

ISSN 2075-3500

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

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

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2016

№ 1 (37)

**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); **К.К. Жампеисова**, доктор педагогических наук, профессор (Алма-Ата, Казахстан); **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

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

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

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

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

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

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

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

**Журнал выходит 4 раза в год**

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

- Романов А.А.**  
Содержание образования и образ неординарной личности. . . . . 5

### ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

- Лиферов А.П.**  
Российский коррупционер: некоторые психолого-правовые  
штрихи к портрету . . . . . 11

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Бережнова Е.В.**  
Развитие концептуальных представлений о содержании образования  
(к 90-летию со дня рождения В.В. Краевского) . . . . . 29

- Полякова М.А.**  
Концептуализация образования в западноевропейской  
педагогической науке . . . . . 37

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

- Лукацкий М.А.**  
Историческое познание: сущность и своеобразие . . . . . 52

- Кларин М.В.**  
Сто лет исследовательского обучения в России . . . . . 66

- Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.**  
Мост от Античности к Средневековью:  
греко-латинские школьные диалоги как учебное пособие . . . . . 87

### МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Корнетов Г.Б.**  
Восхождение к ребенку  
(к 80-летию со дня рождения О.С. Газмана) . . . . . 115

- Романов А.А.**  
Нравственное воспитание молодежи  
в исследованиях И.Е. Булатникова (по статьям из журнала  
«Психолого-педагогический поиск») . . . . . 125

- Коцина М.Н.**  
Современные проблемы патриотического воспитания  
молодежи в регионе . . . . . 134

## **КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

**Смолонская А.Н.**

Многообразие педагогических подходов в структурном  
и содержательном осмыслении аспектов жизненных компетенций . . . . . 144

**Колесников А.А.**

Современное понимание системы  
иноязычного филологического образования . . . . . 150

**Кулакова А.И., Филиппова Ю.В.**

Роль рефлексивности и самооценки в формировании  
профессиональной осознанности личности . . . . . 157

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА**

**Кривцова Л.М. Байкова Л.А.**

Развитие предпринимательских компетенций студентов  
и школьников на базе бизнес-инкубатора . . . . . 170

**Гайдамашко И.В., Посохова А.В.**

Системное психологическое описание мотивации  
конкурентоспособных предпринимателей . . . . . 182

## **ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**Завражин С.А.**

Сексуальный стыд в пубертате . . . . . 189

## **ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ**

**Мешков А.Е.**

К вопросу о преемственности форм гражданского воспитания в России  
(на примере опыта работы ВЛКСМ в 1960–1980-е годы) . . . . . 194

**НАШИ АВТОРЫ** . . . . . 203

**TABLE OF CONTENTS** . . . . . 205

**Информация для авторов** . . . . . 210

*К читателю*

*А.А. Романов*

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗ НЕОРДИНАРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Дорогие читатели и авторы журнала «Психолого-педагогический поиск»! В 2016 году мы продолжим сотрудничество с интересными и глубокими авторами, ведущими свои исследования в разных областях педагогики и психологии, способными вовлечь своих коллег в профессиональный диалог, ориентированный на поиск ответов вызовам современности.

Очередной номер журнала получился разнообразным по тематике и, на наш взгляд, содержательно насыщенным. Радует тяготение авторов к глубокому методологическому и историко-педагогическому осмыслению поставленных проблем, позволяющему наметить реальные пути их практического осуществления в условиях сегодняшнего дня. К тому же мы должны быть внутри событий общественной жизни, искать на педагогическом поле средства лечения развивающихся негативных явлений.

Среди таких язв, разъедающих и уничтожающих современное общественное устройство, особенно выделяется коррупция, беспощадно уничтожающая ценностные идеалы и ориентиры современных людей, сводящая на нет любые героические усилия педагогов и деятелей образования. Не случайно в России с 2008 года функционирует под председательством Президента страны В.В. Путина Совет по противодействию коррупции, целями которого являются создание системы по борьбе с коррупцией и устранение ее причин. По словам Президента, «ключевой задачей остается формирование в обществе антикоррупционного правосознания. Неприятие фактов нарушения закона должно воспитываться со школьной скамьи – и в школах, и в высших учебных заведениях, и в средних учебных заведениях, и, конечно, на работе и в семье. Нужно всегда об этом помнить»<sup>1</sup>.

Высшее руководство страны призывает обратить на борьбу с коррупцией всю мощь государственного устройства, но в этой битве одно из ключевых мест должно быть отведено педагогике, имеющей своим предметом воспитание человека. На вопросы, каким образом люди вовлекаются в коррупционную деятельность и кто такой коррупционер, могут дать ответы разные науки. Они даже могут разработать антикоррупционные стандарты поведения человека. Но в воспитании иммунитета к коррупции педагогика, несомненно, выполняет главенствующую роль. Поэтому в предлагаемом номере журнала на первое место вынесена рубрика «Открытая трибуна» со статьей академика Российской академии образования А.П. Лиферова «Российский коррупционер: некоторые психолого-правовые штрихи к портрету».

В статье анализируются отдельные психолого-правовые проблемы современного размаха коррупции в России, пути их преодоления, типичные особенности действий современных коррупционеров, нравственная и этическая стороны их деятельности, дуализм в восприятии коррупции. Отмечается факт появления области

---

<sup>1</sup> Владимир Путин провел заседание Совета по противодействию коррупции 26 января 2016. Источник сообщения: <http://www.putin-today.ru/archives/20006>

психологической науки – психологии коррупции, призванной вобрать в себя такие актуальные составляющие, как психология коррупционеров и психология коррумпируемых, социально-психологические процессы, влияющие на коррупцию, отношение общества к коррупционной проблематике и т.п. Автор также отмечает, что по мнению психологов, нынешний размах коррупции подпитывается некоторыми укорененными в сознании россиян ложными посылами – во-первых, сложившимся толерантным отношением значительной части граждан к коррупции как к явлению повсеместному и неистребимому, как к неизбежному минимальному уровню зла; во-вторых, тем, что в массовом сознании россиян порицания заслуживает, как правило, не сам факт коррупции, а лишь запредельные ее размеры (огромные взятки, откаты и др); в-третьих, определенным дуализмом в оценке коррупционных деяний (одно дело – я, другое – окружение). Свое коррупционное поведение, равно как и подобное поведение близких, воспринимается не как реальная коррупция, а лишь как вынужденный ответ на объективные обстоятельства.

Однако всякое раздвоение личности в восприятии коррупции, подчеркивает А.П. Лиферов, позволяет ей не только психологически комфортно обустраиваться в обществе, но и воспроизводить себя в новых и всё более сложных формах. Отсюда вытекает и отмечаемая в последнее время социологами особенность отечественных коррупционных отношений, заключающаяся в том, что количество ситуаций, когда гражданин готов дать взятку, значительно превышает коррупционный спрос на нее. В такой ситуации коррупционером может стать не только матерый мздоимец, но и любой гражданин. Поэтому, чтобы выиграть войну с коррупцией, нужна широкая просветительная работа, в первую очередь, среди молодежи, так как отступить более некуда.

Рубрики журнала по философии образования, методологии историко-педагогического познания, методологии развития личности объединены не только историко-педагогическим дискурсом, но и использованием, в частности, проблемно-персоналистического подхода, позволяющего выявить роль отдельно взятой личности в решении тех или иных задач педагогики в конкретный период ее развития, представить в целостном виде образ педагога, психолога или деятеля образования.

Значимым для нас событием является 90-летие со дня рождения В.В. Краевского (ему посвящена статья профессора Е.В. Бережновой). Автор обращается к проблеме содержания образования как одной из ключевых проблем, которой занимался известный ученый академик В.В. Краевский, высокие научные достижения которого признаны в научно-педагогическом сообществе. Сегодня актуальность проблемы содержания образования обостряется, поэтому наиболее востребованы положения культурологической концепции содержания образования в общеобразовательной школе и в высшей школе, разработанные В.В. Краевским. Здесь содержание образования выступает в качестве педагогически адаптированного социального опыта человечества, передаваемого учащемуся. В повседневной же образовательной практике до сих пор активно используется другая концепция, согласно которой содержание образования включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. В настоящее время, по мнению автора статьи, создаются предпосылки для иного понимания феномена образования, что может привести к появлению новых концептуальных представлений о современном содержании образования.

Концептуализации образования в западноевропейской педагогической науке посвящена статья М.А. Поляковой, представляющая современные интерпретации этого концепта, а также историю его развития в западноевропейской языковой и терминологической традиции. Автор предлагает видеть в современной категории «образование» трансформацию таких исторических понятий, как *παιδεία*, *humanitas* и *Bildung*, ставших достоянием общеевропейской педагогической культуры. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» воспитание и обучение включены в «процесс» образования, поэтому, считает автор, образование, по крайней мере, шире воспитания и обучения как отдельно взятых процедур. Однако закон не может подчинить себе динамику языковых тенденций и сложившуюся коммуникативную и педагогическую практику, вследствие чего в повседневной речи, а порой и в профессиональной сфере понятия «образование» и «обучение», а также «образование» и «воспитание» смешиваются.

Сложную методологическую проблему сущности и своеобразия исторического познания, современных подходов к изучению прошлого поднимает в своей статье член-корреспондент РАО М.А. Лукацкий. В истории главным является не простое склеивание достоверных, по мнению того или иного историка, суждений о свершившихся событиях, а постижение смысла произошедшего. И только оно может привлекать творческое внимание историка.

В историческом дискурсе, говоря словами М.А. Лукацкого, в полной мере проявляет себя диалогическая природа мышления человека. Ведя такой мысленный диалог со своими заочными собеседниками, историк оттачивает свое понимание смысла исторических событий. Диалогичность исторического мышления проявляет себя на каждой стадии: и на стадии определения предмета исторического исследования, и, конечно же, на стадии его проблемного рассмотрения. Исторический дискурс играет особую роль в культуре, он заставляет человека осознавать себя как существо, живущее во времени, объединяющее в себе прошлое, настоящее и возможное будущее, как существо, индивидуальное существование которого вплетается в общий поток исторического бытия людей.

Диалог как жанр использовался в школах поздней Античности. Существовали и учебные пособия по диалогу, ставшие символическим мостом к Средневековью, составившие основу для раннесредневековых учебников латыни и греческого языка. Период раннего Средневековья был буквально одержим идеей диалога как сокровищницы мудрости. Об этом читайте в статье Н.Б. Баранниковой и члена-корреспондента РАО В.Г. Безрогова. Авторы уверены, что диалог с педагогическим прошлым, к которому сейчас обращено внимание как историков педагогики, так и современных педагогов, становится особенно интересным и многогранным при совместном изучении педагогических трактатов мыслителей прошлого и реальных дидактических инструментов обучения и воспитания. Такие инструменты (в их числе и учебные пособия) создавались с той или иной степенью учета теорий образования, монологичного, диалогичного, полилогичного педагогического мышления. Среди инструментов диалогических важное место занимали так называемые «школьные диалоги» – обучающие пособия, составленные в форме разговоров учеников с наставником и с родителями, разговоров взрослых между собой и т.д.

В общем ряду проблем философии образования, теории и истории педагогики и статья доктора педагогических наук М.В. Кларина «Сто лет исследовательского обучения в России», отражающая материал его новой, еще не опубликованной книги «Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта». Автор обращает внимание на ход разработки исследовательского подхода к обучению, известного под названием опытно-эвристического, в конце XIX века и в первые десятилетия XX века. Развитие проблемно-исследовательского подхода к обучению в советской педагогике продолжало линию мировой педагогики тех лет. В статье отмечается деятельность выдающегося педагога-экспериментатора С.Т. Шацкого, видевшего в учебном исследовании те же этапы, что и в исследовании научном. В дидактических поисках 1920-х – начала 1930-х годов обучение строилось в духе повышения активности учащихся (активизации), которая находила высшее воплощение в исследовательском методе. Поисковая активность учащихся в духе времени, пафоса строительства нового мира была направлена на поиск способов преобразующего познания. После двадцатилетнего перерыва эта дидактическая линия была с заметно большими осторожностью и взвешенностью продолжена в русле проблемного обучения. Автор также дает краткий обзор черт культурологической общедидактической теории, системы развивающего обучения, поисков организационно-деятельностной и мыследеятельностной педагогики, Школы диалога культур и других направлений развития педагогики того периода, говорит о признании исследовательского обучения в 2000-е годы и трудностях его реализации в практике.

Важный период в развитии отечественной педагогики последней четверти XX века связан с деятельностью О.С. Газмана, внесшего выдающийся вклад в развитие гуманистической педагогики, человекоцентрированного подхода к воспитанию детей и подростков. Он создал концепцию педагогической поддержки ребенка в образовании, получившую широкое признание в нашей стране. Об этом – статья профессора Г.Б. Корнетова «Восхождение к ребенку (к 80-летию со дня рождения О.С. Газмана)». Автор выделяет позицию О.С. Газмана, считавшего (базируясь на категорическом императиве И. Канта), что в образовании человек всегда должен быть целью и не может быть средством достижения каких-либо иных целей, например, освоения учебных программ.

Самым заметным вкладом О.С. Газмана в теорию и практику образования, несомненно, является разработанная им концепция педагогической поддержки, которая сегодня, отмечает Г.Б. Корнетов, обрела статус полноценной научно-педагогической теории. Эта идея прошла практическую апробацию еще при жизни О.С. Газмана, а после его смерти активно развивается его учениками и последователями, находит применение в дошкольных и внешкольных учреждениях образования, в школах, колледжах, вузах, в системе дополнительного образования.

Г.Б. Корнетов подчеркивает направленность педагогики поддержки на то, чтобы помочь ребенку познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, построить присущую только и исключительно ему одному траекторию жизненного пути и в соответствии с этим неповторимую траекторию образования. Сами цели воспитания и обучения ребенка в контексте педагогики поддержки корректируются по мере его развития и взросления, возникновения у него новых интересов и проблем, потребностей и способностей, изменения мотивов его поведения, при все нарастающем участии ребенка в организации собственного образования – участии, которое становится все более осознанным, активным и самостоятельным.



Будучи историком педагогики, Г.Б. Корнетов «вписал» педагогику поддержки в широкий исторический контекст, связав ее с наследием Сократа, Л.Н. Толстого, Э. Кей, Л. Гурлитта, К.Н. Вентцеля, С.Н. Дурьлина, А. Нилла, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бёрнса и других, с такими педагогическими течениями, как свободное воспитание, феноменологическая (гуманистическая) педагогика, антипедагогика.

Модель педагогической поддержки О.С. Газмана, несомненно, противостоит идее жесткой стандартизации образования, которая сегодня реализуется в российской школе. Однако О.С. Газман, как бы предвидя это обстоятельство, четко отделял механизм педагогической поддержки, ориентированный в каждом конкретном случае на каждого конкретного ребенка, от воспитания и обучения, которые в традиционном понимании должны приводить растущего человека к социальной норме. Он четко указывал на то, что педагогическая поддержка с необходимостью должна дополнять обучение и воспитание, реализовываться там и тогда, где и когда это возможно и необходимо для ребенка, где это позволяют условия его жизни и образования. Подобный подход уже нашел широкое практическое применение, прошел проверку временем и подтвердил свою педагогическую эффективность, свое право на существование.

О.С. Газман ушел от нас в самом расцвете своего творчества, прожив всего 60 лет. У него было много идей и планов, его соратники и ученики всегда были образцом юношеского задора, кипучей энергии и жажды жизни, я помню это. Год назад ушел из жизни наш автор, занимавшийся проблемами нравственного воспитания молодежи, – И.Е. Булатников. Ему было всего 30 лет, в это трудно поверить, но горечь утраты не оставляет надежд. Память остается, остаются десятки статей, книги, текст докторской диссертации (об этом – статья А.А. Романова).

И.Е. Булатников занимался исследованием проблем нравственного воспитания, среди которых основными для него являлись проблемы социальной свободы и ответственности личности, ответственного отношения личности к профессиональной деятельности, формирования нравственной культуры молодежи, нравственных деформаций личности и др. Его тревожило несоответствие декларируемых целей нравственного воспитания детей и молодежи с реальной ситуацией в этой сфере, поэтому он искал причины несоответствий и пути исправления ситуации. Он был настоящим гражданином, необыкновенно зрелым для своего возраста ученым.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» продолжит свою работу по поддержке молодых талантливых исследователей, для которых негаснущим маяком будет педагогический самородок из Курска – Игорь Евгеньевич Булатников, проживший такую короткую, но яркую жизнь. Он оставил о себе добрую память, хорошие статьи, которые еще долго будут читать!

Внимание читателей привлекут статьи о патриотическом воспитании (М.Н. Коцина), о разных аспектах подготовки специалистов, о связи педагогической и психологической наук и практики (профессор Л.А. Байкова, А.Н. Смолонская, доктор психологических наук И.В. Гайдамашко и А.В. Посохова, А.А. Колесников, Ю.В. Филиппова). Важный аспект исследований в сфере специальной психологии и коррекционной педагогики предложил в своей статье профессор С.А. Завражин.

Среди авторов журнала и три аспиранта: Л.М. Кривцова, А.И. Кулакова, А.Е. Мешков.

По каждой из предложенных в номере журнала проблем может быть развернута широкая дискуссия. Ждем интересные статьи и материалы!

Список использованной литературы

1. Безрогов, В.Г. Забота о себе как обновление: новозаветные идеи в контексте смены педагогических парадигм [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (34). – С. 63–74.
2. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности [Текст] // Педагогика. – 2009. – № 6. – С.84–96.
3. Богуславский, М.В. Потенциал вариативных стратегий модернизации советского образования (1917–1930 годы) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 119–129.
4. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 136–144.
5. Корнетов, Г.Б. История педагогических идей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С.197–203.
6. Лукацкий, М.А. Л.Н. Толстой о пути нравственного самосовершенствования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 57–68.
7. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
8. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
9. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
10. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
11. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
12. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2 (11). – С. 41–47.



## Открытая трибуна

УДК 343.352:159.922

*А.П. Лиферов*

### **РОССИЙСКИЙ КОРРУПЦИОНЕР: НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ**

Работа посвящена анализу отдельных психолого-правовых проблем современного размаха коррупции в России и путей их преодоления, рассмотрению типичных особенностей действий современных коррупционеров, нравственной и этической сторон их деятельности.

психология коррупции, коррупционер, психологический профиль, правовые изъяны, сакральный смысл российской власти, мотивация публичных политиков, дуализм в восприятии коррупции.

До последнего времени исследования проблем отечественной коррупции велись в основном в правовых, экономических или социологических дискурсах. Предметом изучения оставался некий усредненный тип, без учета психологических и социально-психологических особенностей его коррумпированного поведения.

В то же время психологи выделяют ряд типичных особенностей в действиях современных коррупционеров, требующих конкретного изучения. В их числе: безусловное доминирование материальных ценностей, всепоглощающая жадность, очевидная безнравственность поведения, безответственность, эгоистичность, наглость на грани цинизма. Одновременно им свойственны и определенная артистичность, умение маскироваться и мимикрировать, позволяющие на определенное время создавать в обществе свой позитивный социальный образ<sup>1</sup>. Они весьма динамичны и непрерывно совершенствуют технологию поборов и казнокрадства, ищут пути внедрения их будто бы «безопасных» форм. Элита коррупционеров, организующая современные коррупционные сети, зачастую демонстрирует нестандартные подходы к решению задач, достаточно высокий интеллект, креативность, позволяющие ей создавать криминальные схемы, поражающие своей сложностью и совершенством.

Нравственная, этическая стороны их деятельности если и не отбрасываются вовсе, то уходят далеко на второй план, теснимые цинизмом. Вообще эвристическое и прогностическое значение психологического анализа коррупционных отношений можно считать оправданным уже хотя бы потому, что при определенном равенстве социальных и прочих условий одни люди сравнительно легко оказываются вовлеченными в коррупционные отношения и даже активно ищут возможностей войти

<sup>1</sup> Журавлев А.П., Юркевич А.В. Психологические факторы коррупции // СоцИс. 2014. № 7. С. 65.

в них, другие не приемлют, отторгают и осуждают этот путь. Человеческая природа амбивалентна. И в зависимости от обстоятельств в индивиде может развиваться предрасположенность как к добропорядочности, так и к порокам. «Абсолютное добро, как и абсолютное зло, в “чистом виде” не встречаются, разумеется, если не иметь в виду Бога и дьявола»<sup>2</sup>.

Конечно, существуют люди, которые в силу сочетания некоторых своих индивидуальных качеств особенно склонны к коррупции, имеют природно обусловленную предрасположенность к ней. И здесь не обойтись без серьезной психологической диагностики. Упомянутая склонность может быть сформирована также в процессе жизнедеятельности, прежде всего профессиональной деятельности человека, путем «научения», с помощью дорогих подарков и денег. В этом случае возникает потребность в социально-психологическом анализе взаимодействий и взаимоотношений<sup>3</sup>. Как нельзя к месту в этой связи будет напомнить, насколько образно и в то же время по-граждански четко поэт-переводчик, фронтовик Ю. Левитанский заявлял свою позицию в подобных вопросах:

Каждый выбирает для себя  
Женщину, религию, дорогу.  
Дьяволу служить или пророку –  
Каждый выбирает для себя.

Коридор для нравственного маневра действительно узок. Но такова жесткая реальность жизни!

«Людей с идеальной моралью мало; видимо, еще меньше, чем индивидов с абсолютным музыкальным слухом, – пишет один из старейших отечественных ученых-педагогов Б. Вульфсон. – Нелегко решиться на то, чтобы действовать ради других в ущерб себе. Но даже в самых критических ситуациях выбор в конечном счете остается за человеком»<sup>4</sup>.

Наиболее сложным такой выбор становится для людей, облеченных властью. По мнению Ф. Фукуямы, практически у любого стремящегося войти в публичную власть (политическую или административную) действуют два основных сегмента мотивов – позитивно-альтруистический, выражающийся в «жажде признания», и преимущественно негативно-эгоистический, который можно охарактеризовать как «жажда наживы». И если первый в изначальном своем варианте строится в основном на нематериальных мотивах (от желания достичь профессионального успеха до рафинированного альтруизма), то второй включает в себя мотивы как сугубо материальные, так и нематериальные (от алчности и корыстолюбия до властолюбия и честолюбия). При этом в процессе становления данного сегмента зачатки нематериального, как правило, по истечении определенного времени замещаются жаждой материального богатства<sup>5</sup>.

Подтверждение подобной точки зрения относительно мотивации занятия политической деятельностью можно найти и у М. Вебера, считавшего, что каждый,

---

<sup>2</sup> Вульфсон Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе. Актуальные проблемы. М., 2008. С. 73.

<sup>3</sup> Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психологические аспекты формирования коррупционной направленности личности // Прикладная юрид. психол. 2013. № 1. С. 17.

<sup>4</sup> Вульфсон Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание ... С. 69.

<sup>5</sup> Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М. : АСТ : Ермак, 2004. С. 255–260.

«кто занимается политикой, тот стремится к власти: либо к власти как средству, подчиненному другим целям (идеальным или эгоистическим), либо к власти “ради нее самой”, чтобы наслаждаться чувством престижа, которое она дает»<sup>6</sup>. Не потому ли в России в последние десятилетия появилось слишком много политиков, что называется, средней руки, а не по-настоящему государственно озабоченных людей? Весьма точно определил существующий водораздел между ними У. Черчилль: политики в основном думают о следующих выборах и о том, как бы понравиться избирателям, а государственно мыслящие деятели постоянно решают реальные проблемы и думают о будущем страны. И, как показывает практика, реализация планов первых зачастую связана с потребностью поиска не всегда законных путей получения финансовых и организационных ресурсов, что неизбежно ведет в коррупционную пучину.

Характерно, что «пришедшие в публичную власть ради наживы существенно более склонны вступать в коррупционные отношения и проще адаптируются в пронизанной такими отношениями профессиональной среде ... и не способны переориентироваться на жажду признания... Обратный процесс переориентации от жажды признания на жажду наживы, к сожалению, возможен...»<sup>7</sup>. Капитал политический, возникающий поначалу как капитал доверия, способен быстро превращаться в такие материальные ресурсы, как недвижимость, обретение жилья и связей в столицах, государственные ценные бумаги, возможности совершать зарубежные вояжи и обеспечивать обучение за границей для своих детей и внуков и т.п. В нынешних условиях цели участников подобных коррупционных превращений уже не ограничиваются материальными траншами, а включают в себя создание особых возможностей для избрания в ходе различных выборов, сохранение должности или приобретение новых деловых возможностей.

И становится бессмысленным требовать от чиновника или политика реального включения в борьбу с коррупцией, если он получил свою должность за взятку или в результате деятельности лоббистов. Так обмен политического капитала на различного рода ресурсы личного благосостояния, по-видимому, становится одной из основных российских реальностей<sup>8</sup>. В обстановке охватившей страну коррупционной пандемии и масштабной самоорганизации коррупции (формирование мощных коррупционных сетей, рост коррупционного лоббизма и олигополии) такой обратный процесс, несомненно, представляет серьезные дополнительные проблемы, связанные с подбором, подготовкой и расстановкой кадров на всех уровнях, с поиском путей более эффективного противодействия ее распространению. Психологическая атмосфера в коррупционном пространстве быстро трансформируется в сторону усложнения и обострения.

Стяжательство, все подавляющее стремление к наживе делают чиновника любого уровня неэффективным с деловой и общественной точек зрения. В подтверждение этому академик А. Иноземцев говорит о неизбежности подобного явления на примере таких деятелей, как Мобуту Сесе Секо в Заире, Мухаммед Сухарто в Индонезии, Фердинанд Маркос на Филиппинах, Роберт Мугабе в Зимбабве, которые в ходе коррупционных махинаций стали богатейшими людьми на своих континентах, а ведомые

<sup>6</sup> Вебер М. Политика как призвание и как профессия. Избранные произведения. М., 1990. С. 646.

<sup>7</sup> Нисневич Ю.А. Публичная власть и коррупция: социально-антропологический подход // Психологический журнал. 2014. № 6. С. 37–38.

<sup>8</sup> Ракитянский Н.М. Личность и политика. Теория и методология психологического проектирования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та. 2011. С. 86–87.

ими страны обрекли на нищету и отсталость. В то же время ни один из успешных модернизаторов – ни Дэн Сяопин и Цзян Цзэминь в Китае, ни Ли Куань Ю в Сингапуре, ни Махатхир в Малайзии, ни Манмохан Сингх в Индии, ни Фернанду Кардозу в Бразилии – не вошли в историю как владельцы сколь-нибудь крупных состояний. Успешные страны модернизировались в стремлении стать единым целым, неудачные же погрязли в коррупции и материальном неравенстве<sup>9</sup>.

Обнадеживает тот факт, что в помощь традиционным организационно-правовым способам борьбы с коррупцией сегодня рождается самостоятельная область психологической науки – психология коррупции. Она призвана вобрать в себя такие актуальные составляющие, как психология коррупционеров и психология коррумпируемых (дающих взятки, вольно или невольно участвующих в различных формах хищений и т.п.), изучение социально-психологических процессов, влияющих на коррупцию, исследование отношения общества к коррупционной проблематике и разработка новых психологических подходов к переосмыслению гражданами сути и последствий ее нынешнего размаха для страны в целом и для каждого из них<sup>10</sup>.

Реальная жизнь подталкивает к поиску и внедрению более действенных приемов повышения антикоррупционной устойчивости личности, формирования ее антикоррупционной компетентности. И есть уверенность в том, что системное использование новых научных подходов и методов в практике антикоррупционных действий позволит, во-первых, перейти от преобладающего ныне простого устранения очевидных последствий коррупционных деяний к превентивным формам борьбы с ней и, во-вторых, существенным образом повысить эффективность кадровой работы, подавить преобладающие пока в целом ряде случаев кланово-аскриптивную модель карьеры и nepотизм, сделать исключительной ориентацию на меритократические принципы в механизме кадрового обеспечения публичной власти всех уровней.

Для внедрения подобного подхода помимо таких интегральных меритократических принципов, как выдвижение «людей, признанных лучшими в той или иной сфере», «достойных восхищения», психологическая наука предлагает использование так называемых непрямых способов исследования личности, без конкретного взаимодействия с объектом. К их числу относятся неинструментальная психологическая диагностика, психобиография, психологический анализ слабо контролируемых особенностей поведения личности, общения и отношений и др.

С психологической и социальной точек зрения стоит обратить серьезное внимание на исследование такого парадокса современного коррупционного поведения: чем ниже нравственный и культурный уровень человека, тем в нынешних условиях оказывается выше его адаптационный потенциал. Это неудивительно: подобный тип не обременен лишними заботами нравственного порядка, в нем атрофированы органы социальных чувств<sup>11</sup>. Среда, где апелляция к этическим императивам смотрится архаизмом, а верх берут неартикулированное пренебрежение и даже презрение к нравственным нормам, – лучшее, что можно было бы придумать для вызревания коррупции всех видов и уровней. В результате чиновник-взяточник практически

<sup>9</sup> Иноземцев В.Л. История и уроки российских модернизаций // Россия и современный мир. 2010. № 2. С. 13.

<sup>10</sup> Журавлев А.Л., Юркевич А.В. Психологические факторы коррупции. // Прикладная юрид. психол. 2012. № 1. С. 9–10.

<sup>11</sup> Резник Ю.М. Люди и время, которое они выбирают. Герои и антигерои наших дней // Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV, вып. 1, № 69–70. С. 13.

не испытывает морального дискомфорта от участия в коррупции. К тому же присущая большинству из них изворотливость позволяет обходить искусственные препяны в виде различного рода нормативов и регламентов и, что особенно опасно, втягивать в коррупционные схемы представителей правоохранительных и надзорных органов. Они научились выхолащивать процедуры раскрытия доходов и расходов, оформлять приличествующие налоговые декларации и т.п.

Это особенно актуально, если учесть, что в ходе первых лет постсоветского реформаторского хаоса появился столь необходимый в коррупционных механизмах лукавый гражданин, который внутренне вовсе не доверяет существующей власти, но одновременно полностью от нее зависит. Поэтому он готов взаимодействовать с государством преимущественно через черный ход, минуя законы. Недавно проведенное исследование, основанное на опросе иностранных профессионалов, работающих в России, подтверждает эту тенденцию – креативность русских, по их мнению, в значительной мере связана «с умением обходить правила и ориентироваться в непрозрачных практиках ведения дел»<sup>12</sup>. Подтверждая данный вывод, социолог П. Гуревич замечает, что нынешний своевольный индивид не хочет признавать право, если оно не отвечает его вожделениям, и отвергает все, что не подходит под его жизненное понимание<sup>13</sup>.

В этой связи при разработке стратегии и тактики антикоррупционной борьбы следует со всей серьезностью принять во внимание психологическую особенность, свойственную значительной части россиян: для неукоснительного исполнения законов и отхода от коррупционных практик им необходим некий «консенсус», предполагающий, во-первых, обязательное подчинение норме закона всех, без исключения, во-вторых, чтобы нормы закона прошли в обществе своеобразную моральную легитимизацию, тестирование на соответствие их представлениям о социальной справедливости<sup>14</sup>. Запрос, с некоторыми ситуативными корректировками, в общем-то вполне справедливый.

Специалисты считают, что психологический профиль современного отечественного коррупционера в основном совпадает с профилем бывших сотрудников правоохранительных органов, осужденных за общеуголовные преступления. И в том, и в другом случае в поведении преобладают стремление общаться с сугубо ограниченным кругом людей, повышенная осторожность и подозрительность при установлении близких, доверительных отношений<sup>15</sup>. Во многом с этим связана необычайно высокая латентность коррупционных преступлений в России, доходящая в ее южных регионах до 90–95 %.

По мере распространения коррупции в сознании мздоимцев укрепилась убежденность в том, что расплата за их деяния не наступит никогда. Особенно очевидным это становится по мере формирования мощных коррупционных сетей, берущих под свое покровительство коррупционные ячейки и отдельных членов сети, а коррупцио-

<sup>12</sup> Карачаровский В.В., Шкаратан О.И., Ястребов Г.А. Культура и модернизация в зеркале взаимодействия российских и иностранных профессионалов в мультинациональных трудовых коллективах в России // Социолог. исслед. 2014. № 8. С. 67–77.

<sup>13</sup> Гуревич П. Диагноз нашего времени // Вестн. аналитики. 2005. № 1. С. 128.

<sup>14</sup> Тихонова Н.Е. Динамика нормативно-ценностной системы российского общества (1995–2010 годы) // Обществ. науки и современность. 2011. № 4. С. 8.

<sup>15</sup> Социально-психологические исследования криминальной деструктивности личности сотрудников правоохранительных органов / под ред. Д.В. Сочивко и Е.Е. Гавриной. Рязань, 2010.

нер-одиночка становится вымирающим видом. А характерными формами психологической защиты для них стали отрицание и компенсация, уверование в то, что жертвы их коррупционных деяний сами часто совершают подобные преступления. Сам же коррупционер, в их трактовке, скорее объект, нежели субъект противоправных действий, в большей мере жертва обстоятельств. Он отрицает наличие пострадавших от его действий: «все бизнесмены – воры, уклоняющиеся от налогов», и, взяв у них деньги, чиновник будто бы никому не причиняет вреда. И вообще, коррупционная деятельность – вовсе не преступление, а своего рода «экспроприация экспроприаторов»<sup>16</sup> (современный вариант реализации известного лозунга «Грабь награбленное!»).

Конечно, атмосфера нравственного оправдания мздоимства возникла не в одночасье. Она веками обволакивала отечественную бюрократию. В свое время в рассказе «Оратор» А.П. Чехов устами старого чиновника Прокофия Осипыча упрекнул местного «Цицерона» Запойкина в том, что тот в погребальной речи оскорбил его, еще живого, словами о неподкупности и бесребреничестве: «Ваша речь, может быть, годится для покойника, но в отношении живого она – одна насмешка-с! Помилуйте, что вы говорили? Бескорыстен, неподкупен, взятку не берет! Ведь про живого человека это можно говорить только в насмешку-с». «Взятки запрещать невозможно, – иронизирует другой выдающийся отечественный бичеватель мздоимства, Денис Иванович Фонвизин. – Как решать дело даром, за одно свое жалованье?»

По-своему оправдывались «мягкие» (безденежные) формы взяточничества. Например, гоголевский Ляпкин-Тяпкин был искренне убежден, что «...грешки грешкам рознь. Я говорю всем открыто, что беру взятки, но чем взятки? Борзыми щенками. Это совсем иное дело». И брать надо строго по своему статусу. За отклонение от подобного полагалось, по меньшей мере, нравоучение, подобное тому, что прочитал Городничий квартальному: «Что ты сделал с купцом Черняевым, а? Он тебе на мундир два аршина сукна дал, а ты стянул всю штуку. Смотри. Не по чину берешь!»

Но сегодняшняя реальность превзошла все предшествующее. Психология российского гражданина попала под гнетущий пресс эффекта так называемых превращенных морально-этических норм, обратных общих мест, когда, например, спекуляция уже не спекуляция, а вид посреднической предпринимательской деятельности, а то, что прежде именовалось просто взяткой и вымогательством, теперь принято называть соглашением сторон, дополнительной платой за услугу и т.д.

Одна из серьезных и перманентно присутствующих психологических проблем антикоррупционной практики состоит в том, что российский гражданин вроде бы на словах искренне порицает коррупцию, но в то же время зачастую оправдывает свое участие в ней как взяткодателя. Он по-своему адаптировался и даже неплохо научился использовать коррупционные практики для быстрого решения возникающих проблем. Например, в быту наш человек, получивший за взятку место в детском саду, скорее всего, будет думать о себе не как об участнике коррупционной сделки, а как о заботливом родителе, умеющем «провернуть» дела и заставить чиновника работать на него.

А вот пример подобного «раздвоения» в восприятии коррупции со стороны представителей бизнеса: «Да, у нас коррупция, – замечает совладелец одной из фирм. –

---

<sup>16</sup> Журавлев А.Л., Юревич А.В. Коррупция в современной России: психологический аспект // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 57.



Но вы спросите меня, хочу ли я завтра проснуться, и чтобы ее не было. Я вам честно скажу – не знаю. С одной стороны, любопытно было бы на это посмотреть. Но, с другой стороны, что я делать буду? Вся схема бизнеса будет нарушена»<sup>17</sup>. Такова степень коррупционной укорененности в нынешнем отечественном предпринимательстве, все уровни которого оказались реально встроенными в единую властно-коррупционную вертикаль. И вот уже крупнейшие компании, даже особенно не камуфлируя целей, прежние статьи «представительские расходы» перекалывают в статью «обеспечение бесконфликтности реализации проекта». В штате фирм и компаний стало принятым держать профессионалов, основной задачей которых является регуляция взаимодействия (в основном неформального) с государственными и муниципальными органами власти. Ведь именно там зачастую в так называемых конкурсах побеждают заведомо неэффективные проекты, финансируются раздутые сметы и подбираются вовсе не лучшие подрядчики. Фактически речь идет о формировании нового коррумпированного слоя «привилегированных контракторов», получающих выгодные госзаказы не благодаря оптимальному предложению своих услуг и наилучшему их исполнению, а вследствие своих «особых», тесных отношений с властями.

