGICAL CONCEPT *BILDUNG* (BASED ON MODERN ITALIAN RESEARCH)**

The article focuses on the realization of the *cura sui* principle in modern Italian research, which follow the traditional interpretation of the *cura sui* principle expressed

in M.Foucault's and M.Heidegger's works. The author of the article maintains that F.Cambi's, F.Caputo's, M.Genarri's, and other researchers' interpretation of the *cara sui* principle reveals its genetic and ontological connections with the Greek concept *παιδεία*, the Roman concept *humanitas*, and the German and common European concept *Bildung*, which are treated as self-education and self-improvement.

*Cura sui*, form (*forma*), image (*Bild*), mysticism, ethos, *παιδεία*, *humanitas*, *Bildung*, education.

### **Pichugina V.K. SELF-ACTUALIZATION IN ANTIQUE PEDAGOGY**

The article analyzes Ancient Greek and Ancient Roman ideas of education as a process of self-actualization. Believing that education can be acquired only by people who know themselves and who belong to urban culture, Antique philosophers focused on people with developed self-concern.

Antique pedagogy, self-concern, urban culture.

### **Romanov A.A. COMMEMORATING THE 145<sup>th</sup> BIRTH ANNIVERSARY OF A.P. NECHAEV, AN EXPERIMENTAL PEDAGOGUE**

The paper analyzes the landmarks of the research career of A.P. Nechaev, a distinguished Russian experimental pedagogue of the 20<sup>th</sup> century, whose findings in syndrome psychology and ideas of comprehensive spiritual and moral development of a personality are still topical and urgent.

A.P. Nechaev, Russian experimental pedagogy, personalistic approach, forums devoted to experimental pedagogy, syndrome psychology.

### **Stoyukhina N.Yu. ALEXANDER PETROVICH NECHAEV AS A PSYCHOTECHNICIAN**

The author attempts to characterize one of the spheres of research to which a distinguished Russian psychologist, pedagogue, experimenter, and scholar A.P. Nechaev devoted a lot of effort, namely the sphere of psychotechnical research. The author attempts to show the complicated character of professional relationships between psychotechnicians of the 1920–1930s.

A.P. Nechaev, psychotechnics, psychological experiment, professional selection, professionogram, job analysis, I.N. Spielrein

## PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

### **Kostikova L.P.** MULTICULTURAL EDUCATION AS AN AIM OF HIGHER EDUCATION

Multicultural education is aimed at the development of students' ability to make conscious choices of moral values and productive professional activities in a multicultural society. Implementing multicultural education policy, higher educational institutions acquaint their students with major cultural patterns, improve their intercultural communication skills, develop thorough understanding of interpersonal and intercultural relationships.

multicultural education, education, university for the humanities, intercultural competence

### **Sergheeva M.G.** THE DIDACTIC PECULIARITIES OF THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY "TRAINING FIRM"

The paper focuses on the development of the educational technology "Training Firm", which is aimed at training a competitive specialist able to meet the requirements of the labor market.

quality of knowledge and its characteristics, active methods of teaching, imitation methods, choice of training methods.

### **Yeltsov A.V., Mahmudov M.N.** THE INTEGRATION OF LEARNING AND MODELING IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS

The article deals with the models used in science, technology, industry, and teaching. The models are classified into natural, conceptual, linguistic, and coded. They are defined as research methods used to acquire knowledge.

model, research model, natural models, conceptual models, linguistic models, coded models.

### **Levina N.M., Fomina N.A.** THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIABILITY AND INTERPERSONAL COMMUNICATION SKILLS OF NOVICE SPEECH PATHOLOGISTS WITH DIFFERENT COMMUNICABILITY LEVELS

The paper centers on the relationship between content and instrumental characteristics of sociability as an important professional quality of novice speech pathologists as well as on speech pathology students' styles of interpersonal communication.

students, novice speech pathologists, personal qualities, sociability, content and instrumental characteristics, styles of interpersonal communication.