По данным фонда «ИНДЕМ», сегодня каждая десятая российская компания постоянно использует взятки и другие коррупционные схемы в конкурентной борьбе, а еще до 70 % компаний прибегают к таким схемам время от времени<sup>18</sup>. При этом все упирается в гигантские суммы. В крупном бизнесе за выдачу лицензии или ее неотзыв (либо, напротив, отзыв лицензии у конкурентов) сумма коррупционных взносов колеблется от 1 до 5 млн долларов. За обеспечение участия в национальных проектах сумма «отката» для госмонополий, составлявшая в середине 2000-х годов от 30 до 40 % всей стоимости проекта, возросла к концу истекшего десятилетия до грабительских 70 %<sup>19</sup>. Необходимостью стало включать в бюджеты крупных инвестиционных проектов заранее определенные коррупционные подати.

Специалисты отмечают, что этичность или неэтичность тех или иных поступков представителей российского бизнеса, психология их поведения зачастую не зависят от личного выбора, от признания или отторжения общественных моральных норм. Все значительно сложнее, так как характер поступков предпринимателя, прежде всего, определяется необходимостью выживать в обстановке несовершенства законов и во многих случаях аморального поведения представителей власти<sup>20</sup>. Ведь если Америка живет по принципу «разрешено все, что закон явно не запрещает», Китай – «запрещено все, что очевидно не разрешено законом», то Россия – по принципу «разрешено даже то, что явно запрещено законом».

В ходе проводимых в бизнес-среде опросов четко прослеживается стремление предпринимательских кругов получить более определенную законодательную среду. «Пусть будет плохой закон, – утверждают они, – но пусть он выполняется. Это все же лучше, чем ситуация, когда вследствие невыполнения закона, своевольного его толкования, постоянных изъятий из него в пользу отдельных лиц ты никак не можешь понять, в какой системе координат ты живешь... Проблема российского бизнеса в том,

<sup>17</sup> Барсукова С., Леднева А. От глобальной коррупционной парадигмы к изучению неформальных практик: различие в подходах аутсайдеров и инсайдеров // *Вопр. экономики*. 2014. № 2. С. 129.

<sup>18</sup> Жилина И.Ю., Положихина М.А. Противодействие коррупции: опыт и проблемы // *Россия и соврем. мир*. 2010. № 3. С. 235.

<sup>19</sup> Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции // *СоцИс. ...* С. 64.

<sup>20</sup> Крыштановская О.Б. Бизнес-элита и олигархи: итоги десятилетия // *Мир России*. 2002. С. 50.

что каждое утро точка отсчета меняется»<sup>21</sup>. В силу этого индикатор предпринимательской уверенности в отечественной экономике остается низким. В первом десятилетии текущего столетия он был равен всего лишь 1, тогда как в Германии – 7, Японии – 10<sup>22</sup>. Не случайно премьер-министр Д.А. Медведев вынужден был признать, что большие или малые коррупционные ниши были обнаружены примерно в десяти тысячах ныне действующих российских законов и нормативно-правовых актов<sup>23</sup>.

Повышенная коррупциогенность остается свойственной многим нынешним нормативно-правовым документам. Специалисты практически единодушны в том, что корни современного размаха коррупции в России – не только в непоследовательном и избирательном правоприменении, но и в низком качестве самих правовых и регламентных норм, постоянно расширяющих так называемые «серые зоны» – сферы личного усмотрения чиновника. При этом развившийся в последние годы коррупционный лоббизм позволяет заранее закладывать в них основы будущих коррупционных практик. Попытка исправить ситуацию неоднократно предпринималась на законодательном уровне – в ходе принятия Федеральных законов «О противодействии коррупции» (от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ), «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» (от 17 июля 2009 г. № 172-ФЗ) и др. Правительственным Постановлением от 26 февраля 2010 г. № 96 даже была утверждена официальная методика проведения антикоррупционных экспертиз нормативных правовых актов и их проектов<sup>24</sup>. Были даны определения понятий «коррупционный фактор» и «факторный комплекс» – явлений, порождающих или способных породить рост коррупции.

Лоббисты от коррупции, между тем, искусственно стимулируют создание чрезмерного количества законодательных актов, постановлений, инструкций, чтобы впоследствии за дополнительную плату «помогать» их соблюдать. Так, например, произошло с разрекламированным законом о «дачной амнистии», обернувшимся на практике взлетом коррупционности, новых афер с землей. Поэтому фактически нечего возразить Р. Капелюшникову, заметившему, что «...в российском контексте любые законы ... начинают действовать не в автоматическом режиме, как подобает формальным институтам», а «...в зависимости от того, есть ли у заинтересованных сторон достаточно ресурсов, чтобы запустить их в действие или ... заблокировать их применение»<sup>25</sup>.

Вообще количественная, и особенно качественная, стороны отечественного законотворчества заслуживают того, чтобы быть предметом постоянного общественного мониторинга. В нашей проблематике важно подчеркнуть сохраняющуюся фундаментальность тезиса отца русской бюрократии М.М. Сперанского, облеченного в так называемое правило № 1: «Ни одно государственное установление не должно

<sup>21</sup> Глинкина С.П. Феномен коррупции: взгляд экономиста // Новая и новейшая история. 2010. № 4. С. 11.

<sup>22</sup> Цит. по: Кулагина Е.В. Специфика российской системы дополнительного профессионального образования // Экономика образования. 2009. № 6. С. 34.

<sup>23</sup> Моисеев В. Почему в России высокая коррупция? // Человек и труд. 2013. № 1. С. 66.

<sup>24</sup> Антикоррупционная экспертиза проектов нормативных актов : науч.-практ. пособие / отв. ред. Ю.А. Тихомиров, Е.И. Спектор. М. : Ин-т законодательства и сравнит. правоприменения при Правительстве Российской Федерации ; М. : АНК ИЛ, 2012. С. 152.

<sup>25</sup> Капелюшников Р. Где начало того конца? // Вопр. экономики. 2001. № 1. С. 148.

быть прописано так, чтобы его можно было применять без прямого участия чиновника»<sup>26</sup>. Однако часть современной властной прослойки захотела и смогла взять из этого правила не обязанность строго следовать принятым установлениям, а лишь неподконтрольное обладание властью и неограниченные права толковать их по собственному усмотрению. В силу этого в жизни значительной части россиян по-прежнему бытует простодушное рассуждение: «им наверху виднее», «если власть что-то сделала, значит, по-другому сделать было невозможно» и т.п. Посеянный на века вирус общественного смирения, личностной апатии по отношению к происходящему в стране – это серьезный тормоз на пути реализации любых антикоррупционных замыслов и решений.

Происходившая у нас ускоренная либерализация экономики одним из своих негативных проявлений имела взрывную капитализацию властного элемента, с еще более очевидным превращением самой власти в товар. Известному поэту-сатирику Ф. Кривину принадлежит весьма меткое эссе по поводу значимости и заманчивости российской власти:

Почему называется «власть»?  
 Потому, что ей многое всласть...  
 В этой маленькой буквочке «эс»  
 Затаился большой интерес.  
 ... В ней достаток, почет и уют,  
 В ней все то, что другим не дают.  
 Если б не было этого всласть,  
 То никто б не держался за власть!

Идейно близкий к П.А. Столыпину, его современник С.Н. Сыромятников так характеризовал ситуацию с властью: «Власть есть самое драгоценное, что вырабатывает государство»<sup>27</sup>. Руководитель Центра руссиеведения ИНИОН РАН И.И. Глебова, подчеркивая особый смысл отечественной власти, говорит о ее традиционном возвышении над обычным порядком как через связывание с божественным началом, так и путем придания ей особых сверхъестественных черт и сохранения символических отношений с народом<sup>28</sup>. Этот сакральный смысл российской власти служил и продолжает служить своеобразной основой для разного рода коррупционных деяний обладающих ею. Именно притягательную силу властной вседозволенности, вероятно, и имел в виду Ф. Искандер, когда со свойственной ему ироничной меткостью заметил: «Власть – это такой стол, из-за которого никто добровольно не встает».

Поэтому контроль общества за властью, четкое регламентирование деятельности всех ее представителей для России были и остаются в числе важнейших задач. А на поле борьбы с коррупцией, пожалуй, самой важной, ибо при пока еще слабом развитии институтов гражданского общества власти было позволено превратиться в особый товар с соответствующими механизмами его активной продажи на рынке властных услуг. В целях предотвращения подобных процессов в более чем полусотне стран мира были приняты законы об обеспечении открытости информации

<sup>26</sup> Цит по: Пугачев В.П. Теневые деструктивные институты в государственном управлении современной России // Вестн. Моск. ун-та. 2012. № 2. С. 32. Серия. 21. Управление (государство и общество).

<sup>27</sup> Цит. по: Пивоваров Ю.С. Русская публичная политика раз, русская публичная политика два... // Россия и современ. мир. 2005. № 1. С. 27.

<sup>28</sup> Глебова И.И. Сакрализация верховной власти в России как культурно-исторический феномен // Россия и современ. мир. 2009. № 4. С. 39.

о различных сторонах деятельности публичной власти и о доступе к ней граждан<sup>29</sup>. России пока, к сожалению, в этом списке нет.

В обществе должна укорениться мысль о том, что до тех пор, пока в нем будет господствовать «право силы», а не «сила права», пока «социальное» не станет выше сугубо «экономического», а чиновничий аппарат не будет преобразован из замкнутой касты в реальных слуг народа, рассчитывать на успех антикоррупционных усилий вряд ли будет реально. И действовать в этом направлении, а не только уповать на «политическую волю руководства». Тогда не придется сталкиваться с такими масштабами казнокрадства, какие продемонстрировал миру «сахалинский Крез» – бывший губернатор Хорошавин, у которого только наличными следователи обнаружили свыше миллиарда рублей. Или «хозяин» всех российских тюрем и СИЗО Реймер, похитивший вместе с преступной компанией у государства не менее трех миллиардов рублей. И уж, конечно, дело бы не дошло до того, что руководитель республики Коми Гайзер «по совместительству» стал еще и организатором целой преступной группировки – местной «Коми ностра».

Снятие всякого рода нравственных табу в сочетании с практически неограниченной сферой принятия находящихся у власти решений психологически довлеет над обществом, делает демократические подходы к разрешению различных проблем, в том числе и в форме конфликта интересов, практически ненужными. Это явление вполне вписывается в схему выделяемых Ю.М. Лотманом двух типов культур (в первую очередь политических. – *А.Л.*): первый – когда члены общества «рассматривают себя как определенную сумму прецедентов, употреблений, текстов»; второй – как совокупность норм и правил. В первом случае правильно то, что существует, во втором – существует то, что правильно... При этом «в первом случае предписания имеют характер разрешений, во втором – запретов»<sup>30</sup>.

Создается ощущение, что для того, чтобы получить необходимый простор для своевольного употребления законов, наша бюрократия намеренно породила своеобразный «законотворческий бум». Ныне им охвачены как высшие законодательные органы, так и региональные парламенты. Причем последние, в силу отсутствия необходимой юридической подготовки депутатов и советников, еще совсем недавно плодили законы, которые в большом числе случаев расходились с правовой сущностью законов федеральных и даже противоречили им. В основном из-за низкого качества законов, норм, регламентов и т.п. в стране стал создаваться «институциональный вакуум», который стремительно начали заполнять теневые, полукриминальные институты. На первых этапах постсоветского реформирования они достигали таких масштабов, что стали чреватые деградацией и для государства, и для всего общества. В числе таких институтов исследователи выделяют «кланы, клики, стратегические группы, группы давления, внутренние партии и обоймы»<sup>31</sup>.

К сфере «правовых» предпосылок роста коррупции и числа коррупционеров помимо очевидных юридических несуразностей специалисты относят: нарушение режима прозрачности информации, отсутствие системного контроля, в том числе общественного, за государственными и муниципальными органами власти, фактиче-

<sup>29</sup> Оболонский А.В. Этика и ответственность в публичной службе // *Вопр. гос. и муницип. управления*. 2015. № 1. С. 20.

<sup>30</sup> Лотман Ю.М. Проблема «обучения культуре» как ее типологическая характеристика // *Тр. по знаковым системам*. Тарту, 1971. Т. 5. С. 167–168.

<sup>31</sup> Крыштановская О. *Анатомия российской элиты*. М., 2005. С. 81.

скую безответственность государственных и муниципальных служащих за разного рода правонарушения.

В таких условиях все больше хочется регламентировать жизнь общества. И желательно под себя! В результате получилось так, что, по меньшей мере, 1800 различных функций, порожденных и присвоенных нынешним чиновничеством, представляются излишними и подпитывают все новые коррупционные схемы. А предприниматели и простые граждане вынуждены все чаще тратить средства и время, чтобы каким-то образом сбросить с себя эту удушливую петлю бюрократии.

Недавно ушедший из жизни бывший Председатель Госдумы Г.Н. Селезнев, прекрасно знавший изнутри отечественные законотворческие механизмы, в одном из своих последних интервью вспоминал, что в Думе первого созыва на каждой сессии в законодательные портфели набивалось до 300–400 проектов законов<sup>32</sup>. В какой-то мере это объясняется тем, что в тот период России как правопреемнице СССР было необходимо, по сути, менять всю прежнюю законодательную базу. Очевидно и то, что качественно, грамотно и в сжатые сроки эту проблему решить было невозможно. Но вот более поздний законотворческий запал, при том что базовые законы все-таки уже были приняты, объяснить значительно сложнее. И, как бы подводя итог четвертьвековому законодательному буму, бывший спикер Думы замечает: «И сегодня эта “болезнь” никуда не ушла. Ряд законопроектов требует изменений уже через год–два»<sup>33</sup>. Печально, что в ряде случаев такие изменения, поправки и дополнения в законы вносятся под давлением лоббистов крупных бизнес-групп и теневых структур и мало отвечают насущным общегосударственным интересам. При этом в результате своеобразного институционального компромисса власть и лоббисты бизнес-групп открыто уже не препятствуют принятию отдельных норм закона, но затем умело их деформализуют.

В свое время М.Е. Салтыков-Щедрин в «Истории одного города» вывел образ такого «труженика законотворческого фронта» – одного из градоначальников, Беневоленского, считавшего, что «...нести на земле дыхания, для которого не было бы своевременно написано хотя бы какого-нибудь закона». Обращаясь по этому поводу по начальству, он ходатайствовал о предоставлении ему возможности «издавать для скорости собственного моего умысла законы, хотя бы даже не первого сорта (о сем помышлять не смею!), но второго и третьего»<sup>34</sup>. Представляется, что в этом есть какая-то схожесть с законодательным зудом, присутствующим в нынешних депутатских генерациях.

В статье «Похвальное слово глупости» П. Гуревич, вероятно, имея в виду некоторые нынешние законодательные идеи, не слишком оплодотворенные рациональностью, задается вопросом: «Не знаю, вошли бы в них замеры умственной неадекватности запуска процесса “десталинизации”, отмены зимнего времени и сокращения часовых поясов, “оптимизации” сельских школ и больниц, внедрения энерго-сберегающих лампочек, переименования милиции...»<sup>35</sup>. Сюда можно было бы добавить и потуги наших законодателей по поводу отмены школьных медалей, не раз уточнявшегося количества промилле при определении степени опьянения водителей и нарушений правил дорожного движения, законы, подобные закону «Димы Яковлева», и целый ряд других.

<sup>32</sup> Селезнев Г. Законотворчество не терпит суеты // Российская Федерация сегодня. 2014. № 8. С. 25.

<sup>33</sup> Селезнев Г. Законотворчество не терпит ... С. 27.

<sup>34</sup> Салтыков-Щедрин М.Е. История одного города. Воронеж, 1977. С. 120.

<sup>35</sup> Гуревич П. Похвальное слово глупости // Вестн. аналитики. 2014. № 2 (56). С. 60.

В комедии В. Шекспира «Бесплодные усилия любви» есть такие строки:

Стремленье проявить излишек рвенья  
Лишает смысла лучшие творенья.  
И тем быстрее, чем сложней их формы,  
Большие мысли превратим во вздор мы <sup>36</sup>.

Их вполне можно было бы отнести и к тем, кто сегодня понимает серьезное законотворчество лишь как некую площадку для упражнений в юридической бессмыслице и для создания новых коррупционных предпосылок, повышения уровня собственной медийности.

Несть числа и законам, принимаемым сегодня в сфере образования, которые не только не усилили его потенциал, но и, скорее, обострили несоответствие качества подготовки специалистов требованиям инновационной экономики. Да и проблемы коррупции в образовании нельзя считать решенными. Тот же единый государственный экзамен (ЕГЭ), по логике его идеологов, способный ликвидировать коррупционные ловушки на пути абитуриентов в вузы, при всех огромных затратах на его организацию и проведение, привел лишь к активному перемещению и усложнению коррупционных практик.

Депутат Госдумы В. Бурматов, серьезно изучивший проблематику ЕГЭ, утверждает, что из вузовских приемных комиссий коррупция действительно практически ушла, но при этом перешла на более высокий уровень <sup>37</sup>. И приводит примеры подобного обустройства коррупции на высших этажах системы: подготовка за большие государственные деньги так называемых решебников для ЕГЭ, с последующей их продажей издательствам; деятельность многочисленных компаний, занимающихся так называемой гарантированной подготовкой к экзамену. При этом, как замечает депутат, «они (компании. – *А.Л.*) порой не имеют даже российской юрисдикции, но ... обучают российских школьников, как сдавать экзамены» <sup>38</sup>. Как своеобразную коррупционную нишу можно рассматривать и исчисляемые сотнями сайты, которые публикуют ответы на задания. Только в 2013 году их было закрыто свыше 400. Характерно, что ответы давались действительно правильные. Но возникает вопрос: откуда же они берутся? Ведь, по сути, единственный их изготовитель и держатель – Министерство образования и науки.

Руководитель общественного движения «Обрнадзор» А. Монахов упоминает и такую, на его взгляд, не совсем легальную форму деятельности Минобразовских структур, как торговля материалами Федерального центра тестирования. Речь идет фактически о создании нового теневого рынка таких материалов, на котором регионы вынуждены покупать услуги по проведению репетиционного тестирования.

На разработку системы ЕГЭ, организационные мероприятия по его обеспечению уже затрачены миллиарды бюджетных средств. Так, например, в 2013 году только на проверку знаний школьников в ходе ЕГЭ были израсходованы 1 млрд 200 млн рублей налогоплательщиков.

---

<sup>36</sup> Шекспир В. Полн. собр. соч. : в 8 т. М. : Искусство, 1958. Т. 2. С. 495.

<sup>37</sup> Никишин А. Коррупционный бизнес на ЕГЭ // Российская Федерация сегодня. 2015. № 11. С. 33.

<sup>38</sup> Там же.

Сами экзамены стали напоминать какие-то спецоперации с привлечением полиции, разного рода наблюдателей и контролеров, с использованием видеоборудования, «глушилок» сигналов и т.п. Разве что пока беспилотники не кружат над местами проведения экзамена. Оставим за скобками вопрос – насколько это гуманно по отношению к детям? Стрессогенность экзамена в таком формате очень высока. Печальная статистика детских самоубийств, связанных с ЕГЭ, не может не пугать своим ростом.

Насущно необходимо найти силы для преодоления стремления пускать в свет законы второго или третьего сорта и таким образом вновь расширять возможности коррупционных практик. Выглядит довольно странным, когда лидер депутатской фракции в Госдуме, как решающую, дает оценку ее деятельности по числу законопроектов, внесенных в Думу. Не по их качеству и насущной необходимости для жизни государства, а именно по количеству! Вот, к примеру, по сведениям социальных сетей, депутат-справедливоросс О. Михеев за время работы в Госдуме выступил автором/соавтором почти 400 законопроектов. Конечно, в подавляющем большинстве они отклонялись. Так для чего нужна человеку, которому народ вручил столь высокие полномочия, подобная игра в законотворчество? Ну, не случайно же еще более двух веков тому назад Вольтер предупреждал: «Многочисленность законов в государстве есть то же, что большое число лекарей: признак болезни и бессилия». А третий президент США Т. Джефферсон, автор проекта Декларации независимости Соединенных Штатов, не уставал повторять, что исполнение законов, несомненно, более важно, чем их издание.

Определенно, чем больше законов, тем меньше уважения к ним, тем шире возможности чиновников для действий на грани закона. К примеру, налоговое законодательство зачастую ставит отечественного предпринимателя перед выбором: либо разориться, либо идти на нарушение существующего закона. Или же (и все чаще) идти на неформальные соглашения с чиновниками и разного рода контролерами, тем самым раскручивая маховик коррупции. Налицо взаимное асоциальное опыление безнравственностью как государства, так и бизнеса. Вследствие этого наш человек быстро усвоил для себя нехитрую логику поведения: издержки выполнения закона в реальности превышают издержки его нарушения.

Малый и средний бизнес в нашей стране все еще слабо защищен от необоснованного давления правоохранительных и контролирующих органов. Завести уголовное дело против предпринимателя совсем недавно можно было на основании лишь одного рапорта оперативного работника. Принятые в последнее время правительством ограничительные меры, касающиеся разного рода проверок бизнеса, лишь в какой-то мере снимают напряжение, но не решают проблемы в корне. По утверждению уполномоченного по правам предпринимателей Б. Титова, «80 % уголовных дел в отношении предпринимателей инициируется в ситуации, когда нет потерпевшего»<sup>39</sup>. Он отмечает, что многие подобные дела заводятся с целью вымогательства или вообще захвата бизнеса. Только около 40 % из них доходит до суда, что свидетельствует о массовой практике откупа еще на этапе следствия.

Оценивая сложившуюся ситуацию, специалисты делают удручающий вывод о том, что в России ныне эффективными с точки зрения успешности бизнеса могут

<sup>39</sup> Титов Б. «Не надо меня пугать» // Аргументы и факты. 2012. № 33, 15 августа.

считаться лишь две главные стратегии: «сдача» своего бизнеса представителям власти или же «взятие» представителей власти на регулярное содержание<sup>40</sup>. Во всех случаях решение проблемы упирается в вопрос: «Кому и сколько надо заплатить?». Воистину получается в соответствии с известной притчей: нечего на бизнес-зеркало пенять, коли общественная физиономия именно такая. Коррупционеры привели дело к тому, что отечественная экономика, другие важнейшие сферы жизнедеятельности стали функционировать в самой «рыночной» в мире среде, в том смысле, что у нас стало можно купить все, что в других странах купить невозможно или, по крайней мере, чрезвычайно опасно.

Нынешний размах коррупции, по мнению психологов, подпитывается некоторыми укорененными в сознании россиян ложными посланиями. Во-первых, сложившимся толерантным отношением значительной части граждан к коррупции как к явлению повсеместному и неистребимому («воруют все», «берут все» и т.п.), как к неизбежному минимальному уровню зла. Во-вторых, в массовом сознании порицания заслуживает, как правило, не сам факт коррупции, а лишь запредельные ее размеры – огромные взятки, откаты и др. И, в-третьих, определенным дуализмом в оценке коррупционных деяний: одно дело – я, другое – окружение. Свое коррупционное поведение, равно как и подобное поведение близких, воспринимается не как реальная коррупция, а лишь как вынужденный ответ на объективные обстоятельства. Такие «абберации», отклонения от нормы, несомненно, требуют целенаправленной и постоянной коррекции.

Всякое раздвоение личности в восприятии коррупции позволяет ей не только психологически комфортно обустраиваться в обществе, но и воспроизводить себя в новых и все более сложных формах. Отсюда вытекает и такая особенность отечественных коррупционных отношений, отмечаемая в последнее время социологами: количество ситуаций, когда гражданин готов дать взятку, намного превышает коррупционный спрос на нее. Заметим при этом, что в нашей традиции довольно трудно определить границу между собственно взяткой и так называемой благодарностью. Более того, русский человек может воспринять как неуважение отсутствие благодарности за оказанную услугу. Возникает проблема в системе пропорциональности «взяткоберущий – взяткодающий», вытекающая из нашего архетипа. Соотношение очевидно не в пользу взяткоберущего, а в пользу взяткодающего – 1:5. Таким образом, взятку у нас просят в 5 раз реже, чем ее предлагают<sup>41</sup>. Подношения врачу, учителю, как правило, осуществляются без какого-либо принуждения или вымогательства: «Так принято, так делают все». Аккурат в духе психологии радетелей черного кота из известного стихотворения Б. Окуджавы:

Он не требует, не просит,  
Желтый глаз его горит,  
Каждый сам ему выносит  
И спасибо говорит<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> Галицкий Е., Левин М. Коррупционные взаимоотношения бизнеса и власти (опыт эмпирического анализа) // Вопр. экономики. 2007. № 1. С. 32.

<sup>41</sup> Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции // Нравственность современного российского общества: психологический анализ. М. : Ин-т психологии РАН, 2012. С. 14–15.

<sup>42</sup> Окуджава Б. Чаепитие на Арбате. Песенка про черного кота. М. : Корона-ПРИНТ, 1998. С. 63.



В одном исследовании на вопрос «Как бы вы описали свои ощущения от того, что вам пришлось дать взятку?» фактически каждый четвертый респондент ответил: «Ничего не чувствовал, уже привык». А почти четверть опрошенных поставили это себе даже в заслугу: «удовлетворение тем, что удалось заставить чиновника работать на себя», «удовлетворение собой, своим умением решать свои проблемы». Такое психологическое восприятие коррупции основывается и на том, что очевидное ее присутствие на верхних этажах власти экстраполируется в основную массу общества. Возникает схожесть практик «верхов» и «низов», естественно, в разных масштабах. При этом размах «низовой коррупции» подается в качестве компенсаторного ответа на коррупцию «верхов» и даже как своеобразное восстановление справедливости: «А что мне остается, если они (“верхи”) совсем совесть потеряли?». Как же, с точки зрения реализации антикоррупционной политики, точна русская пословица «Рыба с головы гниет», и как же к месту может быть применен ее английский аналог «Лестницу метут сверху»!

В то же время в ходе опросов, проводимых среди граждан, которым когда-либо приходилось давать взятку, выявляется, что свыше трети из них испытывали очевидный психологический дискомфорт – унижение, стыд, презрение к себе, опасение, что об этом узнают знакомые и родные и станут их осуждать.

Возвращаясь к проблеме общественного участия в антикоррупционной борьбе, следует упомянуть, что специалисты выделяют две основные формы включения граждан в нее. Первая – пассивная, суть которой – не давать взятки. Но в реальности такой привилегией могут воспользоваться лишь мощные корпорации или весьма известные и влиятельные люди. Для простого же гражданина подобный вариант поведения представляется весьма затруднительным. Вторая форма – активная, существо которой состоит в оперативной информации, в жалобах граждан на вымогателей взятки в соответствующие органы. Она, конечно, неизмеримо более результативная. Однако ее использование в российских условиях кроме всего прочего сопряжено с преодолением ряда укоренившихся псевдоэтических понятий и даже с возможным общественным осуждением информатора. Чаще всего ее в обыденной жизни ассоциируют с доношением, вмешательством в чужие дела. Вероятно, сказываются мрачные времена довольно массового политического доношения. Как замечают А.Л. Журавлев и А.В. Юревич, «поразительно, что за истекшие 60 лет мы так и не научились различать идеологические доносы и сообщения о нарушении закона»<sup>43</sup>. Реальность состоит в том, что «то, что одни называют законопослушанием, другие – доносом», «доношение у нас не приветствуется ... стучать нельзя, потому что закон – чужой»<sup>44</sup>. У нашего человека нет исторического опыта делать различие между доношением и гражданской ответственностью. Ну а коррупционеров это даже очень устраивает.

В международной юридической практике заявителя о фактах коррупции принято обозначать термином «whistleblower» («сообщающий о подозрениях в совершении неправомерных действий»). Однако не только в России, но и в ряде стран Восточной Европы он зачастую имеет негативную коннотацию. Например, если в Чехии, Румынии и Словакии заявитель определяется более или менее нейтральным термином «информатор», в прибалтийских государствах и Венгрии – «осведомитель», то в Бол-

<sup>43</sup> Журавлев А.Л., Юревич А.В. Коррупция в современной России ... С. 61.

<sup>44</sup> Любарский А. Чиновники и госслужащие: когда монету ценят за герб и ругают за решку // Социальная реальность. 2006. № 1. С. 77.

гари — нелюбимым «доносчик». В конечном итоге подобные различия выливаются и в неоднозначное отношение общества к такой важной проблеме антикоррупционной политики, как защита заявителя о фактах коррупции<sup>45</sup>.

Между тем хорошо поставленная защита информаторов и различного рода поощрения их способны существенно изменить психологическую атмосферу вокруг коррупции, усилить общественную активность в борьбе с ней. Например, в США, где информирование властей о противоправных действиях рассматривается как обязанность граждан, на основе сигналов, поступивших от них, за 20 лет только на госзакупках и госконтрактах государство сэкономило свыше 30 млрд долл.<sup>46</sup>. С заметным опозданием, но все же эта проблема начинает решаться и у нас. В Госдуму намереваются внести законопроект «О защите лиц, сообщивших о коррупционных правонарушениях». В соответствии с ним информатору предполагается премия в размере от 5 до 15 % от суммы предотвращенного ущерба. Предусматриваются и некоторые меры морального поощрения.

Коррупцию не случайно называют «тихим убийцей» государства, который прячет свои разрушительные действия под «улыбчивым лицом» вроде бы почти безвредного, не очень значимого нарушителя закона и морали. Одна из задач психолого-педагогических наук, правоведения, других наук об обществе и состоит в том, чтобы помочь преодолеть определенную расслабленность сознания граждан в отношении коррупции, представление о ней как о не слишком опасном, неагрессивном преступлении, сделать для восприятия простого человека и общества в целом очевидным как раз обратное — что коррупция лежит в основе многих самых страшных преступлений.

В силу этого представляется весьма своевременным и рациональным предложение некоторых специалистов (в частности, А.Л. Журавлева и А.В. Юревича) о необходимости включения в учебные программы на разных уровнях обучения соответствующих знаний, касающихся разрушительного влияния коррупции на жизнь общества, прагматических смыслов борьбы с ней. О подобной необходимости неоднократно упоминается в Национальном плане противодействия коррупции на 2014–2015 годы, утвержденном Президентом страны, а также в специальной Программе по антикоррупционному просвещению на 2014–2016 годы, принятой распоряжением Правительства РФ. И, наконец, летом 2015 года Экспертный совет при Правительстве страны предложил ввести в школах и вузах специализированный курс, раскрывающий для обучающихся сущность коррупционных деяний и их сугубо негативное воздействие на жизнедеятельность государства. Для апробирования курса выбраны образовательные учреждения Москвы, Санкт-Петербурга, Барнаула и Владимира.

На наш взгляд, подобного рода «антикоррупционный политпросвет» следует всемерно поддерживать и безотлагательно распространять на другие слои российского общества. В этом деле можно рассчитывать на активную помощь общественных организаций, политических партий и движений. А то ведь, как верно заметил профессор Ю.П. Гармаев, «государство объявило войну с коррупцией, но мало кто из граждан понимает условия и правила ведения этой войны, а потому ответ на вопрос: кто будет ее жертвами? — не вызывает сомнений: не только, а может, и не столько матерые мздоимцы и расхитители, а практически каждый может либо сознательно, либо невольно стать коррупционером»<sup>47</sup>. Подобное непонимание, правовая неосведомленность,

<sup>45</sup> Нисневич Ю.А. Публичная власть и коррупция ... С. 46.

<sup>46</sup> Куликов В. Информатору — процент от взятки // Рос. газета. 2015. 14 апреля. С. 1, 9.

<sup>47</sup> Гармаев Ю.П. Реализация мер антикоррупционного просвещения органами прокуратуры во взаимодействии с юридическими вузами // Гос. власть и местное самоуправление. 2015. № 1. С. 13.

особенно в молодежной среде, – своеобразное попустительское дальнейшему воспроизводству новых поколений коррупционеров. Допустить этого нельзя, отступать более некуда.

### Список использованной литературы

1. Антикоррупционная экспертиза проектов нормативных актов [Текст]: науч.-практ. пособие / отв. ред. Ю.А. Тихомиров, Е.И. Спектор. – М. : Ин-т законодательства и сравнит. правоприменения при Правительстве Российской Федерации ; М : АНКЦИЛ, 2012.
2. Барсукова, С., Леднева А. От глобальной коррупционной парадигмы к изучению неформальных практик: различие в подходах аутсайдеров и инсайдеров [Текст] // Вопросы экономики. – 2014. – № 2.
3. Богданов, Е.Н., Зазыкин В.Г. Психологические аспекты формирования коррупционной направленности личности [Текст] // Прикладная юридическая психология. – 2013. – № 1.
4. Вебер, М. Политика как призвание и как профессия. Избранные произведения [Текст]. – М., 1990.
5. Вульфсон, Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе. Актуальные проблемы [Текст]. – М., 2008.
6. Галицкий, Е., Левин М. Коррупционные взаимоотношения бизнеса и власти (опыт эмпирического анализа) [Текст] // Вопросы экономики. – 2007. – № 1.
7. Гармаев, Ю.П. Реализация мер антикоррупционного просвещения органами прокуратуры во взаимодействии с юридическими вузами [Текст] // Государственная власть и местное самоуправление. – 2015. – № 1.
8. Глебова, И.И. Сакрализация верховной власти в России как культурно-исторический феномен [Текст] // Россия и современный мир. – 2009. – № 4.
9. Глинкина, С.П. Феномен коррупции: взгляд экономиста [Текст] // Новая и новейшая история. – 2010. – № 4.
10. Гуревич, П. Диагноз нашего времени [Текст] // Вестник аналитики. – 2005. – № 1.
11. Гуревич, П. Похвальное слово глупости [Текст] // Вестник аналитики. – 2014. – № 2 (56). – С. 60.
12. Жилина. И.Ю., Положихина М.А. Противодействие коррупции: опыт и проблемы [Текст] // Россия и современный мир. – 2010. – № 3.
13. Журавлев, А.Л., Юревич А.В. Коррупция в современной России: психологический аспект [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2.
14. Журавлев, А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции [Текст] // Нравственность современного российского общества: психологический анализ. / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М. : Ин-т психол. РАН, 2012. – С. 14–15.
15. Журавлев, А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции [Текст] // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 1.
16. Журавлев, А.П., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции [Текст] // СоцИс. – 2014. – № 7.
17. Иноземцев, В.Л. История и уроки российских модернизаций [Текст] // Россия и современный мир. – 2010. – № 2.
18. Капелюшников, Р. Где начало того конца? [Текст] // Вопросы экономики. – 2001. – № 1.
19. Карачаровский, В.В., Шкаратан О.И., Ястребов Г.А. Культура и модернизация в зеркале взаимодействия российских и иностранных профессионалов в мультинациональных трудовых коллективах в России [Текст] // Социологические исследования. – 2014. – № 8.
20. Крыштановская, О. Анатомия российской элиты [Текст]. – М., 2005.

21. Крыштановская, О.Б. Бизнес-элита и олигархи: итоги десятилетия [Текст] // Мир России. – 2002.
22. Кулагина, Е.В. Специфика российской системы дополнительного профессионального образования [Текст] // Экономика образования. – 2009. – № 6.
23. Куликов, В. Информатору – процент от взятки [Текст] // Российская газета. – 2015 – 14 апреля.
24. Лиферов, А.П. Инвестиции в «человеческий капитал» и конкурентные возможности корпораций [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 7–23.
25. Лотман, Ю.М. Проблема «обучения культуре» как ее типологическая характеристика [Текст] // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1971. – Т. 5.
26. Любарский, А. Чиновники и госслужащие: когда монету ценят за герб и ругают за решку [Текст] // Социальная реальность. – 2006. – № 1.
27. Моисеев, В. Почему в России высокая коррупция? [Текст] // Человек и труд. – 2013. – № 1.
28. Никишин, А. Коррупционный бизнес на ЕГЭ [Текст] // Российская Федерация сегодня. – 2015. – № 11.
29. Нисневич, Ю.А. Публичная власть и коррупция: социально-антропологический подход [Текст] // Полис. – 2014. – № 6.
30. Оболонский, А.В. Этика и ответственность в публичной службе [Текст] // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2015. – № 1.
31. Окуджава, Б. Чаепитие на Арбате. Песенка про черного кота [Текст]. – М. : Корона-ПРИНТ, 1998.
32. Пивоваров, Ю.С. Русская публичная политика раз, русская публичная политика два... [Текст] // Россия и современный мир. – 2005. – № 1.
33. Пугачев, В.П. Теневые деструктивные институты в государственном управлении современной России [Текст] // Вестник Московского ун-та. – 2012. – № 2. – Серия 21: Управление (государство и общество).
34. Ракирянский, Н.М. Личность и политика. Теория и методология психологического проектирования [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Моск. ун-та. – 2011.
35. Резник, Ю.М. Люди и время, которое они выбирают. Герои и антигерои наших дней [Текст] // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. XIV, вып. 1, № 69–70.
36. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
37. Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города [Текст]. – Воронеж, 1977.
38. Селезнев, Г. Законотворчество не терпит суеты [Текст] // Российская Федерация сегодня. – 2014. – № 8.
39. Социально-психологические исследования криминальной деструктивности личности сотрудников правоохранительных органов [Текст] / под ред. Д.В. Сочивко, Е.Е. Гавриной. – Рязань, 2010.
40. Титов, Б. «Не надо меня пугать» [Текст] // Аргументы и факты. – 2012 – № 33, 15 августа.
41. Тихонова, Н.Е. Динамика нормативно-ценностной системы российского общества (1995–2010 годы) [Текст] // Общественные науки и современность. – 2011. – № 4.
42. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек [Текст]. – М. : АСТ : Ермак, 2004 – 588 с.
43. Шекспир, В. Полн. собр. соч. [Текст] : в 8 т. – М. : Искусство, 1958. – Т. 2. – С. 495.



## Философия образования

УДК 37.022

*Е.В. Бережнова*

### РАЗВИТИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ (к 90-летию со дня рождения В.В. Краевского)

Автор обращается к проблеме содержания образования как одной из ключевых проблем, которыми занимался известный ученый академик В.В. Краевский, 90-летие которого отмечается в этом году. Фактами признания высоких научных достижений ученого являются востребованность его публикаций, а также развитие идей, представленных в них. В статье приведены примеры развития положений культурологической концепции содержания образования в общеобразовательной и высшей школе.

концепция содержания образования, культурологическая концепция, содержание образования в высшей школе.

В наступившем 2016 году могло бы исполниться 90 лет академику Российской академии образования Володару Викторовичу Краевскому. Прошло почти шесть лет, как его нет с нами, время течет быстро, но боль утраты по-прежнему ощущается остро.

Известно, что для ученого лучшей памятью являются востребованность его работ и развитие идей, нашедших отражение в этих работах. Осмысление вклада В.В. Краевского в педагогическую науку еще впереди. Этому отчасти будут способствовать научные конференции, запланированные в этом году для проведения в Волгограде (апрель), Туле (июнь), Москве (сентябрь). А начало процессу положили некоторые публикации<sup>1</sup>, список которых, надеемся, будет расширяться.

---

<sup>1</sup> См.: Бережнова Е.В. Методологический семинар как источник развития Всероссийского методологического движения педагогов // Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.Н. Звягин. М.: Челябинск, 2012. Ч. 1. С. 37–47 ; Бережнова Е.В., Коршунова Н.Л. Ценности научной школы: В.В. Краевский и его ученики в пространстве общих научных интересов // Ценности и смыслы. 2015. № 1. С. 92–101 ; Галагузова М.А. Вспоминая Володара Викторовича Краевского и размышляя над понятийным аппаратом педагогики и образования // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. науч. ст. / ред.-сост. Н.В. Семенова. Хабаровск, 2012. Вып. 13. С. 104–109 ; Коршунова Н.Л. Вклад В.В. Краевского в развитие отечественной методологии педагогики // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. науч. ст. / ред.-сост. Н.В. Семенова. Хабаровск, 2012. Вып. 13. С. 114–123.

Обратимся к проблеме содержания образования. Ее решение имеет долгую историю и претерпело различные подходы в разные периоды развития педагогики и практики образования.

Этой проблемой занимались в свое время сотрудники лаборатории дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР, которой в течение 14 лет (с 1970 по 1984) руководил В.В. Краевский. Следует отметить его вклад в педагогическую науку как руководителя и участника создания теории содержания общего среднего образования и процесса обучения. Публикации В.В. Краевского в тот период отражали положения, которые стали методологической основой этой работы. Среди них: «Теория знания и дидактика», «Прогностическая функция дидактики», «Состав, функции и структура обоснования обучения», «Педагогический подход к построению теории содержания образования», «Дидактика и практика», «Метод обучения как категория дидактики», «Нормативное представление о формировании содержания образования», «Способы деятельности в составе содержания образования» и др.

В своих воспоминаниях о работе лаборатории Володар Викторович писал: «Методология была для нас не абстрактной, далекой от реальности сферой, а вполне конкретной системообразующей основой организации работы. Конечным результатом была упомянутая выше, получившая известность и поныне оказывающая влияние на науку и практику теоретическая концепция содержания образования и процесса обучения»<sup>2</sup>. С его точки зрения, несколько причин обуславливали легкий и дружный характер работы в лаборатории. Одну из них он определял так: «... цель была доброй – помочь людям стать свободными, научить их думать, раскрыться навстречу миру, всей культуре, а не замыкаться в рамках знания основ наук – важного, но не единственно нужного для достойной жизни»<sup>3</sup>. Но тут же отмечал, что дружно – это не значит беззаботно и безконфликтно. Дискуссии были органической частью работы лаборатории: «В результате непрерывной череды споров и препирательств получилась монография “Теоретические основы содержания общего среднего образования” (1983). Кто читал, говорят, что текст целостен и един, как будто написан одной рукой. На самом деле рук было двадцать (правда, пишущих рук было десять – по числу авторов). Завершив работу, эти руки пожали друг друга. До сих пор книга не вышла из научного обихода»<sup>4</sup>.

В 90-е годы XX столетия, когда учеными и практиками бурно обсуждались проблемы разработки образовательных стандартов, конструирования нового содержания образования, В.В. Краевский принимал активное участие в дискуссиях, продвигая результаты теоретических исследований лаборатории. В своих учебных пособиях он всегда выделял отдельной главой, подчеркивая тем самым его значимость, материал, посвященный содержанию образования. Он писал о трех появившихся в разное время, но до сих пор имеющих своих сторонников концепциях содержания образования с точки зрения их соответствия задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека современного общества.

В *первой концепции* содержание образования представляет собой педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе.

---

<sup>2</sup> Краевский В.В. Следы на песке. Опыт документальной биографии. М., 2010. С. 129.

<sup>3</sup> Там же. С.130.

<sup>4</sup> Там же.

Во *второй концепции* содержание образования включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками.

В *третьей концепции* содержание образования выступает в качестве педагогически адаптированного социального опыта человечества, передаваемого учащемуся. Подобный опыт имеет четыре компонента: опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме его результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – *умений действовать по образцу*; опыт творческой деятельности – в форме *умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях*; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности – *личностных ориентаций*<sup>5</sup>.

Наши дискуссии с магистрантами в ходе изучения дидактики, а также с преподавателями университетов о недостатках и достоинствах этих концепций, как правило, приводили к выводу о том, что современным требованиям соответствует третья концепция и что именно она должна быть востребована практикой образования. И каково было удивление и тех и других, когда они осознавали, что и в школах, и в вузах в основном воплощается в жизнь вторая концепция содержания образования.

Следует заметить, что этот факт требует специального изучения. Однако некоторые причины такой ситуации, как говорится, «лежат на поверхности». Это: 1) стремление определенной части педагогов удержать прежде наработанные позиции; 2) внедрение единого государственного экзамена (ЕГЭ), направленного на проверку именно знаний, умений, навыков; 3) отсутствие систематизации новых педагогических знаний, которые не включены в педагогическую науку и поэтому не находят отражения в содержании профессиональной подготовки будущих педагогов и руководителей системы образования.

Между тем в рамках культурологической концепции содержания образования было выполнено немало исследовательских работ по дидактике общеобразовательной школы и высшей школы. В частности, эта концепция послужила одним из источников при разработке нами модели методологической культуры учителя, а также условий ее реализации в процессе преподавания педагогических дисциплин<sup>6</sup>. Проблема формирования методологической культуры педагога остается актуальной и в настоящее время.

Культурологическая концепция содержания образования открыла новые направления исследований, связанные с разработкой третьего и четвертого компонентов концепции: формирование опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности.

На четвертом компоненте содержания образования сосредоточено основное внимание в научной работе А.Н. Сазоновой<sup>7</sup>. Исследовательница выявила и обосновала комплекс условий, актуализирующих ценностный потенциал содержания начального образования и изменяющих атмосферу, в которой происходит становление личности младшего школьника. Среди этих условий: равноценная представленность в содержании начального образования всех его элементов; деятельностное освоение учащимися ценностей через творческий подход; включение

<sup>5</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2003. С.42-43.

<sup>6</sup> Бережнова Е.В. Содержание и способы формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.

<sup>7</sup> Сазонова А.Н. Дидактические условия воспитания у учащихся начальной школы отношения к образованию как ценности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

в содержание образования личностного опыта ученика как его специфического компонента; вовлечение учеников начальной школы в процесс совместного с учителем целеполагания; преобладание в процессе преподавания художественно-образных форм над логическими; соотнесение ценностных представлений учащихся с их ближайшим социальным окружением.

В качестве другого примера можно привести диссертацию А.В. Зеленцовой, посвященную проблеме включения личностного опыта в структуру содержания образования<sup>8</sup>. Автор рассматривает проявления личностной ориентации обучения в его содержательной стороне, раскрывает природу личностного опыта как специфического компонента содержания образования. В работе углубляется и дополняется представление о той части содержания, которая определена как опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. Отмечается, что с существующими теоретическими представлениями о содержании образования во многом расходится сложившаяся практика его построения, которая продолжает основываться на подходе, ориентированном только на знания. Эта работа и сегодня актуальна, поскольку личностный опыт – часть различных компетентностей, являющихся конечными результатами обучения в соответствии с новыми образовательными стандартами.

Следует отметить, что долгое время разработка четвертого элемента осуществлялась на материалах предметов естественно-научного направления, несмотря на то, что неоднократно обращалось внимание на особую группу предметов, основной функцией которых является формирование эмоционально-ценностного отношения к миру: музыка, изобразительная деятельность, хореография и др., посредством которых осуществляется гуманитарно-художественное образование. В связи с этим следует обратить внимание на исследование О.Ю. Солопановой, значительно расширившее имеющиеся представления в отношении этих предметов<sup>9</sup>. Исследователь справедливо отмечает, что терминология сферы искусства, в частности музыки, всегда привлекала педагогов. Педагогическая интерпретация некоторых понятий музыки предоставляет дополнительные возможности в осмыслении как уже изученных, так и новых явлений педагогической теории и практики. Сближение педагогики с музыкой и теорией ее познания обуславливается тем, что эти области культуры непосредственно участвуют в духовном становлении и развитии человека на протяжении всей его жизни.

Автор доказывает, что музыкальные понятия (в ее случае – «интонирование») при транспозиции в педагогику приобретают на ее плодородной почве семантику, которой они не обладали в первоисточнике, наполняются новым, феноменологическим смыслом. Одновременно формируемые новые смыслы обуславливают более глубокое, более тонкое и четкое восприятие педагогических явлений. Исследователь обнаружила, что смысловой доминантой организации образовательного процесса на основе педагогического интонирования является установление при взаимодействии его субъектов продуктивных эмоционально-ценностных отношений. Педагогу необходимо обеспечить взаимосвязь важнейших аспектов образования: композиционно-смыслового, отражающего логическую направленность содержания, и духовно-

---

<sup>8</sup> Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996.

<sup>9</sup> Солопанова О.Ю. Феномен педагогического интонирования в организации образовательного процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2011.



энергичного, характеризующего динамику этих отношений. Автор аргументированно представила основные принципы практического осуществления педагогического интонирования: художественно-смысловой гармонии, контраста и тождества, духовно-энергичной направленности, показала тесную связь этих принципов с общепедагогическими, которая усиливает их действенность и способствует созданию условий для преодоления педагогом стереотипов при отборе содержания и архитектоники образовательного процесса, с тем чтобы достичь творческого эмоционально-смыслового уровня в его организации.

В исследовании определен и обоснован педагогический инструментарий – совокупность взаимосвязанных практических действий педагога, обеспечивающая проявление им искусства интонирования в организации образовательного процесса. Основными из них являются: разработка идеи образовательного процесса, определение логики его эмоционально-смыслового развития, установление темпоритма, динамики и ладотональной атмосферы в интонационно-коммуникативном взаимодействии его субъектов. Каждое из этих действий в содержательном плане отличается интегративным характером, отражает в себе индивидуальность педагога, его творческий потенциал. Продолжение исследований в направлении, открытом О.Ю. Солопановой, может не только конкретизировать и обогатить культурологическую концепцию содержания образования, но и создать теоретическую основу для гуманитарно-художественного образования.

Представленные примеры свидетельствуют о том, что потенциал культурологической концепции содержания образования не исчерпан. Однако в настоящее время довольно резко звучат возражения некоторых ученых и практиков по поводу того, что нужно смотреть вперед, в будущее, и не возвращаться к работам прошлого. Следует сделать несколько замечаний по этому поводу. Во-первых, те, кто так говорит, пока ничего не сделали фундаментального, чтобы что-то поставить рядом с культурологической концепцией содержания образования или заменить ее. Во-вторых, нет смысла оспаривать необходимость смотреть вперед, наука по определению должна опережать существующую практику. Однако В.М. Розин, доказывая, что будущее неопределенно, а прогнозы, основанные на эмпирических данных в рамках известных методик, неэффективны, пишет: «Мы живем в настоящую эпоху перемен (перехода). С одной стороны, традиционная сложившаяся в прошлых веках техногенная реальность охвачена кризисом, с другой – она, реагируя на изменившиеся условия жизни, вновь и вновь воссоздает себя и даже экспандирует на новые области жизни. В результате не только воспроизводятся старые формы социальной жизни, но и складываются новые»<sup>10</sup>. Это обстоятельство находит отражение и в сфере образования и является одной из причин, по которым востребованы теории, созданные в прошлом, и обосновывается необходимость нового понимания образования. В-третьих, результаты методологического осмысления современных процессов, ведущих к изменению общества, человека и образования, возможно, в будущем станут основой для создания новой концепции содержания образования. Однако сегодня актуальность проблемы содержания образования обостряется. Так, согласно результатам экспертного обсуждения наиболее значимых событий 2014–2015 учебного года, к числу пяти наиболее острых и дискуссионных вопросов сферы образования,

<sup>10</sup> Розин В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности: Концепция. М. : ЛЕНАНД, 2014. С. 9, 19-20.

которые волнуют профессиональное сообщество и общественность, был отнесен во-прос содержания образования<sup>11</sup>. Следует заметить, что проблема содержания образования является актуальной не только для общеобразовательной, но и для высшей школы, что активизировало научную работу в этом направлении.

Остановимся на исследовании Т.А. Макаровой, которая изучает проблему содержания образования в высшей школе. В ходе своей работы она определила круг ориентиров, влияющих на изменение содержания образования, и выделила среди них две группы – ориентиры, обоснованные учеными ранее и сохранившие свое влияние в настоящее время, и новые ориентиры, коренным образом меняющие ситуацию с отбором и конструированием содержания образования в высшей школе.

В первую группу автор исследования включила следующие ориентиры: концептуальное представление о содержании образования; дидактическое положение о единстве процессуальной и содержательной сторон обучения; характер будущей профессиональной деятельности выпускника; методологическое положение о том, что учебная дисциплина не является отражением соответствующей отрасли науки, а создается в результате дидактической переработки определенного набора знаний, умений и навыков, которые необходимы для овладения профессиональной квалификацией.

Изучение состояния проблемы в современных условиях позволило молодому исследователю включить во вторую группу ориентиров следующие: глобализация и появление новых форм организации учебного процесса, одной из которых является дистанционное обучение; информационные и интернет-технологии, меняющие способы получения информации и освоения различных компонентов содержания образования; вступление России в Болонский процесс и реформирование высшей школы на основе компетентностного подхода; появление нормативных документов, отражающих интересы разных людей, имеющих отношение к сфере образования (обучающихся и их родителей, работодателей, общества, государства)<sup>12</sup>; проявление новых черт, характеризующих молодое поколение обучающихся<sup>13</sup>.

Соглашаясь с этими положениями, мы хотим расширить этот круг ориентиров, добавив к ним еще один – результаты научной работы преподавателя.

О взаимосвязи научной и практической деятельности в свое время писал В.В. Краевский: «Преподаватель, не ведущий настоящей научной работы, не может успешно, на уровне современных требований обучать уже потому, что он, как правило, не видит проблем, не испытывает неясностей, сомнений»<sup>14</sup>. Ученый подчеркивал необходимость научного обеспечения профессиональной деятельности, одним из источников которого он считал результаты собственной научной деятельности преподавателя, включающей очень важный методологический аспект в форме индивидуальной рефлексии по поводу этой деятельности. Володар Викторович обращал внимание на тройную функцию, которую выполняет преподаватель-исследователь по отношению к педагогической науке: он использует ее как методическую опору

---

<sup>11</sup> См.: Итоговый семинар «Актуальные исследования и разработки в области образования» 23 июня 2015 г. URL: <http://ioe.hse.ru/seminar1415> (дата обращения: 02.10. 2015).

<sup>12</sup> См.: Макарова (Сай) Т.А. Современные ориентиры обновления содержания образования в высшей школе // Пед. образование в России. 2015. № 1. С. 36–41.

<sup>13</sup> Макарова Т.А. Содержание образования для поколения «Z»: каким ему быть? // Ценности и смыслы. 2015. № 3 (37). С. 116–120.

<sup>14</sup> Краевский В.В. Повышение квалификации педагога – что это значит сегодня. Бийск : НИЦ БИГПИ, 1996. С. 29.

в своей учебной деятельности; создает ее в ходе исследовательской работы; трансформирует ее в учебном курсе через призму собственных результатов и позиций. Именно поэтому важно получать новые знания в ходе собственного исследования, чтобы «...можно было представить их перед студентами не в их “омертвелом” виде, как готовый продукт, а в динамике, в процессе становления»<sup>15</sup>.

Последнее положение важно для преподавателей не только педагогики, но и других учебных предметов. Преподаватель, как правило, осуществляет проектирование содержания образования на уровне учебного предмета, что находит отражение в нормативном документе – программе его учебной дисциплины. Наличие собственной исследовательской позиции позволяет концептуально выстраивать материал учебной дисциплины, а включение результатов своего исследования в содержание – создавать авторскую программу.

Однако для преподавателей по ряду причин, как объективных, так и субъективных, всегда было трудно совмещать научную деятельность с практической. Большая нагрузка (и постоянное ее увеличение в последние годы) по выполнению практической деятельности, которая и теперь остается основным фактором, влияющим на размер базовой заработной платы, оставляет преподавателю минимальные возможности для занятия наукой. Кроме того, важно осознавать, что к исследовательской деятельности далеко не все имеют склонность и специальную подготовку. Решение этой проблемы в долгосрочной перспективе помимо финансового стимулирования связано с формированием у преподавателей ценностных ориентаций, одной из которых должно стать желание сделать занятия наукой частью своей профессиональной деятельности, повышать уровень методологической культуры в ходе непрерывного образования.

Интересным и важным направлением в решении проблемы содержания образования является использование интернет-ресурсов при его отборе и конструировании. Разработка технологий использования имеющихся интернет-ресурсов и создания образовательных интернет-ресурсов позволит обогатить профессиональную деятельность новыми средствами<sup>16</sup>, а также обновить содержание профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы.

Итак, поскольку в настоящее время воспроизводятся прежние виды педагогических практик и создаются новые локальные виды, то по-прежнему активно используется вторая содержания образования, основанная на усвоении знаний, умений и навыков. Развиваются положения третьей, культурологической, концепции. Создаются предпосылки для нового понимания феномена образования, что может привести к появлению новых концептуальных представлений о современной содержании образования.

### Список использованной литературы

1. Бережнова, Е.В. Методологический семинар как источник развития Всероссийского методологического движения педагогов [Текст] // Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система : материалы Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.Н. Звягин. – М. ; Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – Ч. 1. – С. 37–47.

<sup>15</sup> Краевский В.В. Повышение квалификации ... С. 32.

<sup>16</sup> Макарова, Т.А. Использование сети Интернет в процессе отбора и конструирования содержания образования в высшей школе // Гуманит. науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 51–56.

2. Бережнова, Е.В. Содержание и способы формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук – М., 1995. – 22 с.
3. Бережнова, Е.В., Коршунова Н.Л. Ценности научной школы: В.В. Краевский и его ученики в пространстве общих научных интересов [Текст] // Ценности и смыслы. – 2015. – № 1. – 92-101.
4. Галагузова, М.А. Вспоминая Володара Викторовича Краевского и размышляя над понятийным аппаратом педагогики и образования [Текст] // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. науч. ст. / ред.-сост. Н.В. Семенова. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2012 – Вып. 13. – С. 104–109.
5. Зеленцова, А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук – Волгоград, 1996. – 21 с.
6. Итоговый семинар «Актуальные исследования и разработки в области образования» 23 июня 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ioe.hse.ru/seminar1415> (дата обращения: 02.10. 2015).
7. Коршунова, Н.Л. Вклад В.В. Краевского в развитие отечественной методологии педагогики [Текст] // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. науч. ст. / ред.-сост. Н.В. Семенова. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2012 – Вып. 13. – С. 114–123.
8. Коршунова, Н.Л., Бережнова Е.В., Арламов А.А. Памяти Володара Викторовича Краевского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 3 (15). – С. 130–133.
9. Коршунова, Н.Л. Три этапа в развитии представлений о методологии отечественной педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 7–21.
10. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
11. Краевский В.В. Повышение квалификации педагога – что это значит сегодня [Текст]. – Бийск : НИЦ БигПИ, 1996. – 52 с.
12. Краевский, В.В. Следы на песке. Опыт документальной биографии [Текст]. – М., 2010. – 227 с.
13. Макарова, Т.А. Использование сети Интернет в процессе отбора и конструирования содержания образования в высшей школе [Текст] // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 51–56.
14. Макарова (Сай), Т.А. Современные ориентиры обновления содержания образования в высшей школе [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 36–41.
15. Макарова, Т.А. Содержание образования для поколения «Z»: каким ему быть? [Текст] // Ценности и смыслы. – 2015. – № 3 (37). – С. 116–120.
16. Розин, В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности [Текст] : Концепция. – М. : ЛЕНАНД, 2014.
17. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепрова [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
18. Сазонова, А.Н. Дидактические условия воспитания у учащихся начальной школы отношения к образованию как ценности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук – М., 2002. – 23 с.
19. Солопанова, О.Ю. Феномен педагогического интонирования в организации образовательного процесса [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2011. – 55 с.

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье речь идет о центральном понятии педагогической науки – образовании. Рассматриваются некоторые его современные интерпретации, а также история развития концепта в западноевропейской языковой и терминологической традиции. Автор предлагает видеть в современной категории «образование» трансформацию таких исторических понятий, как *παιδεία*, *humanitas* и *Bildung*, ставших достоянием общеевропейской педагогической культуры.

образование, легитимация, форма, образ, образец, *παιδεία*, *humanitas*, *Bildung*, этос, этика.

Образование, являясь ключевым феноменом мировой культуры и педагогической науки в частности, продолжает волновать человечество на протяжении практически всей его сознательной истории и порождает многочисленные собственные трактовки.

Об образовании как институте социализации подрастающего поколения, а также о роли образования в общении, в процессах онтогенеза личности, в формировании и функционировании общественных структур эксплицитно заявляют в своем труде «Общество и образование» В.И. Добренков и В.Я. Нечаев<sup>1</sup>. Ученые представили подробный анализ типов культурного наследования человечества в их тесном сопоставлении с институтами (средствами легитимации<sup>2</sup>) образования. Однако это лишь одна из целого ряда интерпретаций данного концепта. Г.Б. Корнетов кроме *социологического* (которое в целом представлено выше) толкования феномена образования предлагает его трактовку *культурологическую, этнологическую, экономическую, политическую, антропологическую, психологическую и педагогическую*<sup>3</sup>. И это только типы интерпретаций. Понятно, что внутри типов можно найти массу разнообразных подходов к пониманию этого «сложного многоаспектного феномена».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема

<sup>1</sup> Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003. С. 12.

<sup>2</sup> Традиционно под легитимацией понимается «...процедура общественного признания какого-либо действия, события или факта» (Политический глоссарий. URL: <http://www.politike.ru/dictionary/527>). Однако социологическое толкование термина значительно шире. Признавая необязательность легитимации на первой стадии институционализации, П. Бергер и Т. Лукман утверждают, что «...проблема легитимации возникает, когда исторические объективации институционального порядка нужно передавать новому поколению» (Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания: пер. с англ. М.: Медиум, 1995. С. 64), т.е., когда недостаточным становится факт определенных социальных отношений, а требуются их когнитивное и нормативное оправдание и признание.

<sup>3</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. М.: АСОУ, 2014. С. 27–28.

и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»<sup>4</sup>. Следует отметить, что данная трактовка, несмотря на формализованный и несколько общий характер, в целом отражает основное значение и функциональную направленность образования. Она представляет собой своего рода «краткий вывод» из всего того, что можно было бы сказать об образовании. Это приемлемо и совершенно оправданно для законодательного акта, но недостаточно для историко-педагогического исследования вопроса.

Как уже отмечалось, к толкованию образования можно подойти с разных сторон. Например, В.С. Гершунский отмечает четыре аспекта в содержании данного феномена, определяя образование как *ценность*, как *систему*, как *процесс* и как *результат*<sup>5</sup>, что в принципе и отражено в нормативной формулировке. Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова утверждают, что образование имеет три основных значения: *достояние личности*, *процесс* обретения личностью этого достояния и *социальный институт* – система, существующая для того, чтобы помогать гражданам обрести такое достояние<sup>6</sup>. Последняя трактовка является, на наш взгляд, своего рода попыткой, и достаточно успешной, соединить в одном определении различные (внутренние и внешние) характеристики феномена.

Существуют и более подробные интерпретации образования. Так, А.М. Моисеев и О.М. Моисеева выделяют 13 оттенков понимания и употребления этого слова, используемых в контексте образовательной отрасли, – от способа наследования важной культурной информации от поколения к поколению (этнологическое видение) до внутреннего процесса самоформирования личности<sup>7</sup> (антропологическая составляющая).

История осмысления образования в западной цивилизации и в отечественной педагогике показывает действительно широкое многообразие возможных трактовок, что, без сомнения, обусловлено не только комплетивностью самого концепта, но и важностью собственно образования в жизни общества и отдельного человека.

Условно существующие подходы к интерпретации образования можно разделить на *внешние*: сугубо социологические, этнологические, экономические и политические – и *внутренние* (в широком смысле – философские): антропологические, психологические, педагогические. Однозначно отнести ту или иную трактовку к указанным подходам трудно; практически все интерпретаторы феномена признают его плюралистичный характер. В этом смысле удачно и лаконично высказался И.Я. Лернер: «образование, четкого определения которого в литературе нет, но которое вместе с тем многообразно, представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире»<sup>8</sup>.

Также на стыке подобного деления окажутся культурологические трактовки, что объясняется сложными связями, существующими между образованием – категорией, конечно же, культурного характера, личностью – одновременно субъектом и объектом образовательных и культурных процессов и собственно культурой во всем многообразии ее видения и понимания. В этой связи примечательно мнение

<sup>4</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

<sup>5</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика ... С. 25.

<sup>6</sup> Там же. С. 27.

<sup>7</sup> Там же. С. 26–27.

<sup>8</sup> Цит. по: Корнетов Г.Б. Педагогика ... С. 36.

Б.М. Бим-Бада, который называет образование *инструментом культурной регуляции истории человечества*<sup>9</sup> и выстраивает собственную концепцию образования через его тесную связь с культурой, обладающей «...свойствами накапливаться по ходу истории, благодаря другому своему свойству – преемственности»<sup>10</sup>.

О подобной связи говорит Х.-Г. Гадамер в своем основополагающем труде «Истина и метод», в то же время подчеркивая подлинно исторический смысл образования: «...в него все входит и все остается...»<sup>11</sup>. Немецкому философу действительно принадлежит достаточно краткое и одновременно емкое описание не только образования, но и истории термина, точнее – его генетических основ, к которым ученый относит средневековую мистику, спиритуализм Ф.Г. Клопштока с его «Мессиадой» (середина XVIII века), философию И.Г. Гердера и И. Канта<sup>12</sup>. Опираясь далее разработками Г. Гегеля и В. фон Гумбольта, Х.Г. Гадамер углубляет и «овеществляет» мистическое и антропологическое содержание концепта.

Подобный подход выглядит обоснованным с точки зрения анализа происхождения самого термина, так как только таким способом можно понять, какой в действительности смысл вкладывался и, по-видимому, вкладывается в него самосознанием западного человека. Следует отметить, что в русском языке произошло калькирование немецкого слова *Bildung*<sup>13</sup>, переведенного дословно как «образование», что несколько дистанцировало отечественную педагогику и философию от изначального значения понятия.

Будучи верным приверженцем герменевтики, Х.-Г. Гадамер оперирует многочисленными словами, связанными с корневой основой *Bild* (образ), от которой и происходит немецкий термин *Bildung* (образование).

Наряду с *Bildung* в немецком языке некоторое время использовались понятия *Formierung*, *Formation* (формирование, образование)<sup>14</sup>, производные от латинского *forma* (форма)<sup>15</sup>. Термины в целом сходны по своему значению. Также в русском языке в определенных контекстах *образование* и *формирование* могут использоваться синонимично и взаимно заменяться.

Похожие рассуждения вокруг концептов *Bild* и *Bildung* выстраивает современный итальянский ученый М. Дженнари. В своей статье со знаковым названием «Рождение *Bildung*» он приводит подробный анализ как этимологии самого слова, так и его философско-генетических корней<sup>16</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>17</sup>. Однако в ходе своего развития оно охватило сначала Центральную, а затем и всю Европу,

<sup>9</sup> Бим-Бад Б.М. Образование как инструмент культурной регуляции истории человечества (стенограмма выступления на Первом национальном форуме российских историков педагогики, Москва, 25 апреля 2013 г.) // Ист.-пед. журн. 2013. № 2. С. 150–157.

<sup>10</sup> Там же ... С. 151.

<sup>11</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики : пер. с нем. М. : Прогресс, 1988. С. 52.

<sup>12</sup> Там же. С. 50.

<sup>13</sup> Этимологический словарь М. Фасмера. URL: <http://vasmer.narod.ru> (дата обращения: 14.06.2013).

<sup>14</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод ... С. 51.

<sup>15</sup> Ср.: англ. *formation*, итал. *formazione*.

<sup>16</sup> Gennari M. La nascita della Bildung // Studi sulla formazione. 2014. 1. 131–149. URL: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15038> (дата обращения: 08.11.2014).

<sup>17</sup> Ibid. P. 131.

укрепившись в самосознании европейского человека в качестве аналога его гуманистического образования<sup>18</sup>. По мнению М. Дженнари, проблема образования человека начинает приобретать особенности лингвистического и сакрального характера во времена рейнской мистики и особенно проявляется в трактатах Майстера Экхарта (1260–1328)<sup>19</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>20</sup>, лежит в основе объяснения специфики немецкой категории *Bildung*.

Не вдаваясь в подробности философско-теологических и мистико-антропологических построений Экхарта и его современного интерпретатора М. Дженнари, отметим лишь один момент, важный с точки зрения понимания концепта *Bildung* и, следовательно, образования. М. Дженнари в своей статье приводит слова немецкого мистика из его трактата «Vom edlen Menschen» («К благородному человеку»): «Душа человека – это поле, где Бог посеял свой образ»<sup>21</sup>. Посеянный образ (*Bild*) Бога остается «... в глубине души как живой источник»<sup>22</sup> не только веры, но и поиска, и знаний. Следовательно, изначально смысл образования (*Bildung*) заключался именно в «(вос)создании 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>23</sup>.

Настаивая на синтетическом усвоении Экхартом античных идей Платона и Аристотеля, а также раннего христианства Аврелия Августина<sup>24</sup>, М. Дженнари поясняет соотношение терминов «образ» (*imago, bild*) и «форма» (*forma, form*) в концепции немецкого мистика: «... 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>25</sup>. Несмотря на попытку 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. Кстати, использование в немецком «педагогическом» языке именно глагола *bilden*, а не *formen* итальянский ученый связывает с влиянием мистической традиции и теологии Майстера Экхарта<sup>26</sup>. На мистическом значении термина настаивает и Х.-Г. Гадамер, говоря о «победе» образа (*Bild*) над формой (*forma*) как раз в немецкой лингвистической традиции<sup>27</sup>.

Однако мистической и онтологической категории *Bildung* должно было что-то предшествовать, тем более в то время, когда она, а вместе с ней и образование трактовались так гуманистически широко и универсально. В этой связи М. Дженнари

<sup>18</sup> Gennari M. La nascita della Bildung ... P. 131.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Gennari M. La nascita della Bildung ... P.132.

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Ibid. P. 133.

<sup>24</sup> Ibid. P. 133.

<sup>25</sup> Ibid. P. 141.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод ... С. 51.



выводит на первый план древнегреческую пайдейю (*παιδεία*) как феномен, непосредственно предшествующий *Bildung*. По его мнению, существуют некие концепты (в частности, *пайдейя*), которые изменяются во времени, варьируются на протяжении веков вплоть до момента своего исчезновения из повседневного языка, чтобы затем возродиться в составе других слов (например, *педагогика*), и которые одновременно и сохраняют старое значение, и меняют свою внешнюю форму. Подобное и произошло и с термином *Bildung*<sup>28</sup>.

О непосредственной связи *пайдейи* с *Bildung* говорит Ф. Капуто, развивая многостороннюю интерпретацию такого древнегреческого концепта, как «забота о себе»: «Слово “забота” в том оригинальном смысле, в котором оно глубоко разрабатывалось в античном мире, воскрешает процесс, прочно связанный с тем, что мы называем *пайдейя* (наследие Греции) или *Bildung* (творение немецкой мысли)...»<sup>29</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>30</sup>. Без сомнения, это тот же образ-источник, что был «посеян» богом Экхарта. Примечательно, что В. Йегер настаивает на обобщенном понимании человека: «...Выше человека – стадного животного и человека – мнимо автономного Я стоит человек как идея, человек как общезначимый и обязательный образец своего вида»<sup>31</sup>. Речь явно идет о человеке сформировавшемся, образованном. Аналогичное видение процесса становления личности через образование демонстрирует и Х.-Г. Гадамер: «...В образовании заложено общее чувство меры и дистанции по отношению к нему самому, и через него подъем над собой к всеобщему»<sup>32</sup>.

Итак, обретение человеком образа (образование) – процесс, генетически связанный с *пайдейей*<sup>33</sup>. В специальной литературе и в словарях пайдейя определяется как «универсальная образованность»<sup>34</sup>, как «гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности»<sup>35</sup>, как «идеал нравственного, культурного и гражданского совершенства, к которому должен стремиться каждый человек»<sup>36</sup>. Г.Б. Корнетов в своей характеристике пайдейи приводит слова А.-И. Марру о том, что она «...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

<sup>28</sup> Gennari M. La nascita della Bildung ... P. 134.

<sup>29</sup> Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto // Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, N. 15. P. 116. URL : [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). Эти понятия стоят в одном ряду и у Ф. Камби (См.: Cambi F. Manuale di storia della pedagogia – Roma-Bari: Editori Laterza. 2009. P. 37).

<sup>30</sup> Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. М. : Греко-лат. кабинет Ю.А. Шичалина, 2014. С. 8–9.

<sup>31</sup> Там же. С. 11.

<sup>32</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод ... С. 58.

<sup>33</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика ... С. 28.

<sup>34</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>35</sup> Цит. по: Корнетов Г.Б. Педагогика ... С. 28.

<sup>36</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).

все свои возможности духовного развития человека, ставшего человеком в полном смысле»<sup>37</sup>. Однако итальянский философский словарь настаивает на *продолжительности* процесса обретения пайдейи и *невозможности его завершения*<sup>38</sup>, – т.е. это идеал (образец), к которому надо стремиться, но который реально не достижим.

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>39</sup>. Ф. Камби определяет ее как своего рода воспитательную модель, предусматривающую образование молодых людей в рамках двух параллельных действий – воспитания физического и воспитания психического (духовного)<sup>40</sup>. Эта модель формирует этос народа как совокупность устойчивых, стабильных черт характера индивида (отсюда понятие «этика»)<sup>41</sup>.