**Ovchinnikov M.V., Krylova M.O., Trushina I.A. THE VOLITIONAL COMPONENT OF PERSONAL HELPLESSNESS AND INDEPENDENCE OF POST-GRADUATE STUDENTS WITH VARIOUS PROFESSIONAL ACHIEVEMENTS**

The paper presents the results of a research of helpless and independent post-graduate students' volitional sphere. Students with higher volitional self-efficacy show more independence and have greater academic achievements than students with lower volitional self-efficacy.

volitional sphere, volitional component of personal helplessness, personal helplessness, self-reliance, independence, personal achievements.

**Lazunin A.A. MUSEUMS AS LEARNING SPACES IN MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The paper focuses on the content and terminological aspects of museums as learning spaces in military higher educational institutions, The paper analyzes the definitions of terms used to denote concepts related to museum sphere as well as their correlation.

museum, instruction museum, military history museum, virtual museum, museum pedagogy, museum culture, museum communication, museum space, learning space, military higher educational institution.

**INTERNATIONAL EXPERIENCE**

**Baykova L.A., Burykina E.V. PRAGMATISM AS A METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF WORK-BASED LEARNING IN THE US HIGHER EDUCATION SYSTEM**

The article treats the ideas of pragmatism and J.Dewey's pedagogical ideas as leading methodological principles of work-based learning applied by the US higher education system ('learning for work', 'learning at work', 'learning through work'; cooperative programs; joint industrial-university courses; cognitive learning, etc).

pragmatism; work-based learning; personal experience; project work; problem situation; problem learning; experimental approach; instrumental pedagogy; professional competences.

**Kharchenko N.V. PSYCHOLINGUISTIC DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S LISTENING SKILLS THROUGH VERBAL COMMUNICATION**

The paper centers on the topical issues of the development of preschoolers' listening skills. The analysis of related research shows that pre-school children's understanding of a work of fiction is a two-stage process that develops from the understanding of meaning to the understanding of sense. The paper singles out a complex of listening skills that should be formed in preschool-aged children.

listening, speech perception, speech comprehension, meaning, sense, works of fiction.

**SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY**

**Zavrazhin S.A. MODIFYING THE MANIFESTATIONS OF LONELINESS IN SENIOR SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

The paper analyzes the results of a research that centers on the manifestations of loneliness in adolescents with intellectual disabilities. The paper presents a system of modifying the negative effects of loneliness on personality development.

adolescents with intellectual disabilities, loneliness, communication difficulties.

**POSTGRADUATE RESEARCH**

**Polotebnov A.S. POST-SOVIET HISTORIOGRAPHY OF THE 1958–1964 SCHOOL REFORM**

The article analyzes modern Russian research to trace the changes in the historiographic treatment of the 1958-1964 school reform and its impact on the development of compulsory secondary education in the Soviet Union.

education reforms, Soviet school, Nikita Khrushchev's reforms.

**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 распределяют между соответствующими специалистами для рецензирования.

Рецензенты обращают внимание в первую очередь на актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследовательской работы. Отмечается оригинальность решения проблемы или педагогической задачи.

Анализируются также аннотация, ключевые слова, ссылки на источники на предмет их соответствия содержанию статьи.

В итоге рецензент делает заключение о возможности публикации статьи в журнале «Психолого-педагогический поиск» либо дает мотивированный отказ.

Рецензент не ограничен в выборе анализируемых аспектов проблемы и объеме рецензии.

Прошедшие отбор и рецензирование статьи komponуются в соответствующие рубрики и литературно редактируются (авторский замысел, вариант научного содержания работы сохраняются). 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. Доработанные с учетом замечаний 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

№ 2 (34)

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 15.05.2015. Поз. № 22. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 25,11. Уч.-изд. л. 18,9. Тираж 500 экз. Заказ № .  
Дата выхода в свет 22.05.2015. Цена договорная

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального 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