Наиболее глубоко пайдейя проанализирована в работе В. Йегера «Пайдейя: Воспитание античного грека», где он рассматривает контексты употребления термина, выделяя, в частности, такие его значения, как «стремление к воспитанию и культуре»<sup>42</sup> или «воспитательные мероприятия»<sup>43</sup>.

Резюмируя понимание пайдейи В. Йегером, следует отметить общую идею: «...Образование – это, в первую очередь, не индивидуальное занятие, а, по своей природе, общественное дело... Здание любого общества опирается на законы и нормы, писанные и неписанные, которые действуют в этом обществе и одинаково обязательны для всех его членов. Любое образование поэтому есть прямое распространение живого нормативного сознания того или иного общества»<sup>44</sup>. То есть пайдейя в значении «образование» прочно связана с культурой, с обществом и его законами; человек (ребенок), реализуя свою индивидуальную свободу в приобретении каких-либо навыков, совершает это в рамках определенного общества, которое и задает ему некий стереотип (образ), к которому следует стремиться. Идеал пайдейи не достижим вне «объединенной жизни», вне общности, вне полиса<sup>45</sup>. Возможно, древнегреческий полис действительно являлся тем идеальным условием подобного понимания образования вообще, что стало, в свою очередь, специфическим признаком западной педагогики.

Подобные трактовки связывают пайдейю с образованием через культурный и социальный контексты, а также через всестороннее формирование человека. Динамику концепта можно проследить на примере развития взглядов Сократа, Платона и Аристотеля. Исходной точкой в этом развитии следует считать позицию Сократа, выраженную в двух его популярных высказываниях: «Я знаю, что ничего не знаю» и «Познай самого себя», которые предполагают самую сложную и самую важную

<sup>37</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика ... С. 29.

<sup>38</sup> Dizionario di filosofia ...

<sup>39</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика ... С. 29.

<sup>40</sup> Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. P. 26.

<sup>41</sup> Ibid. P. 7. Интерпретация термина «этос» также подробно представлена в статье Ф. Капуто «Педагогическая забота как отношения помощи» (Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto).

<sup>42</sup> Йегер В. Пайдейя: Воспитание античного грека / пер. с нем. М.Н. Ботвинника М. : Греко-лат. кабинет Ю.А. Шичалина, 1997. С. 6.

<sup>43</sup> Там же. С. 8.

<sup>44</sup> L'educazione nella filosofia greca. URL: [www.philosophicaonline.it](http://www.philosophicaonline.it) (дата обращения: 12.01.2013).

<sup>45</sup> Dizionario di filosofia ...

работу – исследование самого себя и собственной души во взаимосвязи с внешним миром<sup>46</sup>. Именно *самопознание* выражает центральную идею пайдеи философа.

Точка зрения Сократа интересна еще и тем, что, уделив большее внимание человеку и познанию им самого себя, он пришел к выводу о необходимости соответствовать определенным моральным принципам. Причем только в творении блага (ради него самого) может и должна проявиться «внутренняя сущность человека», так как мораль есть выражение правильно понятой человеческой природы<sup>47</sup>. В. Йегер в этой связи утверждает, что самой сильной стороной сократовской пайдеи было обновление старой мысли об образцовой жизни философа и сам он своей жизнью (и смертью) доказал и подтвердил действенность подобной пайдеи<sup>48</sup>. Иными словами, путь самопознания, самовоспитания, самоограничения и т.п., которым следовал Сократ, явился воплощением пайдеи (образования) в его понимании.

Сократовская пайдея имеет двусторонний характер: внутренний, отраженный в антитезе добра и зла, где содержатся зачатки этики, и внешний, проявляющийся в антитезе «знать» – «не знать»<sup>49</sup>, т.е. личное и общественное, интимное и публичное у Сократа сходятся вместе в понимании человеческого (или гуманного), что в целом предвосхищает возможные интерпретации образования.

С личностью Сократа также тесно связано возникновение другого древнегреческого концепта *ἀρετή* (аретэ), который в словаре Макса Фасмера имеет десяток значений. Скорее всего, древнегреческий философ понимал под ним «добродетель», «нравственное совершенство», однако не следует забывать и о таких значениях термина, как «умение», «честь», «пригодность»<sup>50</sup>. В любом случае Сократ связывал аретэ с познанием добра (или блага), что привело его к пониманию предопределения в жизни человека: цель жизни – стремление к благу<sup>51</sup>. Отсюда можно вывести следующее понимание пайдеи у Сократа: образование он не сводит к развитию каких-либо способностей или к передаче знаний: и то, и другое является для него лишь средством в этом процессе, суть же образования – предоставить человеку возможность достичь высшей цели в жизни, т.е. познания добра<sup>52</sup>.

«Этический» аспект в трактовке образования представляется нам принципиально важным, так как он отражает изначально нравственные, жизнеутверждающие послы феномена. Ф. Капуто сопоставляет греческую *areté* 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>53</sup>. Иными словами, «добродетель», «забота о себе и ближнем», «самореализация» суть грани пайдеи – первой ипостаси образования, и во всех этих понятиях присутствует четкая неразрывная связь между внутренним

<sup>46</sup> Borrelli M. La Paideia dell'Occidente // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. 2012. N. 12. P. 24.

<sup>47</sup> Йегер В. Пайдея ... С. 73.

<sup>48</sup> Там же. С. 74.

<sup>49</sup> Borrelli M. La Paideia dell'Occidente ... P. 24.

<sup>50</sup> В словарной статье «ἀρετή» в основном даны ссылки на употребление термина Платоном. Однако есть ссылки и на Ксенофонта (в значении «заслуга»), и Аристотеля (в нескольких значениях, близких Платону).

<sup>51</sup> Йегер В. Пайдея ... С. 93.

<sup>52</sup> Там же. С. 94.

<sup>53</sup> Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto ... P. 121.

миром личности и необходимостью использовать себя (личность) в мире внешнем, среди других людей.

Таким образом, пайдейя Сократа развивается в двух аспектах – внутреннем нравственно-духовном и внешнем полисно-социальном, и в этом суть сократовской диалектики как средства достижения добродетели в том случае, если под добродетелью понимать познание блага (добра).

Развитие намеченного Сократом диалектического подхода к пайдейе продолжает Платон. Он строит свою образовательную программу, также используя метод познания добра (блага), однако выдвигает новую схему – диалектику двух миров, олицетворением которой является идея двух Солнц. Первое, Солнце чувственного мира, дает свет внешнему миру; второе, **сверхчувственное** Солнце, дает свет внутренней истине<sup>54</sup>. Путь к истине – это выход из темноты, из «пещеры», который стремится совершить каждый человек, но не всем это под силу. В своем «Государстве» понятие блага Сократ трактует следующими словами: «...то, что придает познаваемым вещам истинность, а человека наделяет способностью познавать, это ты и считай идеей блага – причиной знания и познания истины. Как ни прекрасно и то, и другое – познание и истина, но если идею блага ты будешь считать чем-то еще более прекрасным, ты будешь прав...»<sup>55</sup>.

Несмотря на явный платоновский идеализм, прослеживаемый в приведенном высказывании, можно заметить, насколько сложный путь познания блага, постижения истины, «выхода из тьмы» предполагалось пройти человеку. Метафора заключается здесь в отождествлении истины со светом, сопоставлении ее с Солнцем, дающим жизнь, процветание, развитие. Этот тяжкий, изнурительный труд, совершаемый человеком при выходе из темноты (незнания), и есть суть платоновской пайдейи.

Как и у Сократа, у Платона присутствует понимание пайдейи как некоторого служения и посвящения себя другому. Тот, кто смог выбраться из тьмы (незнания) и подняться к свету (знанию), тот должен помочь другим. Это означает стремление жить в добре и творить добро<sup>56</sup>. То есть речь идет об «идеальном образе человека», без которого невозможно образование, о самообразовании, «...которое на самом деле ограничено философской пайдейей, приобретает свой высший социальный смысл благодаря своему отношению к совершенному государству»<sup>57</sup>, что, несомненно, лежит в основе трансформации пайдейи в *Bildung* в самосознании западного человека.

В интерпретации Аристотеля пайдейя несколько изменяет свой нравственный аспект и приобретает более логическую форму, что в целом свойственно его философии. Продолжая традиции предшественников, он помещает образование в рамки государственного устройства. В восьмой главе своей «Политики» он обращает внимание законодателя на то, что следует заботиться о воспитании молодежи, иначе «сам государственный строй терпит ущерб»<sup>58</sup>. При этом воспитание должно быть единым и одинаковым для всех, как это делается в Спарте.

С присущей ему рассудительностью Аристотель ставит вопрос о проблеме целеполагания образования: одни понимают под этим лишь развитие умственных

<sup>54</sup> Borrelli M. La Paideia ... P. 27.

<sup>55</sup> Платон. Государство. URL: <http://psylib.org.ua/books/plato01/26gos01.htm> (дата обращения: 07.07.2014).

<sup>56</sup> Borrelli M. La Paideia ... P. 28.

<sup>57</sup> Йегер В. Пайдейя ... С. 259.

<sup>58</sup> Аристотель. Политика. URL: [www.filosof.historic.ru](http://www.filosof.historic.ru) (дата обращения: 20.06.2013).

способностей, другие – формирование нравственных качеств<sup>59</sup>. Не подвергая данный вопрос глубокому анализу, философ, тем не менее, обозначил те линии противоречий в концепте образования, которые сохранят свою актуальность на протяжении всего средневековья, Ренессанса и Нового времени.

Аристотель предлагает и собственную программу «обязательного» образования, состоящую из четырех предметов: грамматики, гимнастики, музыки и рисования. Более детальному описанию в произведении подвергается музыка, призванная, по мнению философа, не только вырабатывать определенные навыки, но и прививать нравственные качества (или добродетели). Философ подробно определяет, чему, как и в каком возрасте следует обучать юношей, чтобы сохранить в человеке прекрасное, а не «дикоживотное»<sup>60</sup>.

Таким образом, греческая пайдейя в понимании Аристотеля в целом соответствует своему первоначальному варианту – *это путь, состоящий из теоретического и эмпирического компонентов*, которые можно рассматривать по-разному: через различные предметы в программе обучения, через двоякое целеполагание образования и т.д. В концепции Аристотеля пайдейя как прообраз современного образования обрела свой окончательный западный вариант – **сочетание полезности с нравственным аспектом (добродетельностью)**. Пайдейя каждого из рассмотренных философов диалектична, и в этом кроется ее противоречивый характер, равно как и проблемы интерпретации образования в целом.

Пайдейя традиционно считается греческим эквивалентом латинской *humanitas*<sup>61</sup>, хотя исторически их взаимоотношения весьма проблематичны. Итальянский филолог-классик Р. Онига утверждает, что первоначально термин *humanitas* не имел отношения к «воспитанию» или «образованию», а значил, скорее, «благожелательность»<sup>62</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* (лат. «человек») и *païs* (греч. «ребенок»), отмечая в греческом термине большую широту, «космичность», направленность именно на то, чтобы «ребенок становился мужем»<sup>63</sup>.

По мнению Р. Ониги, *humanitas* 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. Возможно, здесь кроется существенный момент дальнейшего перехода *humanitas* в общеевропейский формат, трансляция понятия на всю западную культуру, что действительно можно видеть и в период средневековья, и, тем более, в эпоху Возрождения<sup>64</sup>.

Собственно в педагогическом контексте о *humanitas*<sup>65</sup> следует говорить, обращаясь к трактовке термина Цицероном, заслуга которого состоит в том, что он углубил понятие *humanitas* путем синтеза традиционных нравственных ценностей. В своем

<sup>59</sup> Аристотель. Политика. ...

<sup>60</sup> Там же.

<sup>61</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика ... С. 29.

<sup>62</sup> Oniga R. L'idea latina di HUMANITAS URL: [www.indire.it](http://www.indire.it) (дата обращения: 05.01.2013)

<sup>63</sup> Oniga R. L'idea latina ...

<sup>64</sup> Подробнее о термине *humanitas* и его трактовке в период Ренессанса см.: Сергеев К.А. Ренессансные основания антропоцентризма СПб : Наука, 2007.

<sup>65</sup> Подробнее о педагогической интерпретации *humanitas* см.: Полякова М.А. К вопросу о педагогической интерпретации концепта *humanitas* // Alma mater: Вестник высшей школы. 2014. № 4. С. 99–102.

«*De oratore*» он предъявляет следующие требования к оратору, 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>66</sup>. Для величайшего оратора *humanitas* – это то, что определяет самого человека как человека<sup>67</sup> и цель человеческой жизни – «...жить согласно человеческой природе, которая реализована лучшим образом и не страдает от отсутствия чего-либо»<sup>68</sup>. Именно благодаря Цицерону идея *humanitas* стала базовой для гуманистического воспитания на долгие века.

К аналогичным выводам приходит современный отечественный исследователь философии древнеримского образования О.В. Батлук, выделяя в ряду многочисленных значений *humanitas* римского оратора такие, как «образование», «образованность», «просвещение»<sup>69</sup>.

Средневековая философия и теология внесли новое наполнение в понимание *humanitas*. Уже у Цицерона прослеживается мысль о том, что человеческая природа может быть полностью постигнута только в сравнении с божественной природой. В дальнейшем этот постулат был развит христианской культурой, прежде всего в лице Аврелия Августина, что актуализирует преемственность его идей, в том числе в мистике<sup>70</sup>. В Средние века идея *humanitas* не была забыта. Она оказалась неотделима от идеи *divinitas* в силу догмата о боговоплощении, очеловечивании бога во Христе. Более того, «...парадоксально само существование божественного и человеческого в рамках *scientia* (“научное знание”), если она ориентируется на познавательные возможности человека, отвлеченные от его верующего сознания»<sup>71</sup>. Можно заключить, что христианское мировоззрение не только не противоречило классической чувственности и антропоцентричности и не отрицало их, но и было во многом подготовлено античным мироощущением, выросло из античного мировоззрения, и, некоторым образом, развило антропологические начала античной цивилизации.

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* принимает в понимании Августина новую по сравнению с римским периодом, окраску: «Каждый человек, поскольку он человек, должен быть любим Богом»<sup>72</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 развертывания 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

<sup>66</sup> Цит. по: Oniga R. L'idea latina di HUMANITAS...

<sup>67</sup> Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли : учеб.-метод. комплекс. М. : Изд-во УРАО, 2002. С. 102.

<sup>68</sup> Цит. по: Oniga R. L'idea latina di HUMANITAS...

<sup>69</sup> Цит. по: Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа ... С. 29–30.

<sup>70</sup> Oniga R. L'idea latina di HUMANITAS...

<sup>71</sup> Сергеев К.А. Ренессансные основания ... С. 130.

<sup>72</sup> Цит. по: Oniga R. L'idea latina di HUMANITAS...

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>73</sup>.

Выше упоминалось о влиянии августинской доктрины на Майстера Экхарта, в том числе, возможно, на его интерполяции в вопросах взаимоотношений *humanitas* и *divinitas*, исходя из чего напрашивается вывод о действительной преемственности *παιδεία*, *humanitas* и *Bildung*, ставшей поистине 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>74</sup>. При этом они фиксируют склонность к редукции его понимания до «обучения» и узкоэмпирического подхода к нему<sup>75</sup> и, несмотря на живой интерес к проблеме у философов XIX и XX веков (Гегель, Маркс, Фрëбель, Герbart, Фрейд, Гадамер, «Франкфуртская школа» и др.), отмечают тенденцию применять понятие *Bildung*, прежде всего, к прошлому в ущерб явной актуальности данной педагогической и философской модели<sup>76</sup>.

В то же время Ф. Камби настаивает на ее непреходящей значимости в историко-педагогическом и общегуманитарном смыслах<sup>77</sup>. Он объясняет значение *Bildung* через понятие *гуманизации*, которая, по его мнению, состоит в призвании человека реализовать самого себя через объективный мир внешней культуры<sup>78</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>79</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 – сформировать и развить в себе собственную *humanitas*: свои возможности, свои всесторонность и цельность<sup>80</sup>. Таким образом, в этой интерпретации можно видеть явные признаки античной *humanitas* в актуализированной (с точки зрения автора) *Bildung*.

<sup>73</sup> Oniga R. L'idea latina di HUMANITAS...

<sup>74</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 следующем 2011 году та же статья вышла в журнале «Topologik» на немецком языке (Borrelli M. Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia // Topologik. 2011. N. 10. P. 171–183.). В том же номере содержатся две статьи на тему *Bildung* Франко Камби: La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia // Topologik. 2011. N. 10. P. 2–14 ; 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>75</sup> Borrelli M. La Paideia ... P. 35.

<sup>76</sup> Cambi F. La «Bildung» ... P. 9.

<sup>77</sup> Ibid. P. 10.

<sup>78</sup> Ibid.

<sup>79</sup> Cambi F. La «Bildung» ... P. 10.

<sup>80</sup> Ibid.

Схожую трактовку концепта предлагает М. Борелли, считающий образование (*Bildung*) всегда индивидуальным или личностным путем самообразования через воплощение в жизнь *humanitas*<sup>81</sup>.

В этой связи опять же уместно вспомнить об утверждении в европейской педагогической культуре именно *Bildung* (понимания феномена через «образ») как более эмоционального, более близкого человеческой природе (причем природе западного христианского человека) концепта в ущерб его формализованному пониманию *Formation*, употребляемому в ряде современных языков (итальянском, французском).

Отсюда видно, что понимание *Bildung* тесно связано с дихотомией «я – форма (образец)», что принципиально важно для осознания взаимоотношений современного образования в лице познающего себя субъекта и культуры, отраженной в конкретном историческом измерении общества, представителем которого данный субъект является. Это своего рода диалектическая модель, воссоздающая, с одной стороны, единство и борьбу противоположностей (человек – общество), с другой – сложный путь через отрицание и созидание нового, на котором каждая отдельная личность впитывает в себя историческую культуру общества, но должна интерпретировать себя в этом социально-культурном пространстве и историческом времени самостоятельно<sup>82</sup>. Наличие и действенность в категории *Bildung* диалектических законов придает ей объективный характер, постоянство и витальную силу.

К признакам охарактеризованной модели можно отнести ее историчность, онтологический характер (экзистенциальность), «вечную» открытость и склонность к перманентному переосмыслению и переориентации самой себя<sup>83</sup>. Без сомнения, *paideia* и *humanitas* являются своего рода источниками и культурно-историческими предшественниками *Bildung*, однако, как можно было заметить, этим категориям присущи свои особые черты, позволяющие трактовать их содержание значительно шире рамок категории *Bildung* не только в интерпретации средневековой мистики, В. Йегера и Х.-Г. Гадамера, но и в современном понимании концепта.

Как отмечалось выше, калькирование в русскоязычной традиции термина «образование» через *Bildung* в некоторой степени привело к утрате оригинальных связей корневого слова «образ» с олицетворением Бога. Однако «образ» как некий идеализированный, в принципе недостижимый, замысел, на наш взгляд, сохраняет значение и содержание современной трактовки образования и в отечественной науке. Показательно, что основополагающим здесь явился термин, связанный с *образом*, а не с *формой*. Возможно, это объясняется не только популярностью немецкой педагогики в России XIX столетия, но и большей степенью мистичности и эмоциональности православной традиции по сравнению с рационалистическим католицизмом или прагматичным протестантизмом, что отражено в какой-то мере даже в написании икон (*образов*, кстати).

Представленные предположения и размышления показывают, насколько многогранна и сложна категория «образование». И не только в ее статичном состоянии, но и в историко-когнитивной динамике развития.

Совершенно очевидно, что происхождение и развитие того или иного термина, а также его филологическое оформление в рамках той или иной языковой традиции приводят к уникальному восприятию и содержательного наполнения термина. Концепт «образование» в этой связи весьма показателен. Его генетико-лингвистическая история в разных европейских языках различна, возможно, именно поэтому те же

<sup>81</sup> Borrelli M. La Paideia ... P. 37.

<sup>82</sup> Cambi F. La «Bildung» ... P. 7.

<sup>83</sup> Ibid. P. 10.



итальянские исследователи делают особый акцент на *Bildung*, вкладывая в это понятие особый смысл, связанный не только с немецкой мистикой, но и с античным прошлым западного мира (*παιδεία, humanitas*).

Англоязычная традиция складывалась иначе. Английское слово *education* этимологически значит «развертывание», что, по мнению М. Ганди, «...подразумевает попытку развить наши скрытые таланты...»<sup>84</sup>. Особенностью употребления термина в английском языке является еще и то, что *education* обозначает также и «воспитание». Этот факт создает определенные трудности, так как использование в языке одного термина для обозначения явлений, различных по содержанию, для носителей других языков не может гарантировать корректного смыслового наполнения, тем более при использовании перевода<sup>85</sup>.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание и обучение включены в процесс образования, что говорит о том, что образование шире воспитания и обучения как отдельно взятых процедур<sup>86</sup>. Однако закон не может подчинить себе динамику языковых тенденций и сложившуюся коммуникативную и педагогическую практику: в повседневной речи, а порой и в профессиональной сфере понятия «образование» и «обучение» или «образование» и «воспитание» зачастую смешиваются.

Резюмируя сказанное, следует перечислить основные контексты или направления в понимании концепта «образование», которые постоянно используются в педагогической теории и в повседневной педагогической практике, отображая тем самым суть этой сложной категории. Итак, образование – это:

- особый *социальный институт*, имеющий свои специальные средства легитимации;
- *способ передачи опыта* наследования;
- *общекультурный феномен*;
- *формирование образа*, «...осуществление человека как телесного, душевного и духовного существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений»<sup>87</sup>.

По мнению Б.С. Гершунского, образование «...принципиально “работает” на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом»<sup>88</sup>. Подобное понимание образования полностью соответствует современному этапу развития общества, характеризующемуся процессами глобализации и интеграции культур<sup>89</sup>.

<sup>84</sup> Цит. по: Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа ... С. 24.

<sup>85</sup> Для сравнения: в немецком языке наряду с *Bildung* (образование) используются *Unterricht* (обучение) и *Erziehung* (воспитание); в итальянском кроме *formazione* (образование) существуют слова *istruzione* (обучение) и *educazione* (воспитание). При этом слова, обозначающие «обучение», на наш взгляд, носят явно прикладной характер и имеют более узкую семантику; слова же, обозначающие «воспитание», имеют более широкую область применения и порой могут выступать в качестве синонимов к слову «образование». Ту же картину мы иногда наблюдаем и в нашем родном языке.

<sup>86</sup> Об образовании в Российской Федерации ...

<sup>87</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа ... С. 27.

<sup>88</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Пед. о-во России, 2002. С.20.

<sup>89</sup> Куровская Ю.Г. Потенциал теоретических разработок когнитивной лингвистики в педагогике // Отеч. и зарубеж. пед. 2014. № 1. С. 72.

Список использованной литературы

1. Аристотель. Политика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.filosof.historic.ru](http://www.filosof.historic.ru) (дата обращения: 20.06.2013).
2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Текст] : пер. с англ. / Т. Бергер, П. Лукман. – М. : Медиум, 1995.
3. Бим-Бад, Б.М. Образование как инструмент культурной регуляции истории человечества (стенограмма выступления на Первом национальном форуме российских историков педагогики, Москва, 25 апреля 2013 г.) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2013 – № 2 – С. 150–157.
4. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст] : пер. с нем. – М. : Прогресс, 1988.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст]: учеб. пособие для самообразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Пед. о-во России, 2002.
6. Добренчиков, В.И., Нечаев, В.Я. Общество и образование [Текст]. – М. : ИНФРА-М, 2003.
7. Йегер, В. Пайдейя: Воспитание античного грека [Текст] : пер. с нем. – М. : Греко-лат. кабинет Ю.А. Шичалина, 1997.
8. Йегер, В. Раннее христианство и греческая пайдейя [Текст] : пер. с англ. – М. : Греко-лат. кабинет Ю.А. Шичалина, 2014.
9. Корнетов, Г.Б. История образования и педагогической мысли [Текст]: учеб.-метод. комплекс. – М. : Изд-во УРАО, 2002.
10. Корнетов, Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка [Текст]. – М. : АСОУ, 2014.
11. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
12. Куровская, Ю.Г. Потенциал теоретических разработок когнитивной лингвистики в педагогике [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1 – С. 72–78.
13. 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).
14. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
15. Платон. Государство [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/plato01/26gos01.htm>. (дата обращения: 07.07.2014).
16. Политический глоссарий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.politike.ru/dictionary/527> (дата обращения: 05.01.2014).
17. Полякова, М.А. Актуализация заботы о себе (*cura sui*) в педагогической категории «*bildung*» (на основе современных итальянских исследований) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 75–86.
18. Полякова, М.А. К вопросу о педагогической интерпретации концепта *humanitas* [Текст] // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2014 – № 4. – С. 99–102.
19. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
20. Сергеев, К.А. Ренессансные основания антропоцентризма [Текст]. – СПб. : Наука, 2007.
21. Фасмер, М. Этимологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vasmer.narod.ru> (дата обращения: 14.06.2013).
22. Borrelli, M. Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia [Text] // Topologik. – 2011. – N. 10. – P. 171–183.

23. Borrelli, M. La fine della Bildung e della Paideia occidentale [Text] // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. – 2010. – N. 8.
24. Borrelli, M. La Paideia dell'Occidente [Text] // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. – 2012. – N. 12 – P. 24–38.
25. Cambi, F. Echi della Bildung nel marxismo italiano [Text] // Topologik. – 2011. – N. 10. – P. 36–51.
26. Cambi, F. La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia [Text] // Topologik. – 2011. – N. 10. – P. 2–14.
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. Gennari, M. La nascita della Bildung [Electronic resource] / M. Gennari // Studi sulla formazione, 1-2014, 131–149. – Access : <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15038> (дата обращения: 08.11.2014).
31. L'educazione nella filosofia greca [Electronic resource]. – Access : [www.philosophicaonline.it](http://www.philosophicaonline.it) (дата обращения: 12.01.2013).
32. Oniga, R. L'idea latina di HUMANITAS [Electronic resource]. – Access : [www.indire.it](http://www.indire.it) (дата обращения: 05.01.2013).



## Методология историко-педагогического познания

УДК 930.1

*М.А. Лукацкий*

### ИСТОРИЧЕСКОЕ ПОЗНАНИЕ: СУЩНОСТЬ И СВОЕОБРАЗИЕ

В статье анализируются вопросы, связанные с сущностью и особенностями исторического познания. Представлены и охарактеризованы современные подходы к изучению прошлого.

История, историческое познание, подходы к изучению истории.

Человек пребывает в истории, и это непреложный факт. Осознание данного факта рождает (не может не рождать) понимание человеческой жизни как бытия, сопричастного стремительному потоку следующих друг за другом событий. Человек всегда укоренен в той или иной исторической эпохе, и это, в частности, означает, что вырваться из нее, воспарить над ней, полностью разорвать жесткие связи с эпохой он не может ни при каких условиях. Даже если человек попытается подняться над той исторической эпохой, в которой был рожден и стал таким, какой он есть, то полного успеха ему достичь никогда не удастся: побег из эпохи не состоится даже по той причине, что освободиться от себя, от своего жизненного опыта, приобретенного в конкретных исторических условиях, не дано никому. Невозможность полного выхода за границы исторической эпохи и позволяет утверждать, что человеческую жизнь нельзя мыслить вне исторического контекста. История вбирает в себя человека, входит в его жизнь, непреложно проявляя себя в деяниях индивида, нисколько не считаясь с тем, согласен ли он с этим, нравится ли это ему. Именно такой смысл несут в себе слова о том, что рок истории всегда довлеет над человеком.

Ткань истории создается людскими поступками, составляющими ее событийную сторону. Переплетение этих людских поступков и творит неповторимый узор истории. Прошлое (уже случившееся) встраивается в настоящее и сохраняет свою актуальность для будущего, недвусмысленно свидетельствуя о том, кто есть человек, что может случиться в его личной и общественной жизни.

Слово «история» означает не только действительность прошлого, оно имеет и другое значение – повествования о том, что скрывается за горизонтом настоящего, в минувшем. Повествование – продукт человеческого духа, производная исторического сознания человека, всматривающегося в следы прошлого, анализирующего и интерпретирующего их. Размышляя об уже свершившемся, историк (профессиональный исследователь и толкователь прошлого) предлагает собственную

версию его развития, претендующую на беспристрастное и точное воспроизведение событий минувшего. Исторический дискурс, какой бы степени общности он ни был, всегда ориентирован на то, чтобы представить совокупность событий прошлого в виде целостности, имеющей внутренний смысл.

На характер исторического повествования самое серьезное влияние оказывает специфика человеческого бытия: описывающий и объясняющий события ушедшего времени не может полностью абстрагироваться от себя, от своей ментальности, от своих взглядов на ход исторического процесса. И потому повествование о событийной канве прошлого – это всегда и рассказ о нас, пребывающих в настоящем. Избавиться от бремени настоящего не в состоянии ни один историк, как бы сильно и страстно он этого ни желал.

Любое проникновение в прошлое совершается из настоящего, из чего непременно следует, что неангажированного настоящим описания прошлого быть не может. Устранение настоящего из беспристрастного осмысления событий минувшего – непреодолимая преграда для историка. Попытки избавления от настоящего в историческом описании, всегда присутствующего в нем в лице историка, разгадывающего тайну произошедшего события, только вредят историческому поиску. Приносят вред историческим исследованиям и попытки историков отказываться от себя, от своих взглядов, от своих трактовок событий прошлого в пользу якобы беспристрастного и неангажированного видения хода истории. Об этом ярко и убедительно писал Р.Дж. Коллингвуд. Британский мыслитель подверг решительной критике взгляды тех, кто доказывал возможность избавления исторических повествований от ангажированности настоящим и от собственной исследовательской позиции. Критикуемый Р.Дж. Коллингвудом подход был назван им «историей ножниц и клея».

Вот как Р.Дж. Коллингвуд раскрывает те критические аргументы, которые он выдвигает против «истории ножниц и клея» в своей книге «Автобиография»:

«Существует разновидность истории, которая полностью зависит от свидетельства авторитетов... Метод, с помощью которого она создается, таков: сначала решают, о чем мы хотим знать, затем переходят к поиску свидетельств о нем, свидетельств устных или письменных, предположительно исходящих от прямых участников интересующих нас событий, или от их очевидцев, или же от лиц, повторяющих то, что участники и очевидцы событий рассказали им, или их информантам, или же информантам их информантов и т.д. Обнаружив в такого рода суждении нечто, относящееся к поставленной проблеме, историк извлекает его из источника и включает, сделав, если нужно, перевод и изложив его в подобающем, по его мнению, стиле, в свою собственную историю...

Историю, конструируемую с помощью отбора и комбинирования свидетельств различных авторитетов, я называю историей ножниц и клея. Я повторяю, что в действительности это не история вообще, потому что в ней не удовлетворяются необходимые условия научного знания... Поэтому я скажу еще несколько слов о пороках истории ножниц и клея...

Отличительная черта истории ножниц и клея, равно присущая как ее наименее, так и наиболее критическим формам, – в том, что историк в ней имеет дело с уже готовыми утверждениями, и проблема, встающая перед ним, сводится к принятию либо отбрасыванию этих утверждений. В случае принятия историк просто включает их в качестве компонента своего собственного исторического знания.

В сущности история для историка этого направления означает простое повторение утверждений, которые другие люди сделали до него. Отсюда – он может приступить к работе только тогда, когда располагает известным запасом готовых утверждений по вопросам, о которых намеревается писать, размышлять и т.д. Сам факт, что эти высказывания он должен получить в готовой форме в источниках, лишает историка ножниц и клея возможности претендовать на звание научного историка, ибо именно это обстоятельство лишает его той автономии, которая является существенной чертой всякой научной мысли. Под автономией я понимаю такой вид научного мышления, когда исследователь опирается на собственный авторитет, высказывает определенные положения или предпринимает какие-то действия по своей инициативе, а не потому, что эти положения, действия санкционированы или предписаны кем-то посторонним.

Отсюда следует, что научная история вообще не содержит никаких готовых утверждений. Для научного историка акт включения готового утверждения в структуру его собственного исторического знания невозможен как таковой. Сталкиваясь с готовым суждением, научный историк никогда не задает себе вопроса: “А является ли данное суждение истинным или ложным?”, – или же, иначе говоря: “Должен ли я включить его в мою собственную историю этого предмета?” Он спрашивает “А что это суждение означает?” Последний вопрос в сущности эквивалентен вопросу: “Какой свет на исследуемый мною предмет проливает тот факт, что данное лицо высказало данное суждение о нем, вкладывая в него совершенно определенный смысл?”. Все это может быть выражено следующими словами: научный историк рассматривает утверждения источников не в качестве исторических фактов, а как основание для своих суждений; они для него не истинные или ложные описания исторических фактов, не описания вообще (на что они претендуют), а факты совсем другого рода, которые могут пролить свет на подлинные события истории, если мы зададим им верные вопросы»<sup>1</sup>.

Простое склеивание достоверных, по мнению того или иного историка, суждений о свершившихся событиях не есть настоящая история, утверждает Р.Дж. Коллингвуд. Процедура склейки оставляет в стороне главный вопрос исторического исследования – постижение смысла произошедшего, вопрос, который только и может привлекать творческое внимание историка. «История ножниц и клея» – это такое повествование о прошлом, – заключает Р.Дж. Коллингвуд, – которое, претендуя на беспристрастность и неангажированность, являет собой образец пристрастности и ангажированности, являет собой неуклюжий пример устранения смысла из человеческой истории.

В историческом дискурсе в полной мере проявляет себя диалогическая природа мышления человека. Историк, будучи членом профессионального сообщества и живя среди людей, не может не вступать в коммуникации со своим окружением. В диалоге с ним, как правило, и возникает у историка желание обратиться к изучению определенных событий минувшего. Одной из причин, стимулирующих появление такого желания, часто выступает несогласие историка с бытующими взглядами коллег на эти события. Помимо коммуникаций со своим окружением он пытается выстраивать заочный диалог с авторами исторических трудов, самими акторами исторического процесса, деяния которых запечатлены в исторических источниках<sup>2</sup>. Ведя такой мысленный диалог со своими заочными собеседниками, историк оттачивает свое понимание смысла исторических событий. Диалогичность исторического мышления проявляет

---

<sup>1</sup> Коллингвуд Р.Дж. Идея истории. Автобиография. М. : Наука, 1980. С. 245, 261–262.

<sup>2</sup> Актер – человек действующий.

себя на каждой стадии: и на стадии определения предмета исторического исследования, и, конечно же, на стадии его проблемного рассмотрения.

Как только ставится под сомнение способность подхода «истории ножниц и клея» достоверно описывать прошлое, так сразу же возникает необходимость осмысления событий минувшего в проблемном ключе. История вершится людьми; их деяния, совершенные в прошедшем времени, и составляют историческое тело прошлого. Обретение ответа на вопрос, что побудило людей совершать такие деяния, и составляет разгадку тайны исторического процесса. Поиск ответов на эти вопросы всегда будет находиться в фокусе внимания историков, определять содержание и характер их повествований об уже случившемся. Из этого следует, что вопрошание историка о прошлом, конечно же, если он отказался от «истории ножниц и клея», должно быть вопрошанием проблемным. На этом настаивал и уже цитированный Р.Дж. Коллингвуд. Обращая свой взор на обязательность именно такого осмысления минувшего и давая рекомендации тем, кто взялся за постижение истории, он писал: «Великая рекомендация лорда Актона: “Исследуйте проблемы, а не периоды” – основывалась на ясном понимании этой истины. Историки ножниц и клея изучали периоды; они собирали все существующие свидетельства об ограниченной группе фактов, тщетно надеясь извлечь что-то ценное. Научные историки изучают проблемы – они ставят вопросы и, если они хорошие историки, задают такие вопросы, на которые можно получить ответ. Правильное понимание этой истины заставило Эркюля Пуаро выразить свое презрение к “людям-ищейкам”, ползающим по полу в надежде подобрать что-нибудь такое, что может оказаться ключом к разгадке преступления. Оно же побуждает его настаивать, хотя, на мой взгляд, и несколько утомительно, на том, что секрет работы детектива заключается в использовании “маленьких серых клеточек”. Он имеет здесь в виду следующее: вы можете собрать основания для выводов только после того, как начнете мыслить, потому что мышление – к сведению логиков – означает постановку вопросов, и об основании логического вывода можно говорить только применительно к четко поставленному вопросу»<sup>3</sup>.

Историческое событие неповторимо, и этим оно радикально отличается от повторяющихся процессов, происходящих в природе. Особенность его состоит в том, что оно – результат действий людей, наделенных свободой воли. Оно (историческое событие) во всех своих деталях никогда не может быть точно повторно воспроизведено. В отличие от естествоиспытателя, ставящего перед собой задачу полного воспроизведения исследуемого феномена, историк такой задачей не задается. Не может историк так же, как и естествоиспытатель, надеяться на то, что тщательно организованный им эксперимент добавит к уже имеющимся у него еще ряд выверенных фактов об изучаемой реальности. Надежда на получение новых фактов о событиях минувшего у историка может быть связана только с обнаружением новых свидетельств прошлого и с критическим анализом событий, запечатленных в уже известных исторических источниках. Исторический текст, содержащий сведения об уникальных событиях прошедшего, по существу, ставит перед читателем вопрос: почему события, представленные ему в источнике, стали именно такими в содержательном отношении, почему они приняли такую, а не иную форму? В известном смысле можно даже говорить о том, что исторический текст как бы обращается к читателю с таким вопросом. Для получения ответа на него у читателя (интерпретатора) есть только одна возможность – задать (адресовать) ответный вопрос самому тексту.

<sup>3</sup> Коллингвуд Р.Дж. Идея истории... С. 268.

О такой особенности, присущей историческому познанию, обстоятельно поведал Х.-Г. Гадамер. В своем основном труде «Истина и метод» он писал: «Содержание предания, которое к нам обращается, – текст, произведение, историческое свидетельство – само задает нам вопрос и тем самым выводит наши мнения в сферы открытого. Чтобы ответить на этот заданный нам вопрос, мы, вопрошаемые, должны сами начать спрашивать. Мы стремимся реконструировать вопрос, на который данное содержание предания было бы ответом. Однако мы не в состоянии этого сделать, если, спрашивая, не выйдем за пределы намеченного при этом исторического горизонта. Реконструкция вопроса, на который текст должен быть ответом, сама осуществляется в рамках спрашивания, путем которого мы ищем ответ на вопрос, поставленный нам преданием. Реконструированный вопрос не может оставаться в границах своего изначального горизонта. Ведь описанный путем реконструкции горизонт еще не является по-настоящему всеохватывающим. Он сам, скорее, объят горизонтом, охватывающим нас, спрашивающих и затронутых словом предания»<sup>4</sup>.

В ходе такой реконструкции исторических событий, по утверждению Х.-Г. Гадамера, и происходит совмещение (сплавление) ушедшего и настоящего времен. Вопрос, заданный историческим текстом читателю, им модифицируется (переформулируется) в свете собственного жизненного опыта и видения будущего, присущего настоящему. Настоящее задает новый ракурс рассмотрению прошлого, создает возможность иначе, чем это было ранее, освещать и интерпретировать даже те реалии исторического процесса, которые считались хорошо известными. То, что это действительно так, становится отчетливо заметным при знакомстве с материалами освещения и интерпретирования событий переломных эпох, привнесших радикальные изменения в экономическую и социальную жизнь людей. Перестроечная эпоха бытия нашей страны, к примеру, настолько проблематизировала весь строй ее жизни, что одни и те же исторические события до сегодняшнего дня продолжают освещаться и интерпретироваться порой диаметрально противоположным образом.

Стремление полноценно реконструировать события прошлого заставляет историка обращаться к поиску исторических источников, с помощью которых только и можно выстроить повествование о минувшем. С функциональной точки зрения источник для историка – это след прошедших событий, резервуар, содержащий такие сведения о минувшем, без которых невозможно воссоздание картины прошлого. Достичь полноты подбора источников историку не дано никогда. Но их поиск неизменно выступает для него важнейшей задачей. Об этой специфической черте труда историка писал М. Блок в «Апологии истории»: «Сравните римскую историю, как ее излагал Роллен или даже Нибур, с той, которую открывает нашему взору любой нынешний научный очерк: первая черпала наиболее очевидные факты из Тита Ливия, Светония или Флора, вторая в большей мере строится на основании надписей, папирусов, монет. Только этим путем удалось восстановить целые куски прошлого: весь доисторический период, почти всю историю экономики, всю историю социальных структур»<sup>5</sup>. М. Блок говорит о двух типах свидетельств – «намеренных» и «ненамеренных», – которые могут выступать в роли исторических источников и которые могут многое поведать исследователю прошлого (коммент. 1). Способность выбирать из них нужные для реконструкции событий минувшего и составляет одно из главных профессиональных умений историка.

---

<sup>4</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М. : Прогресс, 1988. С. 439–440.

<sup>5</sup> Блок М. Апология истории, или Ремесло историка. М. : Наука, 1986. С. 37.



Исторический дискурс оживляет те события, которых уже нет, которые скрылись в небытии, канули в Лету, но которые, вместе с тем, сохранены в предании – рассказах (текстах) о былом, переходящих от поколения к поколению. Событие, описываемое в историческом дискурсе, осталось в прошлом, миновало, теперь пространство его бытия – это ментальность людей, восстанавливающих данное событие в своем сознании, благодаря деятельности историка, ведущего с ними разговор о том, что уже было. Историк собирает из разрозненных источников сведения о фактуальной канве прошедших событий и, опираясь на свою способность воображения и способность рационального осмысления данных, создает то повествование о прошлом, знакомство с которым и наделяет минувшее жизнью, разворачивающейся в сознании людей. Способность воображения позволяет историку осуществить реконструкцию прошлого, а способность к рациональному осмыслению данных – придать реконструкции теоретически выверенный вид и обстоятельно ее описать.

Процедура реконструирования историком прошлого всегда выстраивается на фундаменте отобранных им исторических свидетельств. Часто бывает так, что отобранные историком свидетельства о минувших событиях не складываются в целостную картину произошедшего, и тогда он или продолжает поиск новых исторических материалов, или с помощью силы своего воображения рождает тот образ событий прошлого, который уже не несет в себе фрагментарности. Поступая так, историк добивается заполнения лакун в исторических свидетельствах о свершившемся, что, в конечном итоге, и позволяет ему говорить о воссоздании целостной картины прошедшего. Такой способ реконструкции прошлого, однако, не означает, что действия историка носят произвольный характер. Воображение не приписывает минувшему те или иные события, оно не добавляет ничего лишнего к тем свидетельствам, которыми располагает историк, оно лишь позволяет ему органично соединить (объединить) разрозненные сведения о прошедшем и уж затем разместить их в событийном и хронологическом потоках истории.

Воображение, с помощью которого у историка рождаются образы прошедшего, проявляет себя иначе, чем воображение художника, писателя, музыканта, желающих своими произведениями рассказать современникам о том, какие события могли бы происходить в прошлом. Например, в отличие от историка, писатель в соответствии с сюжетной линией своего романа имеет полное право навязывать воображаемой им истории тех или иных персонажей, те или иные события, ход развития в целом. Он может использовать и выверенные в научном отношении исторические факты, дополняя их придуманными сведениями, чего никогда не может позволить себе историк. Специфика же деятельности историка заключается в неукоснительном соблюдении требования: разрешено лишь осуществление попытки связывания воедино с помощью воображения тех разрозненных свидетельств о событиях ушедшего времени, которые оказались в фокусе внимания исследователя минувшего: «То, что историк вынужден прибегать к воображению, общее место... Воображение, эта слепая, но необходимая способность, без которой, как показал Кант, мы никогда не смогли бы воспринимать мир вокруг нас, необходимо в том же самом смысле и для истории. Именно оно, действуя не произвольно, как фантазия, а в своей *априорной* форме, осуществляет всю конструктивную работу в историческом познании...»

Историческое воображение отличается от других форм воображения не своей априорностью, а тем, что у него особая задача – вообразить прошлое. Это прошлое не может стать объектом чьей бы то ни было перцепции, так как оно уже не существует в настоящем, но с помощью исторического воображения оно становится объектом нашей мысли.

Тем самым картина предмета исследования, создаваемая историком, безотносительно к тому, является ли этот предмет последовательностью событий или же состоянием вещей в прошлом, представляет собою некую сеть, сконструированную в воображении, сеть, натянутую между определенными зафиксированными точками – предоставленными в его распоряжение свидетельствами источников; и если этих точек достаточно много, а нити, связывающие их, протянуты с должной осторожностью, всегда на основе априорного воображения и никогда – на произвольной фантазии, то вся эта картина будет постоянно подтверждаться имеющимися данными, а риск потери контакта с реальностью, которую она отражает, будет очень мал»<sup>6</sup>. К этому следует лишь добавить общеизвестное: исторический поиск и реконструкция прошлого, конечно же, предполагают проверку образов минувшего, рожденных воображением, профессиональным прочтением и критическим осмыслением тех трудов, которые имеются в распоряжении историка.

Появление повествования о событиях прошлого знаменует собой завершение исследовательской работы историка. Повествование – конечный итог его деятельности. Исследовательское вопрошание историка, его способ говорения о минувшем находят отражение в нарративной конструкции, создаваемой историком. Эта сторона творчества историка во многом подобна той грани деяний писателя, которая состоит в написании литературного произведения. То обстоятельство, что и историк, и литератор рассказывают о произошедшем в тот или иной момент времени, заставляет задать вопрос: насколько подобны и близки по сути эти виды ремесла?

Постановка этого вопроса неизбежно приводит и к постановке следующего: историческое исследование относится к ведомству науки или ведомству искусства? Ответы, даваемые на последний вопрос, демонстрируют, что есть многочисленные сторонники позиции, согласно которой история – это преимущественно наука, и есть немало приверженцев позиции, гласящей, что история – это преимущественно искусство. Представители первой версии ответов (история – это наука) доказывают свою правоту указанием на явное сходство методов и процедур, которые используются как в естественно-научных исследованиях, так и в исторических. Те же, кто отстаивает оппозиционную точку зрения (история – это искусство), подтверждают ее справедливость заявлениями о родстве истории и искусства, зиждующемся на общем для них способе образного описания событий.

Спор историков, защищающих радикально отличающиеся друг от друга позиции, нашел свое отображение и в противостоянии различных подходов к исследованию прошлого. Дискуссия о том, каковы ключевые особенности исторического познания, привела историков к разделению на сциентистов и антисциентистов. Стали складываться весьма непохожие друг на друга традиции исторического познания, подходы к изучению прошедшего. Очевидным, к примеру, является отличие герменевтического, понимающего, подхода к постижению истории от позитивистского, структуралистского и иных подходов, выдержанных в сциентистском ключе.

Герменевтический подход, сформировавшийся на идеях В. Дильтея, Х.-Г. Гадамера и ряда других мыслителей, требует изытия, удаления из исторических исследований естественно-научных методов познания, нацеленных главным образом на выведение формул объяснения изучаемого явления. Место естественно-научных методов должны занять методы эмпатические, позволяющие историку, реализующему герменевтический подход, восстанавливать во всей полноте картины жизни людей прошлого,

---

<sup>6</sup> Коллингвуд Р.Дж. Идея истории... С. 230–231.

достигать человеческие причины (цели и мотивы) их индивидуального и группового поведения, улавливать те экзистенциальные смыслы, которые и определяют конкретные способы исторического существования людей. Центрирование ученым своего зрения на человеческих переживаниях, на внутренней жизни людей – основа подобных исследований.

Такая деятельность, полагал В. Дильтей, присуща только наукам о духе, в которых и «осуществляется построение исторического мира»<sup>7</sup>. Раскрывая свое видение специфики наук о духе, он отмечал: «Построение берет за отправную точку переживание и движется от реальности к реальности; оно все глубже и глубже проникает в историческую действительность, извлекает из нее все больше и больше, все шире и шире простирается над ней. Здесь не существует никаких гипотетических допущений, которые бы предшествовали этой данности. Ибо понимание проникает в проявления чужой жизни, руководствуясь множеством собственных переживаний. Как мы видели, природа является составной частью истории лишь постольку, поскольку она оказывает на нее влияние и сама может испытывать влияние с ее стороны. Сфера истории в собственном смысле – тоже нечто внешнее; однако звуки, которые образуют музыкальное произведение, холст, на котором нарисована картина, зал суда, в котором отправляется правосудие, тюрьма, в которой отбывается срок наказания, включают природу лишь в качестве материала. Напротив, всякая операция наук о духе, производимая с такими внешними фактами, имеет дело лишь со смыслом и значением, которые они получили благодаря воздействию духа. Она служит для понимания, которое схватывает в них это значение и этот смысл. И здесь мы выходим за пределы того, о чем шла речь прежде. Понимание обозначает не только своеобразный методический подход в отношении таких предметов; дело не только в различии позиции, которую занимает субъект по отношению к объекту в науках о природе и науках о духе, не в подходе и не в методе – сама процедура понимания по существу основана на том, что внешнее, составляющее их предмет, целиком и полностью отличается от предмета наук о природе. В них объективировался дух, в них формировались цели, в них осуществлялись ценности, и понимание схватывает именно то духовное, что вложено в них. Между мной и ними существует жизненное отношение. Их целесообразность имеет основание в моем целеполагании, их красота и благо – в моем наделении их ценностью, их разумность – в моем интеллекте. Далее, реальности возникают не только в моем переживании и понимании: они образуют взаимосвязь мира представления, которая объединяет внешнюю данность и мое течение жизни. Я живу в этом мире представления, и его объективная значимость гарантирована мне постоянным обменом с переживанием и пониманием; наконец, понятия, общие суждения, общие теории не являются гипотезами о чем-то, к чему мы относим наши впечатления, но происходят из переживаний и понимания. И как здесь всегда присутствует целостность нашей жизни, так и полнота жизни звучит даже в самых абстрактных положениях этой науки»<sup>8</sup>.

Герменевтические установки воспринимались представителями «школы Анналов» и школы структурализма как чуждые историческому исследованию. Так, сторонники идей «школы Анналов» (М. Блок, Л. Февр, Ф. Бродель и др.) были решительно против концентрации исследовательского внимания на изучении исторических деяний отдельных, пусть и «великих», людей. Они резко возражали против сосредоточения сил историка исключительно на детальном описании произошедших в прошлом событий.

<sup>7</sup> Дильтей В. Собр. соч. : в 6 т. Т. 3. Построение исторического мира в науках о духе. М. : Три квадрата, 2004. С. 133.

<sup>8</sup> Там же. С. 162–163.

Они ратовали за то, чтобы предметом исторического рассмотрения выступали не моменты и фрагменты бытия тех или иных личностей в прошлом, а исследование всего того общества (во всей его полноте), к которому эти личности принадлежали. Только в таком случае, полагали представители школы «Анналов», будут выявлены те глубинные структуры, которые, существуя в течение больших временных отрезков, обуславливают жизнь социальных организмов. Историк предьявлялось требование обязательного включения в исследование данных смежных с историей наук – этнологии, социологии, политологии, географии, экономики, психологии. В таком историческом исследовании не могли не появляться рассуждения, выстроенные в соответствии со стандартами естественно-научного знания.

Жесткий сциентистский пафос присущ структуралистскому видению истории. Это направление мысли, вдохновленное структурной лингвистикой Ф. де Соссюра, проявило себя во многих науках, в том числе и в истории. Историческая наука далеко не сразу приняла теоретические посылы структурализма. Долгое время историки считали невозможным использовать понятие «структура» для анализа и осмысления исторических процессов. Описывающее архитектуру сложившихся в социальном организме отношений, оно воспринималось как пригодное для размышлений об устойчивых, не подверженных изменениям связях в обществе, но не как приемлемое для рассуждений о динамичном потоке истории. Понятие «структура» игнорирует фактор времени (оно носит вневременной характер) и потому может быть использовано для рассмотрения явления только в синхроническом контексте, но не в диахроническом. Однако с течением времени ситуация изменилась, и структуралистские взгляды были приняты на вооружение рядом историков.

Большое влияние на изменение воззрений историков оказали труды К. Леви-Стросса, содержащие упрек истории в недостаточной научности, в неспособности выявлять подлинные истоки исторического бытия людей. Неудовлетворенность существующим состоянием исторической науки подтолкнула ученого к разработке исследовательской программы, суть которой состояла в попытке обнаружения тех структурных элементов общественной жизни, которые скрыты от сознания людей и потому не осознаются ими (бессознательные структуры человеческого разума и общественной жизни), но определяют социальный рисунок их жизни. К. Леви-Строссом были предложены науке оригинальный способ изучения тех реалий общественного бытия, которые были свойственны ему в прошлом и присущи в настоящем, а также способ, объединяющий историю с этнографией и этнологией (коммент. 2).

Стремился выявить структуры, организующие и направляющие в определенное культурное русло совместную жизнь людей, оставаясь при этом сокрытыми от их сознания, и М. Фуко. В работе «Слова и вещи» он подверг критике понимание истории как непрерывного процесса и выдвинул тезис о ее «радикальной прерывности». Каждая эпоха, по мнению М. Фуко, имеет свою историю, которая преемственно не связана ни с предыдущей, ни с последующей эпохами. Неповторимое лицо эпохи определяется, по его мысли, «историческим априори» – эпистемами, т.е. базовыми для этой эпохи способами упорядочения жизни, языкового освоения мира, мышления, получения знаний. Эпистемы, упорядочивающие бытие людей и образующие костяк конкретной исторической эпохи, не осознаются человеком, хотя и определяют его жизнь. Эти-то эпистемы и должны быть выявлены, проанализированы и осмыслены в рамках научной деятельности. Процесс выявления эпистем напоминает процедуры археологического исследования, в ходе которого из глубин извлекаются вещественные

источники, говорящие об историческом прошлом человечества. Проведение своеобразных археологических раскопок, ведущих к обнаружению структур, упорядочивающих жизнь людей той или иной эпохи (эпистем), но лежащих за пределами их сознания, и должно, по М. Фуко, являться главным предметом исторического исследования.

К сциентистско-позитивистским по содержанию следует отнести и труды англо-американских мыслителей, приверженцев идей аналитической философии, – К. Гемпеля, К. Поппера, У. Дрея, начавших дискуссию о статусе функции объяснения прошлого в исторической науке. В рамках этой дискуссии рассматривалась проблема «общих законов» в истории, ставился вопрос о возможности понимания «общих законов» как фиксируемых исторических регулярностей. Особое место в дискуссии отводилось размышлениям о том, можно ли «общие законы» истории, трактуемые как регулярности, использовать для объяснения событий прошлого. Тематика обсуждения, касающаяся роли функции объяснения в историческом исследовании, впоследствии уступила место в продолжающейся полемике ученых – сторонников аналитического направления (В.Б. Галли, А.К. Данто, Х. Фэйн и др.) по теме, связанной с выяснением роли и статуса повествования (нарратива) в историческом исследовании.

Идейное противостояние представителей сциентистской и антисциентистской (герменевтической) линий в истолковании природы исторического знания заставило каждую из сторон спора более внимательно отнестись к аргументам, с помощью которых они доказывали истинность и выигрышность собственных позиций. В результате аргументы противостоящих сторон приобрели такой выверенный и отточенный в смысловом отношении вид, что полностью отвергать их, не считаться с ними, не видеть в них рационального зерна стало невозможным. Стала остро ощущаться необходимость нахождения такого концептуального видения, которое бы сближало, а не отдаляло укрепившиеся в спорах идейные позиции.

Любое явление, в том числе, конечно же, и историческое, должно быть истолковано. Историческое толкование может опираться на разнообразные типы знания – как на знания, полученные в ходе антисциентистского поиска, так и на знания, добытые в контексте сциентистского постижения реальности. Отсюда следует, что, изменяя горизонты интерпретирования исторического явления, можно снять те препятствия, которые мешают встречному движению историков – носителей герменевтической и сциентистской традиций.

Такая мысль была высказана и обстоятельно развита П. Рикёром. О том, что противостояние герменевтической и сциентистской традиций может быть преодолено он, в частности, писал в «Конфликте интерпретаций»: «Я вовсе не намерен противопоставлять герменевтику структурализму, сталкивать историчность герменевтики и диахроничность структурализма. Структурализм принадлежит науке, и, если речь идет о научном понимании, я не вижу в настоящее время более строгого и более плодотворного подхода, чем структурализм... В той мере, в какой структурализм ставит целью дистанцировать, объективировать, отделить от личности исследователя структуру института, мифа, ритуала, в той же мере герменевтическое мышление приближается к тому, что можно было бы назвать «герменевтическим кругом» понимания и веры, – и это препятствует его превращению в науку и определяет его как созерцающее мышление. Стало быть, нет надобности противопоставлять эти два способа понимания; вопрос, скорее, состоит в том, чтобы соединить их как объективное понимание и понимание экзистенциальное...»<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М. : КАНОН-пресс-Ц ; Кучково поле, 2002. С. 61.

Чего же можно ожидать от истории, взявшейся за поиск пути совмещения сциентистской и герменевтической линий в истолковании исторических явлений? – задается вопросом П. Рикёр. Его ответ звучит так: «Мы ждем от истории определенной – соответствующей ей – объективности: именно из этого мы должны исходить и ни из чего другого. И чего же мы ожидаем? Объективность должна браться здесь в строго эпистемологическом смысле: объективно то, что разработано, приведено в порядок и методически осмыслено мышлением, то, что в конечном счете оно делает понятным. Это истинно для физических и биологических наук, это истинно также и для истории. Следовательно, мы ждем от истории, что она найдет доступ к прошлому человеческих обществ, обладающему таким достоинством объективности. Это не означает, что ее объективность та же, что у физики или биологии: существует столько уровней объективности, сколько существует методических подходов. Стало быть, мы ожидаем, что история прибавит новую область к меняющейся свои границы империи объективности.

Это ожидание включает в себя и другое ожидание: мы ждем от *историка* определенной *субъективности*, не субъективности вообще, а такой субъективности, которая могла бы в точности соответствовать объективности, в свою очередь, соответствующей истории. Таким образом, речь идет о *вовлеченной субъективности*, вовлеченной благодаря ожидаемой объективности. Следовательно, мы предполагаем, что существует хорошая и плохая субъективность, и мы ждем, что историк, занимаясь своим ремеслом, отделит хорошую субъективность от плохой.

И это еще не все: под словом “субъективность” мы понимаем нечто более важное, чем просто хорошая субъективность историка; мы ждем, что история будет историей людей и что эта история людей поможет читателю, воспитанному на истории историков, построить субъективность более высокого уровня, не только субъективность “я”, но и субъективность человека вообще. Однако эта заинтересованность, это ожидание перехода – с помощью истории – от “я” к человеку носит уже не эпистемологический, а собственно философский характер: ведь именно *субъективной рефлексии* мы ждем от чтения, от размышлений над историческими произведениями; эта заинтересованность не касается более историка, который пишет историю, она касается читателя – в частности, философского читателя – читателя со всеми его опасениями, в котором получает завершение любая книга, любое произведение.

Наш путь будет таким: от объективности истории к субъективности историка, а от той и от другой – к философской субъективности (употребим этот нейтральный термин, который не предусматривает завершения анализа)»<sup>10</sup>.

Внимательное прочтение этого фрагмента из книги П. Рикёра не оставляет сомнений в том, что для него образцом исторического исследования выступает такое исследование, которое помимо научного компонента с необходимостью включает в себя в качестве фундаментального и герменевтический компонент.

Даже первичное знакомство с историческими трудами обнаруживает их жанровое многообразие. Биографические описания жизни и деяний того или иного правителя прошлого радикально отличаются от трудов, в которых описываются и объясняются события экономического, политического и социального порядка, происходившие в то или иное время, в той или иной стране. Сравнительные жизнеописания Плутарха, повествующие о жизни Ликурга, Солона, Цицерона и многих других видных деятелей минувшего времени, погружают читателя в атмосферу ушедшей эпохи, показывают

---

<sup>10</sup> Рикёр П. История и истина. СПб. : Алетейя, 2002. С. 35–36.

тех, о ком идет речь, как уникальных личностей, вершивших своими решениями и действиями историю.

В диаметрально ином ключе выстроены исторические труды, раскрывающие специфику возникновения и развития социальных и экономических институтов. Одним из многочисленных примеров такого исследования выступает работа французского мыслителя Ф. Броделя «Грамматика цивилизаций», где автор показывает, каким был путь становления цивилизаций (по его терминологии – общественных формаций) на Западе и на Востоке, во многом определивший ход мировой истории. Одно дело, когда историк концентрирует свое внимание на событиях, касающихся индивидуальной судьбы человека, жившего в прошлом, и совсем другое, когда он центрирует свой взор на масштабных событиях, на фоне которых жизнь отдельного человека практически незаметна. В первом случае мы имеем дело с историческим исследованием, результат которого – точные и детализированные портретные зарисовки. Во втором – с нарративами, содержащими описания глобальных исторических процессов, ничего не говорящие о бытии конкретного человека. В первом случае историческое исследование имеет черты сходства с художественным произведением, во втором оно, по существу, сливается с научным постижением действительности. Эти разные исследовательские жанры являются теми двумя полюсами, между которыми располагаются многочисленные вариации исторических повествований, тяготеющих к одному или другому полюсу.

Не существует науки, не базирующейся на фактах. История в этом отношении не является исключением. Факт – строительный материал любого исторического нарратива. Данным обстоятельством и определяется его непреходящая ценность для исследования прошлого. Вполне можно утверждать, что именно факт придает особый облик историческому повествованию. Исторический факт неразрывно связан с тем конкретным историческим временем, которое он представляет и этим разительно отличается от факта в естествознании. Там факт не имеет временной прописки, он может быть воспроизведен в любое время, если будут созданы надлежащие условия. Особенности эпохи, образа жизни людей, региона, в котором был зафиксирован естественнонаучный факт, ничего для этого факта не значат. Иное дело факт исторический – в нем всегда запечатлеваются эпоха, люди, культура.

Установление исторического факта предполагает наличие вестника прошлого – источника, критическая работа с которым собственно и позволяет этому факту состояться. Критичное отношение к источнику – обязательное для историка требование, так как изначально понятно, что свидетельства о прошлом, доставляемые источником, без прохождения процедур анализа и тщательного осмысления, без сравнения их с другими свидетельствами, не могут считаться в полной мере достоверными. Исторический факт не извлекается из источника наподобие того, как достается нужная вещь из комода. Факт добывается из источника благодаря усилиям воображения и интеллекта историка. В известном смысле можно даже говорить о том, что исторический факт конструируется исследователем.

Если у естествознания есть возможность вести наблюдение за интересующим его объектом, проводить с ним эксперименты, то у историка возможности наблюдать прошлое и осуществлять с ним эксперименты нет. Историческое исследование (путешествие в прошлое) – это воссоздание благодаря силе воображения и интеллекта историка событий прошлого, проводником в которое являются следы минувшего, обнаруженные в настоящем. Единственный исследовательский путь в прошлое

пролегал по дороге, на которой остались многочисленные и весьма запутанные следы прошедшего. Маршрут же движения по этой дороге со следами (способ их отбора и распутывания) определяется самим историком. От избранного им маршрута, конечно же, зависит и то, что он увидит, продвигаясь по дороге. Придерживаясь разных маршрутов следования по ней, невозможно увидеть одни и те же картины прошлого. Выбор отличающихся друг от друга стратегий и тактик постижения прошлого приводит к тому, что исследовательскому взору историков открываются разные события минувшего или одни те же события, но с разных сторон.

Историк так же, как и естествоиспытатель, в своей исследовательской деятельности часто прибегает к использованию гипотетических конструкций и предположений. Обойтись без них он не может, так как помимо констатации того или иного исторического факта (события) ему надлежит этот факт интерпретировать. Для этого порой ему бывает нужно сформулировать так называемую гипотезу о существовании, базирующуюся на имеющихся исторических знаниях и содержащую предположение о реалиях прошлого, которые, возможно, имели место и способствовали свершению события.

Теоретико-интерпретационный компонент – неотъемлемая часть исторического дискурса. Использование в ходе исследования специализированных понятий, принципов, исходных объяснительных и интерпретационных схем и образует этот компонент исторического дискурса. Так как предмет исторического исследования уникален, то его теоретическая интерпретация не может этого не учитывать. Если естествоиспытатель, познающий явления воспроизводимые (репродуцируемые), имеет право абстрагироваться от индивидуального и неповторимого в них во имя обнаружения общего, закономерного, то историк этого делать не вправе. Но это не означает, что историк не ориентирован на выявление в исторических событиях, произошедших в разных социокультурных контекстах, типического, повторяющегося. Раскрытие природы типического, повторяющегося – важный аспект исторического теоретического дискурса. Функции описания и объяснения присущи истории, ровно так же, как и другим наукам. Реализует история, как и другие научные дисциплины, и функцию предсказания. Однако формы, в которых делаются в истории предсказания относительно будущего, не совпадают с формами предсказаний в естественных науках. История не может так же, как естествознание, жестко предсказывать события будущего, так как ее предсказание – это предсказание по аналогии. Историк, сравнивая события настоящего с событиями прошлого, происходившими в условиях, сходных по тем или иным параметрам с условиями настоящего, может лишь высказать предположение о том, что события настоящего будут развиваться аналогично тому, как они развивались в прошедшем.

В состав языковых конструкций, которыми оперирует историк, обязательно включается свод слов, на которых говорили эпоха, привлекая внимание исследователя, и люди, действовавшие в ее контексте. В работе историка эти слова получают иное, чем в былом, наполнение. Они приобретают вид типических образований, сеть которых охватывает реалии бытия людей минувшего, образует пространство их общения и взаимодействия. Язык прошлого в исследовании историка – обязательный предмет теоретической интерпретации, без осуществления которой принципиально нельзя претендовать на понимание событий прошедшего.

Важной особенностью исторического дискурса выступает его тесная связь с философским умозрением. Для того чтобы вписать тот или иной исторический сюжет



в общую канву событий, составляющих стержень исторического бытия людей, историк вынужден обращаться к темам философского характера. Только опираясь на широкие философские представления о ходе истории (философию истории), можно истолковывать исторический феномен, характеризовать его сущность, показывать его органичную связь с другими историческими явлениями.

Исторический дискурс играет особую роль в культуре. Он заставляет человека осознавать себя как существо, живущее во времени, объединяющем в себе прошлое, настоящее и возможное будущее, и как существо, индивидуальное существование которого влетает в общий поток исторического бытия людей.

### Комментарии

1. Об особенностях двух типов исторических свидетельств («намеренных» и «ненамеренных») М. Блок говорит следующее: «“Здесь Геродот из Фурий излагает то, что ему удалось узнать, дабы дела человеческие не были повергнуты временем в забвение и дабы великие дивные деяния, совершенные как эллинами, так и варварами, не утратили своей славы”. Так начинается самая древняя книга истории – я разумею в Западном мире, – дошедшая до нас не в виде фрагментов. Поставим, например, рядом с нею один из путеводителей по загробному миру, которые египтяне времен фараонов вкладывали в гробницы. Перед нами окажутся два основных типа, которые можно выделить в бесконечно разнообразной массе источников, предоставленных прошлым в распоряжение историков. Свидетельства первого типа – намеренные. Другие – ненамеренные» (Блок М. Апология истории ... С. 36.).

2. То, как К. Леви-Стросс понимал связь между этнографией, этнологией и историей, помогают понять следующие цитаты из его книги «Структурная антропология»: «... этнография занимается наблюдением и анализом человеческих групп с учетом их особенностей... и стремится к наиболее верному воспроизведению жизни каждой из этих групп. Этнология же занимается сравнением предоставляемых этнографом описаний...»

Если этнолог занимается в основном анализом бессознательных элементов социальной жизни, то было бы нелепо предположить, что историк их игнорирует. Последний, несомненно, хочет прежде всего выявить социальные явления в зависимости от событий, в которых они воплощаются, и от того, каким образом они были задуманы и пережиты теми или иными индивидами. Однако, стремясь в своем поступательном движении постигнуть и объяснить то, что казалось людям следствием их представлений и поступков (или представлений и поступков некоторых из них), историк хорошо понимает (и чем дальше, тем больше), что он должен привлекать весь комплекс бессознательных проявлений. Мы уже миновали время такой политической истории, которая ограничивалась бы нанизыванием в хронологическом порядке династий и войн на нить вторичных осмыслений и истолкований...

Было бы неверным утверждать, что на пути познания человека, идущем от исследования осознанных явлений к изучению бессознательных форм, историк и этнолог двигаются в противоположных направлениях; оба они идут в одну сторону, несмотря на то что осуществляемое ими вместе движение предстает перед каждым из них в различных формах – для историка от явного к неявному, а для этнолога от частного к общему. Однако на этом едином пути они различаются между собой характером ориентации: этнолог идет вперед, пытаясь постичь за осознаваемыми явлениями, которыми он никогда не пренебрегает, то бессознательное, к объяснению которого он стремится. В то же время историк двигается, если можно так сказать, назад, не выпуская из виду конкретные и частные виды деятельности, отдаляясь от них лишь для того, чтобы их освещение было более богатым и полным. Во всяком случае, общность обеих дисциплин, поистине подобных двуликому Янусу, позволяет сохранять полноту кругозора...

До сих пор распределение задач, обоснованное старыми традициями и требованиями времени, способствовало при установлении различий смешению теоретического и практического аспектов, отделению этнологии от истории гораздо в большей степени, чем это

следовало бы делать. В полной мере можно будет оценить результаты их сотрудничества или убедиться в том, что они теперь, как и раньше, бесполезны друг без друга, только тогда, когда они вместе приступят к изучению современных обществ» (Леви-Стросс К. Структурная антропология ... С. 7, 34–36).

### Список использованной литературы

1. Блок, М. Апология истории, или Ремесло историка [Текст]. – М. : Наука, 1986.
2. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики [Текст]. – М. : Прогресс, 1988.
3. Дильтей, В. Собр. соч. : в 6 т. Т. 3. Построение исторического мира в науках о духе [Текст]. – М. : Три квадрата, 2004.
4. Коллингвуд, Р.Дж. Идея истории. Автобиография [Текст]. М. : Наука, 1980.
5. Леви-Стросс, К. Структурная антропология [Текст]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001.
6. Рикёр, П. История и истина [Текст]. СПб. : Алетейя, 2002.
7. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике [Текст]. М. : КАНОН-пресс-Ц ; Кучково поле, 2002.

УДК 37.02

*М.В. Кларин*

## СТО ЛЕТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ <sup>1</sup>

В статье анализируется развитие исследовательского обучения в российском образовании (от начальной школы до высшей): поиски революционной советской педагогики, прерванные постановлениями 1930-х годов, возрождение интереса к учебному исследованию «проблемного обучения» в 1960–1980-е годы, признание исследовательского обучения и трудности его реализации в практике в 2000-е годы. Дан краткий обзор черт культурологической общедидактической теории, системы развивающего обучения, поисков организационно-деятельностной и мыследеятельностной педагогики, ТРИЗ-педагогики (теории решения изобретательских задач), школы диалога культур, «экстремального образования». Выделены обобщенная модель проблемного обучения и ее распространенная упрощенная версия.

образование, исследовательское обучение, дидактика, проблемное обучение, развивающее обучение, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, системно-мыследеятельностная методология, история педагогики, повышение квалификации педагогов, педагогическое мышление.

Важнейшая задача цивилизации - научить человека мыслить.  
*Т. Эдисон*

Школа должна учить мыслить!  
*Э.В. Ильенков*

---

<sup>1</sup> Статья отражает материал книги автора «Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта», которая в настоящее время находится в печати в издательстве «Луч».

## История. 100 лет назад. Страсть к исследованию

Внимание к исследовательской деятельности как основе обучения в советской/российской педагогике было связано с развитием идей «нового воспитания» в дореволюционной российской, а затем и революционной советской образовательной практике.

Еще с конца XIX века и в первые десятилетия XX века исследовательский подход к обучению активно разрабатывался как метод естественно-научного познания и был известен под названиями опытно-эвристического<sup>2</sup> (А.Я. Герд), лабораторно-эвристического (Ф.А. Винтергальтер), метода лабораторных уроков (К.П. Ягодовский); естественно-научного обучения (А.П. Пинкевич). Известный методист и дидакт Б.Е. Райков особенности естественно-научного познания сформулировал так: «гуманитары, словесники имеют в поле зрения не первичные факты, а их человеческую переработку. Объективная конкретность на стороне естествознания, который имеет в своем распоряжении первичные факты, а не комментарии к ним... У нас есть своя собственная роль в школе, свой собственный образовательный метод: мы учим мыслить от конкретной действительности, мы учим критическому отношению ко всяким авторитетам, мы учим доверять своим анализаторам. Таким образом, ... исследовательский метод естествознавцев педагогически не одно и то же. Вот почему мне представлялось бы правильным сохранить для нашего метода педагогическое наименование не просто “исследовательский”, но “опытно-исследовательский”, как я предложил это еще в 1913 году (...)»<sup>3</sup>.

Развитие проблемно-исследовательского подхода к обучению в советской педагогике продолжало линию мировой педагогики тех лет. В целом идея исследовательского построения обучения следовала сформулированному Дж. Дьюи представлению о пяти шагах рефлексивного действия (в отечественной педагогике они традиционно обозначаются как «полной мыслительный акт»): (i) ощущение затруднения; (ii) его обнаружение и определение; (iii) выдвижение замысла его разрешения; (iv) формулировка следствий предполагаемого решения; (v) последующие наблюдения и экспериментирование, позволяющие принять или отвергнуть решение, то есть заключение о верности или неверности решения<sup>4</sup>.

В 1920-е годы Б.Е. Райков сформулировал черты учебного исследования: самостоятельные наблюдения учащимися фактов, а не чужих слов и мыслей; овладение этими фактами и закрепление их словами, графикой; формулировка выводов – и ввел в употребление термин «исследовательский метод»: «метод преподавания, во главу угла которого кладется некоторый определенный логический процесс, опирающийся на самостоятельное наблюдение реальных фактов и протекающий по четырем ступеням логического мышления: 1) наблюдение и постановка вопросов; 2) построение предположительных решений; 3) исследование предположительных решений и выбор одного из них в качестве наиболее вероятного; 4) проверка гипотезы и окончательное ее утверждение»<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Понятие «эвристический» (heuristic) пришло в Россию из англоязычной педагогики конца XIX – начала XX века.

<sup>3</sup> Райков Б.Е. Метод и материал в преподавании естествознания // Естествознание в школе. 1926, №3 (Цит. по кн.: Райков Б.Е. Пути и методы натуралистического просвещения). М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. С. 324–325.

<sup>4</sup> Dewey J. How We Think. Lexington, Mass: Heath, 1910. P. 68–78.

<sup>5</sup> Райков Б.Е. Исследовательский метод в педагогической работе. Л., 1924. С. 29.

Выдающийся педагог-экспериментатор С.Т. Шацкий видел в учебном исследовании те же этапы, что и в исследовании научном:

- 1) постановка вопроса;
- 2) предполагаемое решение вопроса – догадка, гипотеза;
- 3) исследование догадки, гипотезы путем наблюдения, опыта, теоретического анализа;
- 4) разрешение вопроса и проверка;
- 5) фиксирование результатов исследования в форме записи, рисунка, кол-лекции и т.п.

Вслед за практикой «новых школ» и «обучением посредством делания» советские педагоги 1920-х годов стремились осуществлять учебное исследование не только как логически выстроенный процесс мышления, но и как процесс активного практического действия. Лабораторно-бригадный метод, распространенный в практике обучения в 1920-х–начале 1930-х годов, представлял собой самостоятельную исследовательскую деятельность группы учащихся по выбранной теме/проблеме с представлением выводов исследования для всего класса (или всей школы на школьной конференции).

Энтузиазм по поводу бригадно-лабораторного обучения был настолько сильным, что в проект положения о подготовке курсантов Военно-педагогической академии (1918 году)<sup>6</sup> был включен параграф: «В основу научно-образовательной работы кладется студийно-кружковая система, исключая аудиторно-лекционную и имеющая в виду применение активно-лабораторного метода с осуществлением принципов индивидуализации, самодеятельности и коллективности в образовательной работе»<sup>7</sup>.

Обучение посредством конструирования и решения проблем внедрялось массово, его влияние распространилось и на сферу военного обучения-подготовки.

Черты исследовательского обучения, введившегося в советской военной педагогике 1920-х годов:

«– знания не даются в готовом виде, они должны добываться в ходе опытно-практической работы самими обучаемыми;

- обучаемые владеют методами самостоятельной работы (самообучения);
- преподаватель выступает в роли организатора и руководителя самостоятельной работы обучаемых;
- работа из обычного класса переносится в оборудованную лабораторию с необходимым минимумом учебного материала, наглядных пособий, моделей и т.п.»<sup>8</sup>.

Выразительно стремление реализовать исследовательское, творческое начало в военном обучении. Одним из методов, способствующих развитию инициативы будущего командира, являлся метод «частного почина» (или, как называли его французы, “*désobéissance intelligente*” – «разумного неповиновения»): «Если школьная обстановка настолько проста, ясна и не зыбка, что она допускает категорическую форму отдачи приказаний, значит, надо искусственно осложнять эту обстановку, вводить в нее элемент неизвестного и нерешенного, заставляя курсанта сознательно относиться к выполнению приказа, ставя его в необходимость принимать самостоятельные решения, приучая его к действительности, а не на словах только (как в классе) брать

---

<sup>6</sup> Академия была создана под названием «Военно-педагогические курсы», а в 1920 году переименована в Военно-педагогический институт.

<sup>7</sup> Московская высшая военно-педагогическая школа за четыре года (1919–1923) : сб. ст. М. ; Петроград : Гос. изд-во, 1923. С. 6.

<sup>8</sup> Князев А.М. История и современность активно-игрового обучения в подготовке военных кадров регулярной армии России. М. : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2002.

ответственность за самочинное действие, а иногда даже и за сознательное неисполнение приказа»<sup>9</sup>.

Самостоятельность, активность, инициатива сочетались с общей заданностью формирования слушателей в духе предначертанных государственных задач воспитания борцов и строителей будущего коммунистического общества: «Нам нужны: 1) здоровые и сильные, 2) творчески-активные, 3) высоко-квалифицированные, 4) беззаветно преданные и 5) строго дисциплинированные борцы и строители коммунистического строя». «... беззаветная преданность требует стойкой и упорной убежденности, некоторой доли фанатизма, нетерпимости и того, что беспринципные эклектики называют узостью»<sup>10</sup>.

В 1922 году Научно-педагогической секцией ГУС<sup>11</sup> были созданы общегосударственные (комплексные) программы. Их учебный материал был представлен в трех комплексах: природа, труд, общество. Основным методом изучения комплекса «Природа» был признан исследовательский.

Летом 1928 года во главе группы американских ученых и учителей с визитом в Советский Союз прибыл Дж. Дьюи. По возвращении на родину в статье «Впечатления о Советской России» он отозвался о советской школе как об одной из передовых школ мира. Впечатления Дж. Дьюи были основаны на знакомстве с экспериментальным обучением, в котором «главный принцип методики, официально положенной в основу образования, заключается в следующем: в любой работе с учащимися необходимо начинать с исследования окружающей их социальной и природной среды»<sup>12</sup>.

По-большевистски волевое, революционное и одновременно неподготовленное внедрение исследовательского подхода столкнулось с серьезными препятствиями в практике обучения – неподготовленностью педагогов, нехваткой или отсутствием оборудования и учебных пособий – и вело к массовым негативным последствиям.

До 1927 года программы менялись каждый год, не было стабильных учебников, с связи с чем для школ спешно готовились «рабочие книги». Активно внедрялись новые способы работы, основанные на прямом заимствовании Дальтон-плана, метода проектов, Виннетка-плана. При этом во многих случаях практика их использования в школах была явно неоднозначной: отказываясь от традиционного обучения, педагоги не были в состоянии выстроить полноценное обучение, предполагавшее совершенно новый уклад взаимодействия с учащимися, учебным материалом, включавшим прямое исследование окружающей среды и ее использование в образовательных целях. «Перекосы» в практике применения исследовательского обучения в формах лабораторного метода и метода проектов в условиях массовой школы 1920-х – начала 1930-х годов давали как основания для справедливой критики, так и поводы для тотальных обвинений в «извращениях»<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> Ротштейн А. Военное воспитание // Военное знание. 1923. № 78. С. 8. (Цит. по: Князев А.М. Указ. соч.).

<sup>10</sup> Педагогическая энциклопедия / под ред. А.Г. Калашникова. М. : Работник просвещения, 1927. Т.1. Стб. 575–576.

<sup>11</sup> Государственный ученый совет (ГУС) — научно-методический орган Наркомпроса РСФСР, руководивший осуществлением государственной политики в области науки, искусства, образования и социалистического воспитания в 1919–1933 годы.

<sup>12</sup> Цит. по: Кумсков В.В. Педагогические идеи Д. Дьюи и советское образование 1920-х гг. // Ярослав. пед. вест. 2011. № 3. Т. II. Психол.-пед. науки. С. 10.

<sup>13</sup> Специальный анализ стратегий модернизации системы советского образования в 1920–1930-х годов см. в работе: Богуславский М.В. Вариативные стратегии модернизации советского образования 1917–1930 годов // Психол.-пед. поиск. 2015. № 3. С. 119–129.

Реформаторская исследовательская направленность экспериментального педагогического движения после сталинского «великого перелома» конца 1920-х годов не согласовывались с новой линией партии на сворачивание революционных социальных экспериментов и переход к тоталитарной социальной практике, в том числе к более традиционным формам практики образовательной. В начале 1930-х годов известные постановления ЦК ВКП(б) остановили дидактическое экспериментирование. В Постановлении «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 года говорилось о необходимости «развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства, насаждения в массовом масштабе методов, предварительно на практике не проверенных».

Постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 года указывало на необходимость проведения в конце года проверочных испытаний для всех учащихся. Было предписано «немедля прекратить издание так называемых “рабочих книг” и “рассыпных учебников”, подменяющих действительные учебники и не дающих систематических знаний по проходящим в школе предметам».

После этих постановлений было восстановлено обязательное использование стабильных учебников – практика, прежде отмененная (циркулярное письмо отдела единой школы Наркомпроса РСФСР от августа 1918 года). Введены обязательные приемные испытания по главным общеобразовательным предметам для поступающих в высшие учебные заведения. Эти меры были реакцией на неоднородность качества образовательной подготовки выпускников школ. Однако «отеческая забота» ВКП(б) об уровне образовательной подготовки была чрезвычайно неоднозначной.

С 1930-х годов практика обучения стала единообразной. Были введены единые обязательные программы и учебные планы, единые стабильные учебники. Усвоение значительного объема готовых знаний стало образовательным приоритетом официальной педагогики. Одновременно были остановлены многие психолого-педагогические исследования, в том числе и дидактические разработки в духе исследовательского обучения.

В частности, работы Л.С. Выготского, чьи книги, как утверждалось в критических нападениях, «принесли большой вред советской школе»<sup>14</sup>, были подвергнуты сокрушительной критике, обвинялись в «педологических извращениях»<sup>15</sup>. Лишь ранняя смерть в 1934 году избавила ученого от травли, которой подверглись многие советские психологи и педагоги. Были закрыты основные педагогические журналы. Психолого-педагогические исследования и эксперименты были во многом остановлены после Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 года. Часть исследовательски настроенных педагогов и психологов были отстранены или репрессированы.

Крайности экспериментирования были устранены, традиционное обучение восстановлено. В то же время отечественной психолого-педагогической науке был нанесен серьезный удар. По отношению к исследователям вместо содержательного анализа звучали политические обвинения, доктринерская и разоблачительная риторика. Вот, например, характеристика работы Б.Е. Райкова: «...Райков является одним из фунтиков, которые на весах буржуазии лежат и хотят создать

---

<sup>14</sup> Руднева Е.И. Педологические извращения Выготского. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1937. С. 3.

<sup>15</sup> Козырев А.В., Турко П.А. «Педологическая школа» проф. Л.С. Выготского // Высш. шк., 1936. № 2. С. 44–57.

победу буржуазии, если представить себе, что этот враг хочет уничтожить все достояния, все завоевания, которые пролетариат сделал своей кровью, тогда такой Райков ничего иного в каждом честном товарище, который слился с Советами рабочих, вызвать не может, кроме омерзения, брезгливости и ненависти»<sup>16</sup>.

В последующие годы поиски талантливых педагогов проходили в условиях усиливающегося идеологического зажима, требовали большой личной отваги. Клеймо «педологических извращений» тяготело над психолого-педагогическими исследованиями вплоть до 1950-х годов<sup>17</sup>. О научном диалоге и обсуждении международных тенденций дидактических поисков не могло быть и речи. Дж. Дьюи упоминался как один из «главарей современной идеологической реакции» в педагогике<sup>18</sup>. Разгром экспериментальной педагогики и психологии 1930-х годов оставил травматичный след в советской/российской психолого-педагогической науке<sup>19</sup>.

Заметим, что политические обвинения в сфере образовательных поисков – явление универсально типичное для одномерно-идеологического мышления. В наши дни в американском академическом издании (2013 год) можно прочитать утверждение о том, что «... и после распада Советского Союза в американской образовательной системе продолжают давать всходы подрывные семена, посаженные коммунистами для социального разложения американского общества, а именно американской системы образования»<sup>20</sup>. Эти «семена» усматриваются, в частности, в идеях «прогрессивистской» педагогики и особенно Дж. Дьюи как «пропагандиста советской системы образования». Звучат тезисы о пагубных для обучения американских детей заимствованиях американскими педагогами идей «марксистского психолога Льва Выготского», о происках коммунистов и их пособников («полезных идиотов»), об опасности «идеологического размягчения» американских студентов вузов для подготовки к восприятию враждебной идеологии<sup>21</sup>, о злонамеренных попытках «оболванить американскую молодежь»<sup>22</sup> и т.д. Такие тексты в научной периодике начала XXI века могли бы показаться дурной шуткой, но они реальны. Похоже, одномерное мышление одинаково примитивно работает по обе стороны Атлантики.

В дидактических поисках 1920-х – начала 1930-х годов обучение строилось в духе повышения активности (активизации) учащихся, что находило высшее воплощение в исследовательском методе. Поисковая активность учащихся в духе времени, пафоса строительства нового мира была направлена на поиск способов преобразующего познания. После двадцатилетнего перерыва эта дидактическая линия была с заметно большей осторожностью и взвешенностью продолжена в русле проблемного обучения.

Впрочем, не все поиски советской педагогики можно увидеть в учебниках и монографиях соответствующих лет. Исследователи истории образования в СССР

<sup>16</sup> Презент И.И. Классовая борьба на естественно-научном фронте. Доклад перед работниками просвещения Ленинграда. М. ; Л. : Госучпедгиз, 1932. С. 63.

<sup>17</sup> Педология // Большая советская энциклопедия. 2-е изд. М., 1955. Т. 32. С. 279.

<sup>18</sup> Шевкин В.С. Педагогика Д. Дьюи на службе современной американской реакции. М. : Учпедгиз, 1952.

<sup>19</sup> Петровский А.В. Запрет на комплексное исследование детства // В кн.: Репрессированная наука. Л. : Наука, 1991. С. 126–135. Делясь со мной воспоминаниями в личной беседе, Виктор Ефимович Гмурман так говорил о своих старших коллегах–педагогах поколения 1920–1930-х годов: «радовались, что уцелели».

<sup>20</sup> Milan N. Subversion of American Higher Education // Active Measures. 2013. Vol. II. Spring. P. 21.

<sup>21</sup> Milan N. Subversion of American Higher Education ... P. 27–28.

<sup>22</sup> Iserbyt C.T. The Deliberate Dumbing Down of America: A Chronological Paper Trail. 2nd print. Ravenna (OH) : Conscience Press, 2000.

послевоенного периода отмечают: «Несмотря на распространенное мнение о всеобъемлющем государственном контроле над всеми сферами жизни советского общества, многие из изученных нами образовательных инициатив существовали как бы в тени партийного и бюрократического аппарата, иногда приобретая полулегальный, “партизанский” характер. В СССР ... образовательные эксперименты были одной из немногих возможностей для социального действия, позволявшего формировать “авторскую” модель будущего. Именно поэтому многие социально активные и творческие люди, которые в условиях демократических обществ могли бы найти для себя самые разные формы самореализации и стать политиками, социальными активистами, журналистами и бизнесменами, в социалистических странах посвящали себя школьно-педагогическим экспериментам»<sup>23</sup>.

### **История. 50 лет назад. Школа должна учить мыслить!**

Название статьи советского философа Э.В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить» могло бы стать эпиграфом к педагогическим поискам 1960–1980-х годов. В этой статье, опубликованной в 1964 году в журнале «Народное образование» и ставшей программной для многих отечественных педагогов, ученый выдвинул тезисы, с которыми связаны дидактические разработки, направленные на развитие познавательных способностей, мышления, творческого поиска:

«...процесс усвоения знаний надо организовать так, как организует его жизнь. А именно: чтобы ребенок постоянно был вынужден тренировать не столько память, сколько способность решать задачи, требующие самостоятельного суждения. [...] диалектическая проблема современного образования – соединить наконец процесс овладения прочными основами современной науки с процессом воспитания ума, способности мыслить (то есть самостоятельно эти основы развивать, исправлять, корректировать), приводить в соответствие с новыми данными, с ИЗМЕНЯЮЩИМИСЯ условиями реальной жизни [...]

Если мы четко зафиксировали условия задачи как противоречие, то наша мысль нацелена на отыскание факта, линии, события, действия, посредством которых исходное противоречие только и может быть разрешено. Поиск становится целенаправленным. Мы формулируем любую задачу как противоречие, доводим его до полной ясности выражения и затем находим ему реальное, конкретное разрешение.

Четко сформулированное противоречие создает напряжение мысли, которое не падает до тех пор, пока не будет найден тот факт, посредством которого оно разрешается»<sup>24</sup>.

В этих тезисах заметны ключевые идеи: внимание к развитию мышления как результату обучения (а не только к усвоению предметного содержания), противоречие как отправная точка учебного познания, развитие способности к самостоятельному суждению, самостоятельному поиску решений.

На разработки исследовательского обучения в России сильное влияние оказали традиция культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, культурологическая концепция содержания образования и процесса обучения и разработки системомыследеятельностной (СМД) методологии.

<sup>23</sup> Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) / ред. и сост. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. М. : Новое лит. обозрение, 2015. С.12.

<sup>24</sup> Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить! // Нар. образование. 1964. № 4. Приложение.



СМД-методология оставила заметный след в педагогике в виде сочетания ряда черт педагогического мышления: проблемность, рефлексивность, позиционность, схематизация, деятельностный подход<sup>25</sup>.

Названные черты нашли отражение в построении обучения в СМД-традиции:

- проблемность обучения как создание познавательных «разрывов» – ситуаций, провоцирующих мышление;
- рефлексивность обучения как приоритет понимания, мыследеятельности над знанием;
- позиционность (самоопределение) как создание познающим своих собственных надпредметных знаний-ориентиров, знаний-отношений;
- схематизация: фиксация процесса и результатов рефлексии в форме схем;
- деятельностное содержание обучения.

### Проблемное обучение

Интерес к исследовательскому обучению возродился в советской педагогике во времена хрущевской «оттепели». В 1960–1980-е годы разработки в области обучения исследовательской направленности получили устойчивое общее обозначение «проблемное обучение»<sup>26</sup>.

Дидакты стремились представить сбалансированную картину обучения, в котором «сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки»<sup>27</sup>.

Приведем высказывание Д.Б. Эльконина о школе 1970–1980-х годов: «чисто количественно понимается не только развитие ребенка, ... но и технология обучения. Она построена, с одной стороны, как информационный (количественно измеряемый) процесс, а с другой – как процесс рецептивно-репродуктивный по своему психологическому механизму, т.е. ориентирующийся на восприятие и память, а не на формирование научных обобщений (понятий) и их систему»<sup>28</sup>.

В советской/российской дидактике В.В. Краевский, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин и их сотрудники<sup>29</sup> сформулировали теорию содержания общего среднего образования и процесса обучения<sup>30</sup>. Теория является «культуроцентричной». В соответствии с ней содержание образования – педагогически адаптированный социальный опыт

---

<sup>25</sup> Эти черты выделены мной как автором данной статьи и не обязательно отражают позицию ведущих представителей самой СМД-методологии.

<sup>26</sup> Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972 ; Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М. : Педагогика, 1975 ; Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991 ; Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991 ; Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М. : Знание, 1983.

<sup>27</sup> Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М. : Просвещение, 1977.

<sup>28</sup> Эльконин Д.Б. Размышления о перестройке советской системы образования // В кн.: Эльконин Д.Б. Избр. психол. тр. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М. : Педагогика, 1989. С. 94–121. Под технологией обучения тогда понимались формализованные и зафиксированные методы и приемы обучения, однако по сути замечание относится и к педагогической технологии в строгом понимании.

<sup>29</sup> Коллектив лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики (сейчас – Институт стратегии развития образования) РАО.

<sup>30</sup> Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М. : Педагогика. 1989.

человечества, изоморфный, т.е. тождественный по структуре, человеческой культуре, взятой во всей ее структурной полноте, и содержит четыре основных элемента культурного опыта:

- опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме ее результатов – знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности в форме умения действовать по образцу – умений;
- опыт творческой деятельности – в форме умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт осуществления эмоционально-ценностного отношения к миру – в форме личностных ориентаций<sup>31</sup>.

Спустя десятилетия, в 2000-е годы, идеи, теория содержания общего среднего образования и процесса обучения включены в разработку фундаментального ядра содержания общего образования, зафиксировав представление об уровнях-этапах содержания образования<sup>32</sup>.

Процесс обучения отражает и транслирует эти компоненты культурного опыта. Частью данной теории является концепция «трех уровней усвоения знаний и умений – осознанное восприятие и запоминание, воплощающиеся в воспроизведении знаний, применение знаний в сходной с образцом или слегка измененной ситуации, применение их в новой ситуации, требующей творческого подхода». Последний, высший, уровень усвоения предполагает исследовательское обучение: здесь поиски советской дидактики перекликались с инновационными разработками, ведущимися в других странах мира<sup>33</sup>.

Система методов обучения, по замыслу ее авторов, не просто направлена на передачу содержания образования, но является способом движения содержания образования, аккумулирующего культурный опыт во всей его полноте, и включает в себя методы:

- объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный);
- репродуктивный;
- проблемного изложения;
- частично поисковый (эвристический);
- исследовательский.

Специально выделялись методы проблемного обучения<sup>34</sup>.

Пафос общедидактической системы заключался в идее постепенного усиления поискового, исследовательского начала, которое задает направленность всему обучению.

Заметная линия психолого-дидактических поисков в начальном обучении велась лабораторией Л.В. Занкова в Институте теории и истории педагогики Академии педагогических наук СССР начиная с 1960-х годов<sup>35</sup>. Л.В. Занков критиковал

<sup>31</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> (дата обращения: 24.01.2016).

<sup>32</sup> Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. С. 6. (Стандарты второго поколения).

<sup>33</sup> Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Кларин М.В. Дидактика // Рос. пед. энцикл.: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая Рос. Энцикл., 1993. Т. I.

<sup>34</sup> Лернер И.Я. Проблемное обучение. М. : Знание, 1974.

<sup>35</sup> Сейчас это направление исследований и разработок продолжает Федеральный научно-методический центр имени Л.В. Занкова (создан в 1993 году по решению Министерства образования РФ).

эмпирический способ усвоения начальных знаний, призывал к осознанному овладению детьми навыками на основе продуктивной работы с понятиями и теоретическими сведениями о предмете изучения<sup>36</sup>. Продолжая линию Л.С. Выготского, он утверждал: «только такой учебный процесс, который систематически дает обильную пищу для напряженной умственной работы, может служить быстрому и интенсивному развитию учащихся»<sup>37</sup>.

Сформулированные Л.В. Занковым дидактические принципы включают:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) изучение материала быстрым темпом (в современной редакции – включение изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей);
- 3) ведущую роль теоретических знаний (в современной редакции – сочетание чувственного и рационального познания);
- 4) осознание школьниками процесса учения;
- 5) развитие всех учащихся, независимо от уровня их школьной зрелости.

Для практики школьного обучения того времени была особенно важна постановка вопросов о выяснении меры трудности, осознании процесса учения.

В психолого-дидактических поисках проблемного обучения были выдвинуты новые для советской/российской педагогики понятия:

– *проблемная ситуация* – ситуация конфликта между имеющимися знаниями и незнанием того, как объяснить новые явления;

– *проблемная задача* – задача, которая имеет поисковый характер, иногда – оригинальное решение; для ее решения у ученика нет образцов или алгоритмов; решая проблемные задачи, учащийся приобретает знания, которых не доставало для ее решения.

Выделяются уровни проблемной ситуации:

1. Учитель ставит проблему и демонстрирует ее решение.
2. Учитель создает проблемную ситуацию, а учащиеся включаются в ее разрешение.
3. Учитель создает (предъявляет учащимся) проблемную ситуацию, ее решение происходит в ходе самостоятельной деятельности учащихся.
4. Проблему ставят сами учащиеся на основе представленных учителем неупорядоченных знаний.

Выделим развернутую *модель проблемного обучения* в отечественных психолого-дидактических разработках.

### Модель проблемного обучения

1. Создание проблемной ситуации. Педагог побуждает учащихся выявить противоречия между имеющимися знаниями и возможностью на их основе объяснить то или иное явление (выявление, видение проблемы).

2. Постановка проблемы. Учащиеся формулируют познавательную задачу (задачи), принимают ее к решению.

3. Организация работы учащихся над решением. Педагог создает условия, в которых учащиеся:

- проводят анализ условий задачи, выявляют известное и неизвестное;
- выдвигают гипотезу (гипотезы), направления решения задачи;

<sup>36</sup> Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М. : Просвещение, 1968.

<sup>37</sup> Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М. : Дом педагогики, 1999. С. 107.

– изучают/обсуждают возможность применить известную модель или алгоритм к условиям задачи;

– разрабатывают один или несколько вариантов решения;

– выполняют выбранный план решения;

– проводят проверку полученного результата.

4. Организация рефлексии (выделена в отдельный этап условно, сопровождается все шаги). Учащиеся проводят:

– анализ способа решения, процесса решения;

– анализ возможностей применения полученного опыта решения.

Важные черты развернутого варианта проблемного обучения – *рефлексия* и специальное совместное обсуждение познавательных ракурсов-позиций (субъектности). Эти черты – особенность дидактических поисков советской/российской педагогики последних десятилетий.

Пример оригинального развития идей проблемного обучения: преподаватель физической культуры С.В. Реутский ведет экспериментальную разработку системы двигательного самообразования как осознанного движения, развития сотрудничества с окружающими предметами и явлениями, осознания себя в мире. Центральная идея системы: организовать для детей разнообразный опыт двигательного самообразования в непредсказуемых пространстве и обстоятельствах<sup>38</sup>. В созданной С.В. Реутским системе обучения «Диалог с препятствием» центральное место занимает «метод двигательных задачек», когда перед ребенком или группой детей ставится цель в области телесного движения, а средства и методы ее достижения они находят сами.

### Современность. Признание исследовательского обучения

Исследовательски-ориентированное проблемное обучение в целом соответствует общемировому тренду дидактических поисков. Однако в советской/российской педагогике есть прикладные проблемно-ориентированные разработки, которые не имеют прецедентов в мировой практике и ведутся в порядке педагогического эксперимента. Наиболее известны системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, которые получили признание в середине 1990-х годов и были утверждены в России в качестве официальных систем начального образования (наряду с традиционной системой). Однако их распространенность сейчас невелика. Например, в 2015 году развернутая практика развивающего обучения по Д.Б. Эльконину–В.В. Давыдову присутствовала примерно в 1 % школ России<sup>39</sup>; система Л.В. Занкова представлена еще меньше. В исследовательском ключе строят обучение такие направления, как организационно-деятельностная педагогика, мыследеятельностная (МД) педагогика, ТРИЗ-педагогика, школа диалога культур, «экстремальное образование»<sup>40</sup>.

В 2000-е годы идеи исследовательского, проблемного обучения нашли отражение в общих требованиях к результатам школьного образования. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования содержат требования к *личностным, метапредметным и предметным* образовательным результатам.

<sup>38</sup> Реутский С.В. Физкультура про другое. СПб. : Агентство образовательного сотрудничества, 2006.

<sup>39</sup> Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 212.

<sup>40</sup> Подробно об этих разработках см.: Кларин М.В. Инновационные модели обучения ... (в печати).

ФГОС среднего общего образования включает метапредметные результаты освоения основной образовательной программы, которые должны отражать:

«1) умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;

2) умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;

3) владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;

4) готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;

5) умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий [...];

6) умение определять назначение и функции различных социальных институтов;

7) умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей [...];

8) владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения»<sup>41</sup>.

Положения ФГОС подтверждены в принятом в 2013 году Профессиональном стандарте педагога, в котором говорится, что педагог осуществляет профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС<sup>42</sup>.

Как это нередко бывает, в официальных документах представлена идеальная картина результатов школьного образования. В нормативных документах смешиваются представления о метапредметных результатах как универсальных и метапредметных учебных действиях и межпредметных понятиях. Для педагогов-практиков способы достижения таких результатов далеко не всегда понятны, и разработка методических материалов и рекомендаций по реализации метапредметных компонентов в содержании и процессе обучения еще впереди<sup>43</sup>.

В рамках нашего анализа важно, что описание метапредметных образовательных результатов задает ориентиры обучения в русле поискового, процессуально-ориентированного подхода. Это значительный шаг для советской/российской педагогики. Вызов для образовательной практики в том, чтобы воплотить ориентиры ФГОС в реальность.

<sup>41</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 года № 413.

<sup>42</sup> Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н // Рос. газ. 2013. 18 декабря. С. 20.

<sup>43</sup> Метапредметный подход. Что это такое? Переходим от теории к практике // Учит. газ. 2011, 2 марта. URL : <http://www.ug.ru/article/64> (дата обращения: 24.01.2016).

## Исследовательское обучение: версия «лайт»

К 2000-м годам проблемная направленность обучения приобрела известность в массовом педагогическом сознании. Ее фразеология включается в многочисленные описания учебно-методических разработок, где говорится о том, что обучение позволяет учащимся самостоятельно «открывать» знания, обеспечивает «творческое усвоение знаний». Указание на проблемность может считаться одним из вспомогательных аргументов в пользу «грантопригодности» образовательных проектов и поэтому употребляется много и часто. В некоторых методических документах нетрадиционность обучения (при сохранении классно-урочной формы организации занятий) обозначается, например, так: «в изучении нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск решения»; «постановка учебной проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования»; «поиск решения – это этап формулирования нового знания»; «учитель помогает ученикам поставить учебную проблему, тем самым у школьников вызывается интерес к новому материалу»; «учитель посредством диалога организует поиск решения, т.е. “открытие” знания школьниками» и т.д.

Представим условную «упрощенную версию» («версию-лайт») проблемного обучения:

1. Педагог вводит тему (подтему), предъявляет вопрос для изучения.
2. Педагог в диалоге с учениками «подводит» их к постановке учебной проблемы.
3. Ученики в диалоге с педагогом формулируют вопросы, получают недостающую информацию от педагога (этот шаг может быть пропущен).
4. Ученики высказывают догадки и предположения.
5. Ученики в диалоге (и при наводящей поддержке) педагога «открывают» новое знание, сверяясь с имеющимся у педагога образцом.

Упрощенность такой версии проблемного обучения – в отсутствии самостоятельной разработки проблемной ситуации учащимися, самостоятельного формулирования проблемы, сопоставления-столкновения гипотез, рефлексии над ходом учебного познания, включая самооценку, анализ альтернативных способов познания.

Аналогична и практика использования проектного обучения. Анализируя данные о школьных исследовательских проектах, В.С. Лазарев приходит к выводу, что авторы сообщений об опыте такой работы в школах «слабо понимают, что такое проект и проектная деятельность, и поэтому то, о чем они пишут, к проектной деятельности имеет отдаленное отношение. Фактически то, что называют “проектом”, в подавляющем большинстве случаев представляет собой реферат на заданную тему»<sup>44</sup>.

На примере проблемного обучения можно видеть разницу между курсом на высокий уровень исследовательской деятельности обучения и его реализацией в массовой практике: в облегченной версии «вымываются» те составляющие, которые обеспечивают самостоятельную работу учащихся над решением проблем, являются времяемкими, делают учебный процесс более сложным в управлении, требуют дополнительных усилий и квалификации педагога по сравнению с более привычным управляемым обучением.

<sup>44</sup> Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психол. наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 28.

## Исследовательское обучение в современных разработках

Назовем приметы российских экспериментальных разработок, которые продолжают традиции советской педагогики в современных условиях.

В систему *развивающего обучения* (РО) заложено представление об учении как о воссоздании культурной формы. Как точно формулирует Б.Д. Эльконин, «в обучение был внесен запрет на “трансляцию” готовых “культурных изделий”»<sup>45</sup>.

«Позиция школьника – не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя», – в этой мысли Д.Б. Эльконина мы усматриваем драгоценную, но не реализованную в практике экспериментального обучения валентность самой теории учебной деятельности. Совершенствовать, учить самого себя – это значит строить отношения с самим собой, как с «другими»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно...<sup>46</sup>.

В практике развивающего обучения учебное исследование включено в контекст решения «учебных задач» – задач, которые побуждают ученика искать (анализировать, создавать, применять) общий способ решения всех практических задач данного типа, обобщать существенные особенности объектов, возможные действия (свои собственные, действия других людей) с этими объектами и тем самым учиться мыслить обобщенно, теоретически.

В *организационно-деятельностной педагогике* педагог организывает занятие так, чтобы ученики вместе с ним открывали и воспроизводили культурный способ мыследеятельности, складывали ее образец в форме коллективных мышления и деятельности, на собственном опыте проживали порождение способа. Учебная деятельность как деятельность по усвоению содержания образования превращается в содержание образования за счет того, что она «становится предметом рефлексии в ситуации учения-обучения»<sup>47</sup>.

Обучение несет в себе не только индивидуально-развивающий, но и социально-развивающий эффект. Как писал яркий сторонник СМД-подхода в образовании А.П. Зинченко, «Вслед за прагматиком Дж. Дьюи (“Демократия и образование”, 1916 год) мы понимаем образование не как передачу, освоение знаний, но как развитие способности к экспериментальному исследованию жизни. Образование есть дорога к свободе. Человек свободен настолько, насколько он может разумно участвовать в общественной жизни и мыслить независимо, то есть не реагируя на воздействие социальных факторов. Мы свободны, когда наша деятельность направляется результатами осмысления собственного опыта, когда мы способны увидеть новое, рассмотреть его посредством анализа и спроектировать свои действия с учетом нововведений»<sup>48</sup>.

Гносеологический подход к осмыслению деятельности продолжался для СМД-методологии в построении самой деятельности: «у нас всегда есть по меньшей мере два типа знаний (в широком смысле), обслуживающих деятельность и обеспечивающих ее построение. Это, с одной стороны, знания об объектах нашей деятельности,

<sup>45</sup> Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования // Вестн. междунар. ассоциации «Развивающее обучение». 2003. № 11. URL : [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_11/v11\\_elkonin.htm#\\_ftn1](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm#_ftn1) (дата обращения: 24.01.2016).

<sup>46</sup> Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. № 3–4. С. 14–19.

<sup>47</sup> Громько Ю.В. Метод В.В. Давыдова. Учебная книга для управленцев и педагогов. М. : Пушкин. ин-т, 2003. С. 6.

<sup>48</sup> Зинченко А. Игровая педагогика. Ч. IV. Игровая педагогика в методологическом университете [2013]. URL : <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6654/6658> (дата обращения: 24.01.2016).

а с другой – знания о самой деятельности и ее процессуальных или операциональных компонентах. Кто бы и когда бы ни действовал, он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности – он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства и даже свои цели и задачи»<sup>49</sup>.

Второй тип знаний – рефлексия своего сознания в действии, по сути, готовит почву для педагогической организации их рефлексии действующими субъектами и тем самым – для особой трансляции этих знаний как инструментария. Проблемное обучение реализуется как проблемно-деятельностное<sup>50</sup>.

В *мыследеятельностной (МД) педагогике* учебное исследование включено в контекст метапредметного содержания образования, целенаправленно формируемых метапредметных навыков. Его сущностной приметой становится *позиционность* – рефлексия своего отношения, своей позиции.

В *ТРИЗ-педагогике* учебное исследование разворачивается через процесс изобретательской деятельности, через усвоение способов и алгоритмов решения нестандартных изобретательских задач.

В *школе диалога культур* учебное исследование разворачивается как процесс постижения иных способов восприятия мира и мышления, пришедших из других культурных контекстов. Исследование направлено не на объект, а на способ познания объектов.

В *«экстремальном образовании»* учебное исследование ведется в контексте построения воображаемых «миров» с гипотетическими закономерностями, опирается на рефлексию допущений и ограничений привычного мышления, их границ, которые становятся особенно заметными в столкновении с «другими мирами».

### **Исследовательское обучение начинается с позиции педагога**

В идеале в проблемном обучении педагог выполняет роль прежде всего организатора учебно-познавательного поиска, собственных открытий учащихся. Для практики важно, какими представлениями о ходе и результатах обучения руководствуется педагог.

Реализация проблемного обучения зависит от квалификации педагога: глубины знания им предмета, его представления о методах познания, о вариативности знаний (картины мира, представленной в данной области науки/культуры), представления о соотношении нормативно заданного объема знаний и областях выхода учащихся за его пределы, о развитии познавательных возможностей учащихся, от его педагогической позиции, интереса к способам мышления учащихся, источникам их возможных отклонений от «образцового знания», к их собственной позиции и т.д.

В практике обучения нередки случаи, когда педагог «сокращает путь», заранее «держит в уме» результаты «самостоятельных открытий». Типичные варианты таковы:

- педагог предлагает учащимся анализ способа решения;
- педагог задает «наводящие вопросы» и т.д.;
- педагог директивно вводит – предлагает учащимся – один или несколько этапов познавательной деятельности (например: формулировка познавательной задачи, ограничение числа гипотез, их выбор и т.д. – вплоть до решения).

---

<sup>49</sup> Щедровицкий Г.П. Об одном направлении в современной методологии // В кн.: Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М. : Шк. культурной политики, 1997.

<sup>50</sup> См., например: Гуляев В.Н., Марченков В.И. Проблемно-деятельностный подход к обучению в высшей военной школе как методологическая и технологическая основа педагогической безопасности // Мир образования – образование в мире. 2012. № 1. С. 155–163.



В таких случаях проблемное обучение упрощается, превращается в псевдоисследование, не дает опыта самостоятельного проведения исследования и по педагогическому потенциалу мало отличается от традиционного репродуктивного обучения.

Использование экспериментальных разработок в массовой практике обучения сталкивается с трудностями. Реализация в практике поисковых дидактических разработок связана с отказом педагога от «удобных», но несовместимых с исследовательским подходом черт работы:

- экономящей время надежной картины изложения учебного материала заранее запланированным обменом вопросами и ответами (включая задания на составление рефератов);

- представления об истинном знании как заранее известном «правильном ответе»;

- удобства придерживаться четкого плана и графика учебных занятий;

- однозначной оценки как в явном виде (отметка либо оценочная реплика), так и в опосредованном (например, гримаса недоумения, несогласия, иронии и т.д.).

Задания, при выполнении которых учащиеся ищут, отбирают, анализируют информацию, дадут им полезный опыт, но это лишь начальный шаг к исследовательской деятельности, далекий даже до тех процитированных в начале нашей статьи дидактических ориентиров, которые были намечены в педагогике, в том числе отечественной, 80–100 лет тому назад.

### **Проблема подготовки и готовности педагогов к исследовательскому обучению**

Проблема распространения дидактических разработок высокого уровня – это прежде всего проблема подготовки и готовности педагогов.

Обратимся к опыту развивающего обучения. Эксперты РО связывают барьеры развития инновационной практики именно с подготовленностью (не с программами подготовки!) педагогов. Эту проблему выразительно характеризует А.В. Нечипоренко: «...инновационная педагогика требует и инновационных способов обучения учителей. А методисты ... сами воспроизводят традиционный стиль курсов переподготовки. Чтобы учить детей учиться, общаться, сотрудничать друг с другом, моделировать, идеализировать, взрослые учителя сами должны это уметь. Они должны иметь возможность творчески, по ситуации мыслить на уроке, демонстрировать определенный стиль общения с детьми, способы установления взаимопонимания. Они должны уметь – самое главное! – видеть деятельность ребенка – какими своими детскими способами он действует здесь и сейчас. И не держаться слепо за заготовленный шаблон занятия, уметь импровизировать исходя из актуальных (часто неожиданных) действий учеников. Но поурочные методики алгоритмического типа нисколько не помогают такой работе. Более того, они не ориентируют педагога на ситуационно-деятельностную работу и не дают средств такой работы. Нужны методики, передающие учителям средства деятельностного ситуационного обучения»<sup>51</sup>.

Один из вызовов, который стоит перед освоением дидактических инноваций, – побудить учителя развивать у себя самого те способы организации мыслительной

---

<sup>51</sup> Нечипоренко А.В. Принципы развивающего обучения Эльконина–Давыдова с позиции мыследеятельностной педагогики // В кн.: Школа-лаборатория «Умка». Развивающее обучение и вызовы XXI века. Материалы работы ФЭП школы «Умка». М. : Эврика, 2005. С. 175–176.

деятельности, которую ему предстоит развивать у учащихся (на эту задачу обратили внимание разработчики проблематики педагогического образования)<sup>52</sup>. Похожие упреки высказываются и в адрес метапредметного обучения: сложность для самих учителей и трудности в применении в массовой практике обучения<sup>53</sup>.

Для реализации поискового, исследовательского обучения педагогу необходимо устойчиво проявлять гибкость действия, широту восприятия, интерес и доброжелательное отношение к учащимся. Эти черты присущи многим педагогам. Иной вопрос – в какой степени соответствующие черты педагогической деятельности развиты и проявлены в жизненном и профессиональном опыте педагогов.

### **Носители исследовательского уклада обучения – образовательные сообщества**

Наиболее надежный путь освоения новых способов образовательной работы – создание *образовательных сообществ практики* как таких микросообществ, в которых участвуют учащиеся, педагоги, исследователи-разработчики (возможно, и другие участники образовательного процесса). На практике в разные времена так строилась и продолжает строиться опытно-экспериментальная работа при создании новых педагогических систем. Даже без широкого педагогического эксперимента, на микроуровне, в масштабе отдельно взятого класса, работа творческого педагога проходит в диалоге с учениками, которые знают и чувствуют, что не на все вопросы есть готовые ответы, что педагогу искренне интересен их способ мысли и действия. В таких микросообществах работают талантливые педагоги, разделяющие поиск вместе с теми, ради кого этот поиск и предпринимается, – со своими учениками. По сути, это исследовательские сообщества. Они могут быть малозаметными, уживаться с традиционной практикой обучения, не затрагивая ее устоявшегося уклада в других нишах образовательной организации. Иная ситуация возникнет, когда исследовательское начало становится ключом ко всей образовательной работе.

Например, в Московской школе управления «Сколково» программы МБА построены по принципам проектной работы в группах-когортах, обучение строится вокруг реальных исследовательских проектов. По словам инициатора такого построения обучения А.Е. Волкова, «студенты должны выполнить серию проектов в разного рода корпорациях: в Индии, Китае, США, России. В том числе быть знакомыми с некоммерческим сектором. С этой целью мы направляем их в разные регионы России – на практику в местные администрации... Из реальных проектов наших студентов: “Создание конвент-центра в Калининграде”, “Развитие креативных отраслей Пермского края”, “Создание инвестиционного агентства в Череповце” ... Все проекты, которые они делают... – групповые. Наша школа не культивирует индивидуальное обучение, потому что в современном мире, я так считаю, можно что-то сделать только группой людей»<sup>54</sup>.

При освоении исследовательского обучения возникает особая задача – одновременно поддерживать переход к смене уклада деятельности и выращивать этот новый уклад в масштабе класса как микросообщества.

---

<sup>52</sup> Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Педагогическая рефлексия в образовательной деятельности взрослых // Новые знания. 2001. № 4. С. 7–9.

<sup>53</sup> Метапредметный подход ... (дата обращения: 18.01.2016).

<sup>54</sup> Час Волкова // Рос. газ. Неделя. 2010, 9 декабря. № 5358 (279). URL : <http://www.rg.ru/2010/12/09/volkov.html> (дата обращения: 24.01.2016).

В масштабной перестройке практики обучения возникает ситуация смены уклада профессиональной деятельности не только отдельных педагогов, но и педагогических коллективов: вместе с учащимися они, по сути, представляют собой образовательные сообщества в масштабе образовательной организации.

### Метод или уклад обучения?

Концептуальный сбой в реализации исследовательского обучения видится нам в том, что распространенная практика исходит из представления о том, что можно «взять на вооружение» исследовательское обучение, «передав» педагогам методы и приемы работы.

Однако фактически речь идет о *переходе педагога в другой, непривычный, уклад педагогической работы*, об изменении его роли в обучении. Если учащиеся переходят от роли «реципиентов» к роли исследователей, то и педагогу предстоит перейти от роли транслятора содержания к роли *организатора и соучастника исследования*.

При таком переходе возникают повышенная вероятность ошибок учеников, изменение привычного способа управления учебным процессом, риск сбоев.

За узкодидактическим, т.е. интеллектуальным, принятием нового способа учебной работы неизбежно последует переход к его освоению. И этот переход носит *профессионально-личностный* характер.

Варианты освоения новых для педагогов методов исследовательского обучения в целостно выстроенной практике таковы:

- а) педагоги *воспринимают и перенимают* созданные экспертами методические материалы;
- б) педагоги *адаптируют* созданные экспертами методические материалы к особенностям и потребностям учебного заведения;
- в) педагоги *проводят разработку* методических материалов в соответствии с особенностями и потребностями учебных заведений.

Чем выше степень включения педагогов в самостоятельную позицию при использовании методических материалов, тем глубже и полнее осмысление способов исследовательского обучения.

Результатами такого осмысления являются не только интеллектуальная, но и более целостная – личностная – ориентация и включенность педагога, связь его ценностей, особенностей его личности и способов его работы в классе. Активно-личностный путь проработки дидактических новшеств во многом способен предотвратить нередко возникающие расхождения, например, разрыв между «демократическими» намерениями педагога, его осознанными ориентирами, настроением на диалог и «неожиданным» авторитарным поворотом реального взаимодействия в классе, сведением живого диалога, обсуждения к форсированному утверждению одной, близкой самому педагогу, точки зрения, образа действий, ценностных ориентаций.

На пути освоения исследовательского обучения возникают затруднения, прежде всего связанные со стереотипными личностными установками и реакцией педагогов в рабочей обстановке. Типичные их проявления – возврат к привычным шаблонам работы авторитарного склада. По своей природе эти затруднения относятся к сфере межличностного взаимодействия и могут преодолеваются на основе личностно-профессионального развития педагогов. Речь идет не о навыках, а о роли и личностной позиции педагога, об укладе его педагогического сознания. Не больше, не меньше.

## От «внедрения метода» к освоению уклада обучения

Современные дидактические поиски опираются на способность педагога ставить учащихся в позицию исследователя, расширять привычные рамки учебного познания, включать в него насыщенное полноценное общение. Тем самым они предполагают и способность педагога занимать такую позицию. Развивать в себе эту способность – действенный путь освоения продуктивных находок современной педагогики.

Сплав дидактического и личностного освоения педагогом исследовательского обучения – это путь, который в настоящем смысле слова можно назвать *о-свое-нием*.

Чтобы исследовательское обучение нашло свое место в практике, необходимо системное сочетание концептуальных и практических решений. От «внедрения» исследовательского метода нужно перейти к выращиванию *уклада совместного исследовательского взаимодействия* педагогов и учащихся. Разработать дидактику, в которой концептуально учитываются *субъектность носителей исследовательского начала* (ученика и педагога), их диалогическое взаимодействие<sup>55</sup>, а также *коллективная субъектность* образовательного сообщества – перспективная задача и вызов как для теории и практики образования, так и для подготовки и повышения квалификации педагогов. Это позволит осуществить переход от исследовательского обучения как метода к исследовательскому обучению как укладу построения образовательного процесса на всех ступенях обучения.

### Список использованной литературы

1. Богин, В.Г., Вдовина С.И., Фельдман Л.М. Базовые категории и понятия НГШ [Текст] // Инновации в образовании. – 2006. – № 6.
2. Богуславский, М.В. Вариативные стратегии модернизации советского образования 1917–1930 годов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3. – С. 119–129.
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., Осмоловская И.М., Романов А.А. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.
5. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст]. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
6. Гребенкина, Л.К. Использование инновационных подходов в исследовании образовательных проблем высшей школы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 20–24.
7. Громыко, Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://1314.ru/node/24> (дата обращения: 24.01.2016).
8. Громыко, Ю.В. Метод В.В. Давыдова. Учебная книга для управленцев и педагогов [Текст]. – М. : Пушкин. ин-т, 2003. – 416 с.
9. Гуляев, В.Н. Проблемно-деятельностный подход к обучению в высшей военной школе как методологическая и технологическая основа педагогической безопасности [Текст] / В.Н. Гуляев, В.И. Марченков // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 1. – С. 155–163.

<sup>55</sup> Перминова Л.М. Теоретические и методологические основы развития современной дидактики // Педагогика. 2013. № 5. С. 45–50 ; Кларин М.В. Дидактика 21 века и вызовы современного образования // Отеч. и заруб. педагогика. 2015. № 5. С. 97–108.

10. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст]. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. Давыдов, В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
12. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь [Текст]. – М. : Просвещение, 1968.
13. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст]. – М. : Дом педагогики, 1999. С. 107.
14. Зинченко, А. Игровая педагогика. Ч. IV. Игровая педагогика в методологическом университете [2013] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6654/6658> (дата обращения: 24.01.2016).
15. Ильенко, Э.В. Школа должна учить мыслить! [Текст] // Народное образование – 1964. – № 4. – Приложение.
16. Кларин, М.В. Дидактика 21 века и вызовы современного образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5 (26). – С. 97–108.
17. Кларин, М.В. Инновационное образование: дидактический анализ [Текст] // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 32–39.
18. Князев, А.М. История и современность активно-игрового обучения в подготовке военных кадров регулярной армии России [Текст]. – М. : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2002. – 115 с.
19. Козырев, А.В., Турко П.А. «Педагогическая школа» проф. Л.С. Выготского [Текст] // Высшая школа, 1936. – № 2. – С.44–57.
20. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 68–83.
21. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
22. 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> (дата обращения: 24.01.2016).
23. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст]. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
24. Кулюткин, Ю.Н., Муштавинская И.В. Педагогическая рефлексия в образовательной деятельности взрослых [Текст] // Новые знания. – 2001. – № 4. – С. 7–9.
25. Кумсков, В.В. Педагогические идеи Д. Дьюи и советское образование 1920-х гг. [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 10.
26. Лазарев, В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 3. – С. 28.
27. Лернер, И. Я. Проблемное обучение [Текст]. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
28. Лернер, И.Я., Скаткин М.Н., Кларин М.В. Дидактика [Текст] // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Рос. Энцикл., 1993. Т. I.
29. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст]. – М., 1972. – 168 с.
30. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей [Текст]. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
31. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст]. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
32. Метапредметный подход. Что это такое? Переходим от теории к практике [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2011 – 2 марта. Режим доступа : <http://www.ug.ru/article/64> (дата обращения: 24.01.2016).
33. Милованов, К.Ю. Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 130–138.
34. Миркес, М., Медведчиков С., Фатеев А. Учеба с азартом. Хрестоматия мотивирующих внеурочных форматов образования (из опыта группы НооГен) [Текст]. – СПб. : Школьная лига, 2014. – 184 с.

35. Московская высшая военно-педагогическая школа за четыре года (1919–1923) [Текст] : сб. ст. – М. ; Петроград : Гос. изд-во, 1923.
36. Нечипоренко, А.В. Принципы развивающего обучения Эльконина–Давыдова с позиции мыслительности педагогики [Текст] // В кн.: Школа-лаборатория «Умка». Развивающее обучение и вызовы XXI века. Материалы работы ФЭП школы «Умка». – М. : Эврика, 2005. – С.175–176.
37. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Текст] : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г № 544н // Российская газета. – 2013. – 18 декабря. – С. 20.
38. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования [Текст] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г № 413.
39. Осмоловская, И.М., Иванова Е.О. Развитие некоторых идей научной школы «Дидактика общего образования» в современных исследованиях [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С.84–102.
40. Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) [Текст] / ред. и сост. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. – М. : Новое лит. обозрение, 2015. – 694 с.
41. Педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. А.Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1927. – Т. 1. – Стб. 575–576.
42. Педология [Текст] // Большая советская энциклопедия. – 2-е изд. – М., 1955. – Т. 32. – С. 279.
43. Перминова, Л.М. Теоретические и методологические основы развития современной дидактики [Текст] // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 45–50.
44. Петровский, А.В. Запрет на комплексное исследование детства [Текст] // В кн.: Репрессированная наука. – Л. : Наука, 1991. – С. 126–135.
45. Презент И.И. Классовая борьба на естественно-научном фронте. Доклад перед работниками просвещения Ленинграда [Текст]. – М. ; Л. : Госучпедгиз, 1932. – 72 с.
46. Психологическая наука и образование [Текст]. – 2015. – Т. 20, № 3. – С. 212.
47. Райков, Б.Е. Исследовательский метод в педагогической работе [Текст]. – Л., 1924. – 68 с.
48. Райков, Б.Е. Метод и материал в преподавании естествознания [Текст] // Естествознание в школе. – 1926. – № 3.
49. Райков Б.Е. Пути и методы натуралистического просвещения [Текст]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 324–325.
50. Реутский С.В. Физкультура про другое [Текст]. – СПб. : Агентство образоват. сотрудничества, 2006. – 220 с.
51. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
52. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2 (11). – С. 41–47.
53. Романов, А.А. Экспериментальная педагогика России начала XX века как научный феномен [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 45–58.
54. Ротштейн, А. Военное воспитание [Текст] // Военное знание. – 1923. – № 78. – С. 8.
55. Руднева, Е.И. Педологические извращения Выготского [Текст]. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1937. – 32 с.
56. Теоретические основы процесса обучения в советской школе [Текст] / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика. 1989. – 352 с.
57. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 79 с. (Стандарты второго поколения).

58. Час Волкова [Электронный ресурс] // Российская газета. Неделя – 2010. – № 5358 (279). – 9 декабря. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2010/12/09/volkov.html> (дата обращения: 24.01.2016).

59. Шевкин, В.С. Педагогика Дж. Дьюи на службе современной американской реакции [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1952. – 144 с.

60. Щедровицкий Г.П. Об одном направлении в современной методологии [Текст] // Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М. : Школа культурной политики, 1997. – 348 с.

61. Эльконин, Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования [Электронный ресурс] // Вестник международной ассоциации «Развивающее Обучение». – 2003. – № 11. – Режим доступа : [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_11/v11\\_elkonin.htm#\\_ftn1](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm#_ftn1) (дата обращения: 24.01.2016).

62. Эльконин, Д.Б. Размышления о перестройке советской системы образования [Текст] // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – С. 94–121.

63. Dewey, J. *How We Think* [Text]. – Lexington, Mass : Heath, 1910. – P. 68–78.

64. Iserbyt, C.T. *The Deliberate Dumbing Down of America: A Chronological Paper Trail*. 2nd print [Text]. – Ravenna (OH) : Conscience Press, 2000. – IX. – 309 p.

65. Milan, N. *Subversion of American Higher Education* [Text] // *Active Measures*. – 2013. – Vol. II, Spring. – P. 21–33.

УДК 930.272

*Н.Б. Баранникова, В.Г. Безрогов*

### **МОСТ ОТ АНТИЧНОСТИ К СРЕДНЕВЕКОВЬЮ: ГРЕКО-ЛАТИНСКИЕ ШКОЛЬНЫЕ ДИАЛОГИ КАК УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ<sup>1</sup>**

В статье представлен жанр раннего школьного диалога – пример учебных пособий поздней Античности, составивших основу для раннесредневековых учебников латыни и греческого. Общий очерк и анализ сопровождаются переводом одной из версий наиболее распространенного в III–X веках пособия.

учебник, поздняя Античность, раннее Средневековье, школа, ученичество.

Книга – да здравствует удел прекрасный!  
*Colloquia Monacensia-Einsidlensia*

ii quoque versus, qui ad imitationem scribendi proponentur,  
non otiosas velim sententias habeant  
sed honestum aliquid monentis  
*Quint. Inst.or. I.1.35*

ὀνόματα μὲν γὰρ οὐκ ἂν παιδεύσειε, γινῶμαι δέ, εἰ καλῶς ἔχοιεν  
*Xen. Cyn. 13.15*

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 14-06-00123а.

## Введение. Цветы диалога

Слова, вынесенные нами в первый из эпиграфов, означающие пожелание радости в создании и постижении словес, появились еще в классической Античности, а в III–IV веках н. э. утвердились и в латинском эквиваленте. Именно этим пожеланием открывается одна из версий учебного пособия, созданного на заре европейской цивилизации. Учебник как инструмент, помогающий учителю, оптимизирующий его отношения с учеником, помогающий также и ученику «не уйти из школы обиженным – обделенным мудростью»<sup>2</sup>, социальной и профессиональной, – подобная роль начала формироваться у особых собраний текстов – образцов для чтения и записи почти с самого начала возникновения письменной культуры<sup>3</sup>.

Учебная литература для первоначального обучения, возникшая в эпоху Древнего мира, была разножанровой. Известны словари различного рода – от тематических перечней слов до двуязычных алфавитных; грамматические справочники и собственно грамматики, обучающие основам языка (чаще принятого как бюрократический/литературный, нежели разговорного); сборники максим, в изучении которых видели и обучение синтаксису, и моральное воспитание; прописи, диктанты, письменники, конспекты, образцовые сочинения; домашние и школьные диалоги взрослых с детьми и детей между собой, иногда редуцируемые до монологов. Диалог с педагогическим прошлым, к которому сейчас обращено внимание как историков педагогики, так и современных педагогов<sup>4</sup>, становится особенно интересным и многогранным при изучении не только педагогических трактатов мыслителей прошлого, но и реальных дидактических инструментов обучения и воспитания. Такие инструменты – в их числе и учебные пособия – создавались с той или иной степенью учета теорий образования, монологичного, диалогичного, полилогичного педагогического мышления. Среди инструментов диалогических важное место занимали так называемые «школьные диалоги» – обучающие пособия, составленные в форме разговоров учеников с наставником, с родителями, взрослых между собой и т.д.

### Диалог – событие античного образования и бытие наследия

Педагоги Древнего мира посвящали диалоги разным вещам – от распорядка дня ученика до назидания нерадивым. Тексты об учениках и для учеников еще с древнеегипетских и месопотамских времен возникают не только как поучения и монологические пособия, но и как диалоги-ламентации<sup>5</sup>. Сохранился мимамб

<sup>2</sup> Романов А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 153.

<sup>3</sup> Томашевич О.В. Учебник: первые опыты (на древнеегипетском материале) // «Начало учения детемъ»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры / под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой. М., 2014. С.11–27.

<sup>4</sup> См.: Корнетов Г.Б. История педагогики сегодня // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 144 ; Агапов Ю.В. Сократическая беседа как феномен культурного наследия и современного образования // Там же. 2013. № 2 (26). С.83–90.

<sup>5</sup> См.: История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения / под ред. Т.Н. Матулис. М., 2004 ; Крамер С.Н. История начинается в Шумере. М., 1991 ; Емельянов В.В. Древний Шумер. Очерки культуры. СПб., 2001 ; Герод. Мимиямб третий (Учитель) // *Discipuli magistro*. К 80-летию Н.А.Федорова. М., 2008. С.515–520 ; Менандр. Комедии. Герод. Мимиямбы. М., 1984. С. 219–224 ; Воеводский Л.Ф. Мимиямбы Герода и реализм в греческой литературе. Одесса, 1894.



«Учитель», составленный в III веке до н. э. Геродом Аттиком как разговор между матерью античного ребенка-хулигана и учителем, наказывающим его. Учитель уже готов смягчить наказание и перестать лупить дитя, а мать настаивает на ужесточении и продолжении наказания. Нам сложно сказать, могла ли данная «перверсия ролей» иметь место в действительности или она допущена с целью пробудить интерес аудитории к произведению и постановке на его основе. Подобные диалоги в позднюю античность и Средние века приобретали учебное значение. Элементарные диалоги в античную эпоху стали пособиями для учителей всех трех начальных ступеней обучения – грамматиста, грамматика, ритора. Их применяли вместе со словарями, грамматиками, прописями, диктантами, сборниками изречений и т.д.

На закате Античности диалоги конституировали позднеантичное преподавание как оплот сохраняемой греко-латинской культуры, своеобразный «мост» в новую эпоху<sup>6</sup>. Положение учителей между низами и верхами обуславливало внимание к обеим частям социальной пирамиды, к привилегированной латинской образованности и к популярной, но какой-то сомнительной греческой. Такое положение между «латинскостью» и «грецизмом» обусловило, вероятно, само внимание к созданию двуязычных пособий. Они отвечали нуждам населения как в завоеванной римским оружием и поглощенной имперским строительством Греции, так и в завоеванном греческой культурой и приникшим к эллинской образованности Риме<sup>7</sup>.

Данная статья посвящена билингвальным греко-латинским/латино-греческим учебным диалогам. Уже начиная с III–II веков до н. э. греко-латинское двуязычие распространяется в Риме, в Греции и далее по берегам Средиземного моря, превратившись во внутреннее озеро сначала для койне (κοινή Ἑλληνική – «общий греческий»), а потом и для латыни без утраты койне.

Двуязычием могли похвалиться не только элита, но и низшие слои: в империи было много греков, часто на положении рабов. Дети римлян выучивали греческий до того, как родители отправляли их в школу. Греческий не только способствовал коммуникации на горизонтальном уровне, но и был «пропуском» в мир литературы, искусства, философии для тех, кто хотел и мог казаться образованным. А.-И. Марру писал, что «римляне были первым народом, применившим иностранный язык для улучшения своего». Относительно первенства классик истории педагогики был, мягко говоря, не совсем прав (достаточно вспомнить аккадский и шумерский языки), но красивая формула вошла в науку как афоризм<sup>8</sup>. Суть процесса он отражает так: римляне применили знания завоеванных ими носителей иностранного языка – греков для обучения себя и даже для развития латыни.

Существование позднеантичных наставников на грани сословий определило «демократический» подход к содержанию их пособий, к аудитории учеников-потребителей и относительную простоту методических приемов. Знания классиков и стилей речи, в общем-то, не предназначались крестьянству, городской бедноте либо рабам, тем не менее всем сословиям и группам населения требовались люди, имеющие минимальные знания общераспространенных наречий, поскольку в позднеримскую античность уже доминировала культура письма и документа. Поэтому труды интеллек-

<sup>6</sup> Об учителе и школе как оплоте традиции см.: Kaster R.A. *Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity*. Berkeley, 1997.

<sup>7</sup> О взаимодействии языков в античную эпоху см.: Adams J.N., Janse M., Swain S., eds. *Bilingualism in Ancient Society: Language Contact and the Written Text*. Oxford, 2002.

<sup>8</sup> Marrou A.-I. 1956 [1948]. P. 255. Цит. по: Ciccoletta F. *Donati Graeci: Learning Greek in the Renaissance*. Leiden, 2008. P. 77.

туалов в жанре элементарных греко-латинских пособий находили спрос не только в их собственной среде или среди высших классов, но и в повседневной образовательной практике детей низших слоев среднего класса и верхних слоев низших классов. Изображенная в пособиях благополучная жизнь мальчиков, посещавших школу, служила позитивным ориентиром многим воспитанникам античных школ, приходившим в них из семей разного, часто не самого большого, достатка<sup>9</sup>. В любом случае пособия демонстрируют нам жизнь и быт городских (не сельских) жителей, и юных, и взрослых.

«Класс» городских учителей рождал различные двуязычные пособия: учебные словари-билингвы, тематические и алфавитные глоссарии, грамматики, образцы изречений и речей, диалоги на двух языках, юридические, мифологические и прочие фрагменты из иных пособий и текстов, но переведенные еще и на второй язык. «Грамотная речь» должна была опираться на тематические словари, словосочетания, формулы и парадигмы учебных бесед. Словарь и грамматика находили опору в изречениях, а простые фразы из учебников попадали в разговор, становились опорой общения. Практичность диалогов, преимущественно посвященных повседневным делам и заботам детей и взрослых, до некоторой степени уравнивала пафосные сочинения, изучаемые сразу вслед за ними. Глоссарии, примыкавшие к диалогам и встречавшиеся даже немного чаще, полагались повсеместным, рутинным и малоценным материалом, их копировали на свободные и часто уже побывавшие в употреблении листы папируса или пергамента, записывали неофициальными почерками, нередко наспех<sup>10</sup>. Своей «повседневностью» диалоги отличались даже от популярных собраний различных диковин и других парадоксографических текстов, не говоря уже о доксографии и других «умных», «изошренных» сочинениях<sup>11</sup>. Используемый в них язык балансировал между «правильным» и «простым»<sup>12</sup>. Диалоги показывают маргинальную территорию между письменной и устно-повседневной культурой и пытаются выстраивать обучение с учетом обеих<sup>13</sup>.

Изучение грекоязычными отроками латыни не было путем в культуру, как в случае с греческим, зато открывало карьерные и профессиональные перспективы. В III–IV веках латынь и на Востоке – язык высших уровней гражданской администрации, судов и армии (в последних двух сферах не полностью, но во многом)<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> Мы нередко наблюдаем поиск оптимального равновесия между затратами на учителей и домашним обучением отцом, исполняющим свой долг. Второй вариант нередко мыслился более рациональным экономически – по крайней мере, на первых этапах назидания, тем более что считалось стандартом, если (когда) сын следует стопами отца, повторяя его жизненные тропы (Cribiore R. *Gymnastics of the Mind. Greek education in Hellenistic and Roman Egypt*. Princeton-Oxford, 2001. P. 106–108). Стереотипы более поздних времен о том, что богатые всегда обучают детей дома, на позднеантичное общество не распространяются.

<sup>10</sup> Ferri R. *Hermeneumata Celtis. The making of a late-antique bilingual glossary* // Rolando Ferri (ed.). *The Latin of Roman Lexicography. Ricerche sulle lingue di frammentaria attestazione*, 7. Pisa; Rome, 2011. P.144.

<sup>11</sup> См., к примеру, такие «безделушки», как: Палефат. О невероятном // *Вестн. древней истории*. 1988. № 3, 4 ; Ватиканский аноним. О невероятном // *Вестн. древней истории*. 1992. № 3. Гераклит Парадоксограф. Опровержение или исцеление от мифов, переданных вопреки природе // Там же ; Флегонт из Тралл. Удивительные истории // *Вестн. древней истории*. 2001. № 3, 4 ; Чудеса и оракулы в эпоху древности и средневековья. М., 2007, и др.

<sup>12</sup> Dickey E., Chanoud A., eds. *Colloquial and Literary Latin*. Cambridge: CUP, 2010.

<sup>13</sup> Ср.: Ferri R. *Il latino dei Colloquia scholica* // Bellandi F. E Ferri R., a cura di. *Aspetti della scuola nel mondo romano. Atti del Convegno (Pisa, 5–6 dicembre 2006)*. Amsterdam, 2008. P. 112–114.

<sup>14</sup> Rochette B. *Le latin dans le monde grec: Recherches sur la diffusion de la langue et des lettres latines dans les provinces hellénophones de l'Empire romain*. Brussels, 1997.

Либаний, антиохийский учитель IV века, сетует по поводу того, что греческие даскалейоны опустели из-за стремления молодежи учить латынь как «податель благ» и пренебрегать греческой «болтовней, источником трудов и нищенства» (Orat. XLIII, 4–5). В отличие от латиноязычных детей, начинавших изучать греческий рано как язык обыденного общения, латынь в грекоязычном мире учили лишь тогда, когда перед выходящим из детства начинала проступать карьера. Масштабы и численность изучавших латынь повысились к IV веку. Знание латыни на Востоке не свидетельствовало о высокой образованности и потому в VI веке сошло на нет, когда закончилась прагматика латиноязычной карьерной лестницы вместе с крахом Западной римской империи. Обучение латыни на Востоке в условиях кризиса, развала римского государства и наступления Средневековья быстрее теряло ценность, нежели изучение греческого на Западе. Поэтому рассматриваемые пособия продолжили свою жизнь именно на Западе, исчезнув за ненадобностью на Востоке. Восточные регионы перестали быть греко-латинскими, превратившись в греко-ромейские. На Западе греческий в составе «трех священных языков» продолжал свою, уже во многом символическую и даже не ритуальную, но знаковую жизнь. Латинско-греческие пособия помогали в чтении греческого Нового Завета и Септуагинты. Такое чтение в средневековую эпоху полагалось существенным, особенно в крупных церковных центрах<sup>15</sup>. В отличие от обучения латыни оно уже не было групповым способом наставления и, более того, чаще выступало даже не ученичеством, а самообразованием на основе доступных пособий, дополняемых из разных источников (отсюда зафиксированное в раннесредневековых рукописях постоянное изменение, например, лексического состава глоссариев, перечней слов в словарях, их эквивалентов и синонимов).

Известно около 80 различных билингвальных учебников по латыни и греческому I–VII веков: глоссариев и просто словарей, параллельных художественных и религиозных текстов на двух языках, разговорных пособий и диалогов, грамматик, трактатов о глаголе, таблиц склонений, грамматических упражнений, алфавитов с названиями букв и комментариями на втором языке, максимум, отрывков из кодекса Юстиниана, индексов к нему и юридических определений с комментариями для введения в изучение римского права; а также различные варианты комбинирования указанных в этом списке жанров<sup>16</sup>. Широкий и разнообразный контекст каждого из них, пограничные с учебными тексты свидетельствуют об активной языковой среде Южной Европы, Ближнего Востока и Северной Африки – в те времена генераторов, оценщиков и распространителей разнообразных педагогических идей, не замкнутых регионально, лингвистически или культурно.

<sup>15</sup> Мы имеем следы такого отношения к билингвальным глоссариям (как части *Hermeneumata*, так и отдельным) писца, в VIII веке скопировавшего их и переработавшего для облегчения своего труда по восприятию августиновых комментариев к Псалмам, насыщенных греческими словами. Они же помогали тем, кто самостоятельно постигал комментарии Августина на текст Септуагинты или разбирался с греческим текстом Евангелия от Матфея (см.: Dionisotti A.C. *From Stephanus to Du Cange: Glossary Stories // Revue d'histoire des textes*. 1984–1985. Vol. 14–15, P. 308–310).

<sup>16</sup> *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodosipheana*. Vol.1. Ed. by E.Dickey. Cambridge, 2012. P. 7–10 ; Kramer J. *Glossaria bilingua in papyris et membranis reperta*. Bohn, 1983 ; Idem. *Glossaria bilingua altera*. München, 2001 ; Idem. *Neuedition des lateinisch-griechisch-koptischen Gesprächsbuchs von Berlin (P. Berol. inv.10582, LDAB 6075) // Knif H., C.Leitz, D.von Recklinghausen, hsg. Goni soit qui mal y pense: Studien zun pharaonischen, griechisch-römischen und spätantiken Ägypten zu Ehren von Heinz-Joseph Thissen*. Leuven, 2010. S. 557–566 ; Hamesse J., ed. *Les manuscrits des lexiques et glossaires de l'antiquité tardive à la fin du moyen âge*. Louvan-la-Neuve, 1996; etc.

Такая среда нередко игнорируется историками образованиями, ищущими только античные либо только христианско-средневековые черты и феномены позднеантичной и раннесредневековой педагогики.

Р. Крибиоре отмечает, что двуязычные «школьные глоссарии», попадая в руки средневековых потомков их составителей, четко делились на два типа – *Idiomata* и *Hermeneumata*. Первые, собрания греческих словосочетаний и изречений вместе с этимологиями (*etyma*), рассматривали греческий как норму, подчеркивали языковые различия с латынью и таким образом организовывали словарный арсенал. Вторые относились к делу более гибко, обращая внимание, скорее, на равноправие греческого и латинского языков. Их основное внимание сосредоточивалось не на дифференцировании, но на демонстрации словарных эквивалентов и обучении двустороннему переводу небольших по объему текстов<sup>17</sup>. Такой подход определил распространение данного жанра в латиноязычном ареале в эпохи поздней Античности, практически всего Средневековья (с разной степенью интенсивности), а затем и гуманизма, Возрождения, начала Модерна. Античную форму диалога применяли в средневековых билингвальных латинских грамматиках, словарях, диалогах и разговорниках, созданных для обучения латыни носителей местных языков. Средневековые пособия сохранили форму диалога и передали ее новоевропейской педагогике, где она жила вплоть до XVIII – начала XIX века. В Новую эпоху происходит смещение диалога, обучающего языку и стилю, и морального назидания, вероятно, пришедшего из других античных диалогов – философских.

### Толкования псевдо-Досифея

Одним из базовых для средневекового мира текстов стали «Толкования псевдо-Досифея» (*Hermeneumata pseudodositheana*) – двуязычный греко-латинский учебник, сложившийся, по-видимому, в конце II–VI веках, дополнявшийся, трансформировавшийся и редактировавшийся вплоть до XVI столетия. Он был впервые обнаружен в рукописи, атрибутированной учителю грамматики Досифею (III–IV века). Отсутствие каких-либо доказательств принадлежности текста именно Досифею принесло в название памятника «имя» псевдо-Досифея. В эпохи Средневековья и Ренессанса существовала также версия о принадлежности текста Цицерону, но она не прижилась.

*Hermeneumata* («толкование, интерпретация, разъяснение, перевод») ведут свою историю от I века н. э., когда этот педагогический жанр/этап обучения впервые упомянул Сенека Старший (*Controversiae* 9.3.14: *numquam magnas mercedes accerpisse eos, qui hermeneumata docerent*). Мы не знаем, что тогда скрывалось под этим словом. Ясно лишь, что Сенека упоминает обучение каким-то простым (начальным?) вещам, за которое не следует много платить. К VI–VII векам *hermeneumata pseudodositheana* представляли собой уже известный нам многосоставный памятник, отразивший различные аспекты преподавания учебного чтения на исходе Античности. В него входили словарный и грамматический материалы, изречения-афоризмы, диалоги, монологические фрагменты для начального социального, культурного и профессионального обучения. Каждая часть отвечала той или иной стороне образовательной практики, представляя

---

<sup>17</sup> Raffaella Cribiore [Rev.]: Johannes Kramer. *Glossaria bilingua altera* (C. Gloss. Biling. II). Archiv für Papyrusforschung und verwandte Gebiete, Beiheft 8. München/Leipzig: Saur, 2001. Pp. ix + 128 // Bryn Mawr Classical Review 2002.05.08. URL: <http://bmcr.brynmawr.edu/2002/2002-05-08.html>.

для наставника своего рода комплексный универсальный учебный компендиум. *Hermeneumata* претендовали на роль одного из важнейших пособий для начальной и нескольких последующих стадиях обучения. Учебник «Досифея» вследствие своей популярности дошел до наших дней. Обычно такого рода памятники не имели подобной счастливой участи – свитки использовались, пока не рассыпались в прах.

Популярность *Hermeneumata pseudodositheana* привела, однако, не только к тому, что сохранилось более 50 списков в 6–10 различных редакциях (разные исследователи классифицируют и группируют их по-разному), но и к тому, что история данного пособия в силу его распространенности представляет в итоге запутаннейший клубок влияний, взаимовлияний, преемственностей, слияний и переработок<sup>18</sup>. Уже к V веку сформировались нескольких версий, сильно отличающихся друг от друга. Переписываясь на протяжении всего Средневековья и Возрождения, они продолжали расходиться, взаимно пересекаясь или наслаиваясь. Мы рассмотрим общие характеристики памятника, а потом для примера остановимся более детально на одной из редакций.

В любой из версий *Hermeneumata pseudodositheana* важной частью пособия служили двуязычные диалоги. Они делятся на две неравные части. Первая: диалоги о школьном обучении, в которых действуют дети. В ней повествование охватывает пробуждение, поход в школу, возвращение на обед. Вторая: диалоги на разные другие повседневные темы. В них действуют взрослые. Они показаны так, как будто имеется наблюдатель (ребенок), который их непосредственно слушает. В отличие от диалогов о взрослых, в диалоги об обучении входят не только прямая речь, но и нарративные повествования о том, что совершает ребенок, от имени которого идет рассказ. По-видимому, первоначально «разговоры взрослых» возникли самостоятельно в грекоязычной среде на Востоке и были потом объединены с также двуязычными, но возникшими на латинском Западе диалогами о школе, о походе в нее и обучении. Разговоры об обучении воспитывали пиетет к педагогическому процессу, понимание его значимости и утверждение ценности принятой последовательности действий. Диалоги из жизни взрослых выступали моделями для получения навыков будущего устного общения на неродном языке или языках, служащих принятым в обществе средством интериоризации ценностей, стилей поведения и этикета. Кроме того, они служили путеводителями в ту или иную значимую сферу жизни (даже если эта сфера впоследствии уже ушла в прошлое и отражалась лишь в средневековых или ренессансных исторических воспоминаниях, – пособия продолжали воспроизводить ее лексику и диалоги). И разговоры об обучении в школе, и сценки на взрослые темы давали ориентацию в разных слоях языковой практики.

В разделе о школьной повседневности наставник с учениками проговаривает на обоих языках подъем детей утром, одевание, поход в школу и возвращение<sup>19</sup>. Именно этот раздел, не имевший явных языческих коннотаций, стал впоследствии особенно

<sup>18</sup> Сохранились не только пергаменные версии пособия, но и папирусные фрагменты, подтверждающие его использование не только на европейских и азиатских, но и на североафриканских землях, в римском Египте IV–VI веков (Ferri R., Dickey E. A New Edition of the Colloquium Harleianum Fragment in P. Prag. 2. 118 // *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*. 2012. 180. P. 127–132).

<sup>19</sup> См.: Гаспаров М.Л. Занимательная Греция. М., 1995. С. 366–367; *Hermeneumata Pseudodositheana Leidensia*. Ed. Guiseppe Flammini. München-Leipzig, 2004; Eleanor Dickey. *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*. Vol. I. Colloquia Monacensia-Einsidlensia, Leidense-Stephani, and Stephani. Cambridge, 2012.

популярен в начальных учебниках латыни. В I–II веках тексты диалогов попали на греческий Восток, обросли словарем и предисловием, вошли в контакт с собственно греческими памятниками. На рубеже II и III веков и в III веке *Hermeneumata* разделились на несколько редакций, каждая из которых зажила своей жизнью. С этого времени начинается самостоятельная история каждой из редакций – история переписывания, распространения, изменения, утрат и дополнений. К диалогам и словарю в большинстве случаев (но не во всех) в III–IV веках добавляются собрания изречений.

### Версия *Monacensia–Einsidlensia*

Версия *Monacensia*, оформившаяся в III–VI веках, с изменениями, вносимыми в основном до X столетия, дошла до нас в рукописях начиная с XII века. К ней примыкает версия *Einsidlensia*, чьи первые рукописные варианты сохранились от XV века. Вариант *Monacensia* включает алфавитный и тематический греко-латинские словари (греческие слова переданы латинскими буквами). До и после словарей помещено по одному диалогу. Диалоги и тематический словарь близки версии *Einsidlensia*, в которой словарь содержит нетранслитерированные греческие слова. Две части диалогов тут стоят впереди, словарь не вклинивается между ними. Каждая из указанных версий сохранилась в нескольких (от шести до десяти) разных рукописях; по одной из них включают пересечения: элементы второй версии в составе первой или, наоборот, элементы первой в составе второй. Две указанные группы текстов наиболее близки друг другу среди всех сохранившихся редакций *Hermeneumata* псевдо-Досифея. Ни один из них не является полностью сохранившейся копией, но вместе они неплохо дополняют друг друга до целого варианта билингвального учебника, что позволяет на их основе воссоздать одну из версий учебных диалогов поздней Античности – раннего Средневековья.

Школьные диалоги *Monacensia–Einsidlensia* делятся на диалоги, посвященные детям, утреннему распорядку и занятиям в школе, и на диалоги из жизни взрослого: присутствие в суде, получение и возвращение кредита, посещение больного друга, подготовка к гостям, организация их приема, посещение бани, аранжировка обеденного пира, подготовка ко сну. Адресат второго вида диалогов загадочен – юных ли учеников обучают лексике и приемам помощи взрослым по дому и хозяйству или наставляют взрослых в поведении и в повторении фраз, важных для общения с иноязычным собеседником? Вариант ответа трудно выбрать – у нас нет сведений о читателях рассматриваемых текстов. Следы «сшива» при объединении диалогов позволяют предположить первоначально сепаратное их существование. По-видимому, в I–II веках оформляется первая группа диалогов (о школе) с предисловием и глоссарием. Она отделяется в III веке от других версий и начинает собственную жизнь (есть версии, включающие в себя диалоги только об обучении в школе). В III–V веках формируется вторая группа диалогов – двуязычный разговорник для/о взрослых. Приняв в IX веке свою окончательную редакцию, в IX–X веках она соединяется с первой и с глоссарием. Происходят разные взаимозаменения (по-разному в семьях рукописей *Monacensia* и *Einsidlensia*). Объединение произошло с неполной утратой вступления ко второй группе (диалогам взрослых). Этот этап был пройден на стадии прототипа, из которого впоследствии образовалась более ранняя версия сохранившихся манускриптов *Monacensia* (с XII века), а затем более поздняя (не от первой, но от их прототипа) – *Einsidlensia*.

sia (с XV–XVI веков). Исследования Э. Дики показали серьезную обоснованность именно такой версии<sup>20</sup>.

Попробуем попасть в «класс», где «читают» данную версию диалогов. Это уже явно не античная школа. Состав учеников более пестрый. Среди них много христиан, но есть еще и язычники, да и сами христиане помнят о языческих мифах, окружены еще многим из языческого мира, в том числе и ментально. Это школа для мирян, хотя пособие после его возникновения проникает за монастырские стены, где и сохраняется.

### Текст<sup>21</sup>

Книга. Да здравствует удел прекрасный!<sup>22</sup>

[Вступление ко всему пособию] Так как вижу много желающих разговаривать (греч. *беседовать*) на латыни и греческом и лишь с трудом в состоянии это делать по причине трудности и многочисленности слов. Не пощадил, чтобы не работать, свое труждение (греч. *страдание*) и усердие, так что в трех книгах объяснений все слова смог записать. Поистине вижу: многие попытались не так достойно, как того требует дело, но по (часть MSS: *благодаря*) их желанию и опыту (букв. греч., лат.: *упражнениям*). Так они приобрели бесплодное честолюбие с начала до конца<sup>23</sup>, о котором я не хочу больше говорить ни единого слова, однако хочу сделать всем явным, что никто лучше и никто тщательнее не разъяснил, чем я в трех написанных мной книгах; из них первая тут являет наши разъяснения. В этой книге я записал все слова по порядку букв, начиная от первой и до последней буквы<sup>24</sup>. Вот я начну (начинаю) писать.

[Вступление к диалогам] Поскольку вижу, что для малых мальчиков, начинающих обучаться<sup>25</sup>, слушание интерпретаций повседневной речи вещь необходимая,

<sup>20</sup> Dickey, E., ed. The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana: vol. 1. Colloquia Monacensia–Einsidlensia, Leidense–Stephani, and Stephani. Cambridge Classical Texts and Commentaries. Cambridge, 2012.

<sup>21</sup> Перевод данной версии осуществлен на основе следующих изданий: Goetz G. Hermeneumata pseudodositheana. Leipzig, 1892 ; Dickey E. The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana. Vol. I. Colloquia Monacensia–Einsidlensia, Leidense–Stephani, and Stephani. Cambridge, 2012 ; Krumbacher K. Colloquium Pseudodositheanum Monacense // Abhandlungen aus dem Gebiet der klassischen Altertumswissenschaft, Wilhelm von Christ zum sechzigsten Geburtstag dargebracht von seinem Schülern. München, 1891. S. 307–364.

<sup>22</sup> Восклицание, направленное на успех в литературном начинании. Как отмечают Дж. Адамс и Э. Дики, в греческом варианте появилось еще в классической Античности, в латинской культуре утвердилось лишь в III–IV веках н. э. (см.: Adams J.N. Bilingualism and the Latin language. Cambridge, 2003. P. 81). Возможно, автор направляет его не только на самого себя как творца текста и на поздравление читателя в радости прочесть его недурной опус, но и на взбадривание учеников, приступающих к работе с пособием в школе и/или дома.

<sup>23</sup> На протяжении сочинения и продвижения всех своих руководств думая, что делают что-то полезное.

<sup>24</sup> В разных версиях Hermeneumata по-разному и в разном удельном весе встречаются предметно организованные словари и алфавитные. Иногда в этом месте предисловия появляются в списках XV–XVI веков указания на два варианта глоссариев: «расположил много слов по порядку различных тем и, во-вторых, записанные все в алфавитной последовательности» (так называемая группа «Е») (Dickey E. The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodosipheana. Vol. 1. Ed. by E. Dickey. Cambridge, 2012. P. 138).

<sup>25</sup> Возраст учеников, к которым обращен данный текст, на его протяжении меняется, причем нелинейно.

посредством которой очень легко (греч. *легче*) обучаются (*instruo, prosbibazo*) говорить на латыни и греческом, поэтому я кратко записал повседневные разговоры, которые следуют<sup>26</sup>.

[Утро] На заре пробуждаюсь от сна, встаю с постели, сажусь, беру гетры, сапоги, обуваюсь, спрашиваю воды для лица, мою сначала руки, затем умыл лицо<sup>27</sup>, вытираюсь, снимаю спальное, надеваю на тело тунику (греч. *хитон*), подпоясываюсь, умащиваюсь и расчесываю, водружаю паллий [плащ] вокруг шеи, надеваю верхнее на плащ, белую пенулу с капюшоном [верхнее дорожное платье, теплый плащ]<sup>28</sup>. Выхожу из спальни с педагогом и кормилицей поприветствовать отца и мать. Обоих приветствую и целую их. И так выхожу (греч. *вышел*) из дома.

[Школа] Иду в школу. Вхожу, говорю: «Наставник, здравствуй!», и он целует меня и приветствует в ответ. Протягивает мне таблички для письма мой бой<sup>29</sup>, пенал

<sup>26</sup> Вступления сочинены в витиеватом стиле, далее стиль резко меняется, фразы укорачиваются, следуя задаче синтеза обучения а) устной речи, б) запоминанию, в) чтению и, вероятно, г) письму. В исследовательской литературе широко представлена полемика об иерархии этих образовательных направлений среди целей, которые ставили перед собой создатели, трансляторы, редакторы и просто учителя, использовавшие данное пособие на протяжении более тысячи лет, но вопрос пока еще не решен ни по одному из периодов истории его применения. Решение проблемы затрудняется многосоставностью пособия в целом, включавшего по мере своего развития все новые и новые элементы, сокращая, расширяя и видоизменяя уже имевшиеся. Диалоги, несомненно, связаны, например и прежде всего, с тематическими и алфавитными словарями. Есть вероятность, опирающаяся на следы некоторых отсылок к ним от диалогов, что словари зачитывались учащимся порциями – как для устного повторения, так и для записи, последующей корректировки и запоминания, как для произношения, так и для написания отдельных слов и целых лексем. В словаре самих диалогов на фоне обычной общеантичной, классической и позднеантичной лексики видно влияние христианских текстов, а также – местами – попыток некоторой архаизации или гиперолитературирования применением особых, нередко удревненных, слов, нагруженных несовпадением с фабулой диалогов, но показывающих публике образованность наставника, а затем и обученного с помощью *Hermeneumata* школяра. Словарь и стилистика примыкающего далее к диалогам о школе разговорника на разные темы жизни взрослых оказываются подчас (но важно то, что далеко не всегда и не столь уж часто) далеки от действительно разговорного повседневного стиля тех дней, ближе к «высокому», литературному языку, несмотря на все заверения в обратном, делающиеся составителем (составителями) данного пособия. С другой стороны, в тексте встречаются выражения в вариантах словоупотребления, не зафиксированных ни в одном из других античных источников, и в таких случаях мы не можем определенно сказать, насколько они литературны или, наоборот, повседневны – вполне вероятен именно второй вариант.

<sup>27</sup> В ряде случаев рядоположенность по тексту одного глагола в разных его временах и формах явно выступает методическим приемом для обучения школяров парадигмам того или иного слова. При этом грамматической части (правила, перечисления, парадигмы склонений, спряжений и т.д.) в строгом смысле слова в этих пособиях нет. Наличие грамматики предполагается вне их страниц, но рядом.

<sup>28</sup> Использование паллия в таком ряду и в такой последовательности представляет собой проблему, тем более что он не только был достаточно громоздким, но и носился обычно женщинами и надевался мужчинами маргинальных групп общества. Сложность обернуть его именно вокруг шеи привела к выдвинутой, но неподтвержденной гипотезе о первоначально стоявшем здесь (потом искаженном) слове *bulla* (*bullam*), обозначавшем амулет, носимый свободнорожденными мальчиками до 16 лет. Однако паллий упомянут в тексте и в связи со взрослыми. Также не решенным до сих пор остается вопрос о содержании термина «*superaria*», обозначавшего некое верхнее одеяние либо тип одеяний (см.: Souter A. A Glossary of later Latin to 600. Oxford, 1949, s.v.).

<sup>29</sup> *Puer, pais* – мог быть рабом любого возраста, не обязательно сопоставимым с возрастом обучаемого.



с писалами (греч. *перьями-кисточками для деревянных, не восковых, табличек*<sup>30</sup>), линейку (возможно, с начертанными образцами букв или просто набор образцов для письма). На своем месте сидя, разглаживаю. Размечаю по образцу (или: пишу по образцам [слов]). Когда написал, показываю наставнику: исправляет, затирает [ошибки]. Велит мне читать. Когда велит, отдаю другому. Выучиваю наизусть разъяснения, воспроизвожу (вслух: демонстрирую, показываю сделанное). Но вот диктует (греч. *распоряжается*) мне соученик. «Ты тоже, – сказал, – диктуй мне». Сказал ему: «Ты сделал первым!» Он говорит мне: «Не видел что ли, когда я исполнил до тебя?» И я сказал: «Лжешь, не сделал». «Не лгу!» «Если говоришь правду, диктую». Тем временем повелевает наставник малым стоя приняться за буквы, а один из старших дает (греч. *сообщает, излагает*) им слоги<sup>31</sup>. Другие по указанию помощника учителя (*subdoctor, hypodidaskalos, hyposophistes*) демонстрируют (греч. *отдают, возвращают*) работу, пишут имена, написали стихотворные строки. И я в первом классе получил задание по письму. Затем, пока сидели, прошел (проработал) разъяснения, слова, грамматику (букв. *ремесло, науку; ars, tekhnē*). Вызванный читать, слушаю объяснения, смыслы, о персонажах (лицах)<sup>32</sup>. Спрошенный, отвечаю по науке (ремеслу): «Кому говорит, говоришь? Какая часть речи?». Склонял существительные по родам, распределял (делил) глаголы. Когда это сделал, [учитель] отпускает поесть. Освобожденный<sup>33</sup>, прихожу домой. Переодеваюсь [в более простую одежду], беру белый хлеб, оливки, сыр,

<sup>30</sup> В античности писали на папирусе, пергамене, остраконах, на табличках двух видов – восковых, которые требовалось разравнивать перед упражнением в письме и для которых применялись твердые палочки-писала, и деревянных, на которых писали перьями-кисточками и чернилами, их требовалось смывать (Cribiore R. *Writing, Teachers, and Students in Graeco-Roman Egypt*. Atlanta, 1996. P. 57–74). По тексту данного пособия, скорее всего, имеются в виду восковые таблички в тех местах, где о них заходит речь, поскольку их «разравнивают». Однако в обозначении предметов автор иногда предпочитает применять в латыни и греческом взаимодополняющие общую картину термины; в нашем случае восковая табличка у «римского мальчика» и деревянная у «грека».

<sup>31</sup> Группа из нескольких списков XII века дает такой вариант: «Тем временем повелевает наставник малым стоять, а один из старших помощников учителя дает (греч. *сообщает*) им слоги». Представляет большой вопрос, включает ли повествование школьных диалогов картину изучения букв, самых элементарных частей слова, или оно уже отталкивается от уровня знаний ученика, значительно раньше познакомившегося и теперь уже вполне знакомого с буквами латинского и греческого языков. В любом случае, даже при разговоре об изучающих буквы, реципиент данного пособия находится уже на следующей стадии обучения: стадии изучения слогов, слов, предложений и их связки. И потому смотрит свысока на изучающих пока еще только буквы и даже слоги. Тема алфавита поднимается в пособии лишь в связи с организацией его словарной части. Картины обучения начинаются с изучения слогов, затем целых слов, их форм и формульных связей в предложении. Указания на падеж, род, число и т.д. даются наглядно, без попутных комментариев, убранных в грамматическую часть пособия.

<sup>32</sup> Проведя некоторое время за исполнением задания: изучением «комментариев, разъяснений», списка слов (вероятно, с их парадигмами – склонениями, спряжениями, временами, т.е. лексемами), выполнением задания по грамматике (конструирование фраз?), – ученик подходит к учителю и являет исполненное. Учитель исправляет его и поясняет непонятое. Лица – либо грамматические глагольные, либо уточнения, кому какая фраза принадлежит в изучаемых школярами диалогах, поскольку античные тексты драм и других диалогов обычно не содержали росписи действующих лиц при каждой реплике, как принято в настоящее время.

<sup>33</sup> В латинском и греческом оригиналах «отпускает... освобожденный» – две формы одного и того же слова.

сушеные фиги, орехи; пью охлажденную воду<sup>34</sup>. Поев, возвращаюсь снова в школу. Нахожу учителя дочитавшим. И говорит: «Начинай с начала»<sup>35</sup>.

[Предисловие к следующей части] О повседневном разговоре (различные варианты греч. и лат.), диалоге, общении, беседе, собеседовании. Беседу, разговор, повседневное применение, поскольку они необходимы, должно давать всем мальчикам, младшим и постарше.

[Утро опять] Встаю на заре ото сна. Поднимаюсь с кровати, сажусь. Беру (получаю) онучи, обувь<sup>36</sup>, обуваюсь. Спрашиваю воду для лица. Сперва мою руки, затем вымыл лицо; вытираюсь. Надеваю белую пелену, выхожу из спальни с педагогом приветствовать отца и мать. Приветствую обоих и лобызаю их, и так выхожу из дома. Лечу поприветствовать всех друзей.

[Судебный случай<sup>37</sup>] И хозяин дома (*paterfamilias*, *oikodespotes*)<sup>38</sup> выходит встретить своего друга и говорит: «Привет, Гай!» и целует его. И [тот] возвращает приветствие, говоря: «Будь здоров, Луций!»<sup>39</sup> Тебя ли ви-

<sup>34</sup> Трапеза моделирует относительно благополучный, состоятельный дом. Уже первый пункт перечисления – белый хлеб – задает определенную планку. О категориях хлеба в античности см.: Moritz L.A. *Grain-mills and Flour in Classical Antiquity*. Oxford, 1958. P.XXIV–XXV ; Garnsey P. *Food and Society in Classical Antiquity*. Cambridge, 1999. По кухне в целом см. справочник А. Дэлби: Dalby A. *Food in the Ancient World*. L., 2003. Завершающее переченье существительное обозначает, по-видимому, специально охлаждаемую для питья воду. Данная трапеза (*prandium*) совершалась около полудня и не составляла развернутого обеда.

<sup>35</sup> В этом месте ряд версий пособия содержат алфавитный и тематический словари и только потом возвращаются к диалогам. В других вариантах диалоги продолжают. Часть редакций второго типа содержат следы извлечения из данного места рукописи словарей и создания «диалогового блока» уже после оформления общей структуры пособия.

<sup>36</sup> В предыдущем варианте применено слово *caligas*, *kaligia*, имеющее отношение к армейской обуви. Теперь мы видим *calciamentum*, *hypodemata*, – «обувь» в широком смысле (см.: Goldman N. *Roman footwear* // Sebasta J.L. & L.Bonfante, eds. *The World of Roman Costume*. Madison, 1994. P. 101–129).

<sup>37</sup> С этого места весь остальной текст данной версии представляет собой уже не жанр школьных диалогов, т.е. разговоров на темы, связанные с посещением школы и процессом обучения, но своего рода разговорник, касающийся самых разных тем, «героями» которых выведены не дети, но взрослые люди. Мы уже подчеркивали, что наличие таковых персонажей и тем в пособии свидетельствует как о разнообразии обсуждаемых со школярами вопросов, так и о разнообразии возрастов самих обучающихся по данному учебнику.

<sup>38</sup> По-видимому, речь далее идет об отце того школяра, занятия которого показаны в предыдущих сценках. Такое предположение дает всему тексту хорошую логическую связку. Пособие с текстами как бы о твоем собственном отце – интересный дидактический ход составителей данного разговорника и «железное» обоснование прибавления разговорника к диалогам о школе, создания единого собрания «учебных баек обо всем вокруг» (конечно, в позднеантичном понимании этого «все вокруг»).

<sup>39</sup> Два выбранных составителем пособия личных имени выглядят в глазах современного читателя типичными, но подобраны таких их формы, которые в первые века новой эры были исключительно редкими. Вероятно, наставник-автор старался избежать соответствия имен выведенных персонажей именам кого-либо из учеников (Dickey E. *Latin Forms of Address: from Plautus to Apuleus*. Oxford, 2002. P. 46–67; Salomies O. *Die römischen Vornamen: Studien zur römischen Namengebung*. Helsinki, 1987). Ответное приветствие Гая дано на латыни в формуле (*bene valeas*), встречающейся в других источниках только как прощальная, но не приветственная в начале встречи (см.: Poccetti P. *Greeting and farewell expressions as evidence for colloquial language: between literary and epigraphical texts* // Dickey E. & Chahoud A., eds. *Colloquial and Literary Latin*. Cambridge, 2010. P. 100–126). Греческий эквивалент (*kalos xesais*) иногда встречался в латинизированном греческом словоупотреблении в качестве приветствия. Взаимные влияния греческого на латынь и обратно часто встречаются в текстах *Hermeneumata* (Ferri R. *Il latino dei Colloquia scholica* // Bellandini F. et Ferri R., edd. *Aspetti della scuola nel mondo romano*. Amsterdam, 2008. P. 167–168). См. *xesais*, *xeseias* также: Suda OnLine Adler No.A1687 (<http://www.stoa.org/sol/>).

жу? <sup>40</sup> Как ты? <sup>41</sup>». «Все в порядке. А как ты поживаешь?» «Радуюсь (греч. *soradуюсь*) за тебя, как за себя. <А вот я> под судом». «У кого? Перед квестором?» «Не там». «Но где? Перед проконсулом?» «И не там, но перед магистратами (греч. *архонтами*) за подписью презида провинции» <sup>42</sup>. «Но каково твое дело?». «Не очень большое, по финансовой части, так что ты можешь все увидеть. Если ты сейчас свободен, присоединяйся к нам (лат. *для поддержки*). Судьи нам выделили сегодняшний день. Будет объявлено (греч. *полагают огласить*) решение. Потому хочу в твоём присутствии рассмотреть обстоятельства дела с адвокатами». «Пригласил?» «Пригласил». «Кого?» «Твоих друзей». «Хорошо сделал. Условился, в каком часу и в каком месте?» «На форуме, в портике, у стои Виктории» <sup>43</sup>. «Приду туда через некоторое время». «Пожалуйста, помни [об этом]» <sup>44</sup>. «Будь спокоен, для меня это важно». «Пойдем к банкиру, возьмем от него сто денариев. Дадим поверенному как гонорар и адвокатам, и правовым экспертам (греч. *эксперту*) <sup>45</sup>, чтобы усердно нас защищали». «Вот он». «Возьми у него монеты и подтягивайся». «Как договорились, Гай здесь. Призовем его к обсуждению. В нем для нас

<sup>40</sup> *Est te videre* в смысловом переводе означает что-то типа «Могу ли я поверить своему счастью, что вижу тебя», «Могу ли я поверить счастью возможности видеть тебя», «С трудом верится, что наконец тебя увидел!» и т.п.

<sup>41</sup> Употреблены формы, элегантно аттицизирующие в греческом варианте (*ti pratteis* вместо *ti prasseis*) и просто литературные в латинском (*quid agis*, восходящее к Плавту и Цицерону), заменяющие аттическим диалектом койне и классической латынью повседневные выражения.

<sup>42</sup> Греческие эквиваленты латинских терминов (*tamias*, *anthepatos*, *diepon*) даны со знанием дела (см.: Mason H.J. *Greek terms for Roman institutions: a lexicon and analysis*. Toronto, 1989. P. 91, 21–22, 131–132). «За подписью» – лиц, поставленных на должности президом (наместником) провинции согласно ходатайству некоего провинциального города.

<sup>43</sup> В топографии Рима, Афин, других античных городов не зафиксированы в источниках «стоя, портик» Виктории или Ники. См. такие справочные базы, как M. Steinby, ed. *Lexicon Topographicum Urbis Romae*. 6 vols. Roma, 1993–2000 ; многотомный проект «Athenian Agora», осуществляемый Американской школой античных исследований (начиная с 1953 года вышло 34 тома – <http://www.agathe.gr/>) ; проект «Плеяды», посвященный локализации мест и имен греко-римского мира (<http://pleiades.stoa.org/home>). Вероятно, автор пособия не случайно именно так конструирует образ социального пространства, своего рода «учебного места» для его слушателей: герои диалога выиграют дело, а школяры должны победить себя в осиливании учебного материала. Если в реальные храмы Виктории (Ники) приносились захваченные в результате военных побед ценности, то в учеников привносятся осваиваемые ими знания и навыки. Такая символика нигде не проговаривается открыто, но весьма, как нам кажется, возможна.

<sup>44</sup> *In mente habeas* – пример, далекий от литературного стиля; мы видим смесь стилей в тексте; греческий эквивалент *en mneme ekhois* чуть более литературен, он встречается у псевдо-Лукиана в «Луции, или Осле» (*Loukious e onos*, 31).

<sup>45</sup> Латинские термины *causidicus*, *advocatus*, *iuris peritus* прилагались к экспертам, которые могли быть вызваны по инициативе одной из сторон. Обязанности не были четко разделены, и потому границы компетенции для того или иного наименования трудно определить; в данном случае идет обучение общей тематической терминологии и практике словоупотребления в тех или иных житейских случаях. Во времена Империи судебным экспертам было разрешено брать гонорар за свою работу, хотя до этого их деятельность финансово не должна была быть привязана к истцу или ответчику. В IV веке неквалифицированный рабочий получал в среднем 25 денариев (хотя в ранней Империи – 1 денарий в день). Сумма в 100 мелких серебряных, а подчас и бронзовых монет, расходуемая на экспертов суда в пособии, сложившемся во II–V веках и развивавшемся до XII века, а в некоторых случаях до XVI века, не представляется громадной (см.: Togo S.E. *Roman Coins and Public Life under the Empire*. Ann Arbor, 1999 ; Melville Jones J.R. *A Dictionary of Ancient Roman Coins*. London, 2003; etc.).

свидетельство (греч. *страховка, гарантия*)<sup>46</sup>. «Уведомил его?» «Уведомил». «Ты удостоверил свидетельством?» «Я засвидетельствовал (предоставил подтверждения)». «Приготовься». «Я готов». «И твой противник хочет возразить». «Потише!» «Молчу». «Соблюдайте тишину, слушая вердикт». «Гай, ты слышал – выиграла!».

[Ссуда] «Господин<sup>47</sup>, что прикажете?» «Имеешь ли ты свободные деньги?» «Сколько нужно?» «Если есть, ссуди мне пять сестерциев (греч.: *пять денариев*)»<sup>48</sup>. «Даже если бы не имел, нашел бы». «Хочешь залог?» «Да что ты (лат. *нисколько*, греч. *отнюдь нет*), в этом никакой нужды. Подтверди (греч. *запиши*), что ты взял»<sup>49</sup>. «Каков процент?» «Какой хочешь»<sup>50</sup>. «Гарантирую». «Спасибо тебе говорю»<sup>51</sup>. «Подпиши». «Подписал». «Сочти количество». «Сосчитал». «Проверь». «Проверил». «Как ты их взял, верни такими же качественными». «Какими их верну (явлю) – заплачу [тебе]».

[Возврат денег] «Пришел в хороший день». «Пришел». «Достал? Отдал ему?» «Отдал». «Ты расплатился (лат. *освободился* [от долга])». «Имеешь ли еще в чем-то нужду?» «[Нет], прощай»<sup>52</sup>.

[Посещение больного друга] «Если хочешь, пошли со мной (греч. *с нами*)». «Куда?» «К нашему другу Луцию»<sup>53</sup>. «Посетим его». «Что с ним случилось?» «Болен». «Давно?» «Заболел несколько дней назад». «Где живет?» «Недалеко. Будь добр,

<sup>46</sup> Слово *instrumentum* обычно обозначало «документ, письменное свидетельство». Здесь возможно чуть более широкое толкование. Греческий эквивалент *asfalisma* («поручительство, обещание, гарантия, страховка, защита, ручательство, порука») в позднеантичных и раннесредневековых глоссах поясняет обычно именно термин «*instrumentum*» и им, в свою очередь, поясняется (см.: Lowe G., Goetz G., edd. *Corpus glossariorum latinorum*. 7 vols. Lipsiae, 1888–1901, passim).

<sup>47</sup> В данном обращении нет сервильности, это принятая в те времена форма (*dominus – domine, kyrios – kyrie*).

<sup>48</sup> Данное место вызывает много сомнений относительно того, как его переводить. Ряд списков памятника имеют не «пять сестерций», а «пять тысяч сестерций», что логически более обоснованно, поскольку главное действующее лицо показано достаточно состоятельным, чтобы приглашать друзей на обед, и не таким бедным, чтобы идти к банкиру брать в рост такую мизерную сумму (неквалифицированный рабочий, как мы уже отмечали, в начале Империи зарабатывал 4 сестерция в день, а к началу IV века эта сумма вследствие инфляции выросла до 100 сестерциев). Греческая версия дает «пять денариев», т.е. 20 сестерциев, что также не столь великая сумма – по крайней мере, чтобы спрашивать, есть ли она у банкира в кассе (хранилище). Использование термина «сестерций» показывает, что за основу в данном случае взят латинский текст, с которого делалась греческая калька. Замена на «денарий» понятна, так как для греческого языка слово «сестерций» менее употребительно, чем «денарий». Если бы латинский вариант делался с греческого, то было бы сохранено слово «денарий», распространенное и в латыни. Численные несоответствия могут быть результатом ошибок при переписывании памятника во времена, когда память о реальной стоимости и сестерция, и денария уже исчезла. Либо они нарочно введены автором пособия ради оживления повествования необычностью сумм в обыденном антураже.

<sup>49</sup> В латинском варианте применен глагол *caveo*, среди значений которого – «гарантировать, обеспечивать, давать в виде залога». Таким образом, в предыдущей фразе вроде бы содержащийся отказ от залога начинает вновь слегка проглядывать в данной фразе, демонстрируя тонкую грань между словами и стоящими за ними теми или иными решениями и действиями. Игра смыслами слов явно (и это видно не только из данного места) входила в педагогические задачи обучения школяров, использующих вместе с наставником данное пособие.

<sup>50</sup> Ритуальный жест вежливости. Обеим сторонам хорошо известен принятый процент. Но знание о том, какой он был конкретно, обе стороны унесли вместе с собой в прошлое, так и не назвав его «стенографисту» – автору учебника.

<sup>51</sup> Из текста непонятно, кто именно говорит о гарантиях процента и благодарит – заемщик или кредитор. На документе ставил свою подпись заемщик, документ оставался у кредитора.

<sup>52</sup> Предыдущая фраза и эта составляют традиционную пару типа «Что-нибудь еще? – Нет, спасибо», в латыни встречавшуюся уже у Теренция и Плавта.

<sup>53</sup> Нет никаких оснований полагать, что это тот самый Луций, который выиграл тяжбу.

пойдем<sup>54</sup>. Думаю, вот его дом. Это он. Вот привратник. Спроси его, можем ли мы войти и увидеть его хозяина». И сказал он: «Кого ищете?» «Твоего хозяина. Пришли пожелать ему здоровья». «Поднимайтесь». «Сколько этажей (лестничных пролетов)?» «Два. Постучите направо. Он там, если вернулся: он выходил<sup>55</sup>». «Постучим. Смотри, кто это?» «Приветствую всех». «Мы хотим зайти к твоему хозяину. Если он встал, скажи обо мне». И сказал он: «Его тут нет». «Что говоришь? Но где он?» «Он спустился прогуляться в лавровую рощу». «Мы его поздравляем! Когда вернется, скажи ему: мы приходили его поприветствовать, поздравить, поскольку он полностью поправился (или: поскольку с ним все хорошо)». «Так и сделаю».

[Обед с гостями] «Куда ты идешь?» «Тороплюсь домой. Почему спрашиваешь?» «Если тебе в удовольствие, отобедай сегодня со мной. У нас хорошее домашнее вино». «Так и сделаем». «Приходи к нам вовремя». «Когда захочешь, пошли за нами; я дома». «Так и поступим». «Ты, бой, следуй за мной на рынок (греч. *мясной рынок*)<sup>56</sup>: кое-что купим к трапезе. Поинтересуйся, почем рыба». «Десять денариев»<sup>57</sup>. «Ты, бой,

<sup>54</sup> Латинская версия (*sis ambula*) очень архаична, но выглядит, скорее, попыткой не знатока, но образованного реконструировать форму; не воспроизвести ее 1:1 к доцицероновой эпохе, а посмотреть, как архаизирующий элемент встраивается в текст другой эпохи. Греческая версия (*ei theleis peripatei*) специально выполнена в параллель к латыни.

<sup>55</sup> Луций живет на втором или третьем этаже (процедура подсчета этажей могла быть различной в зависимости от особенностей конструкции конкретного *insula* – многоквартирного римского дома времен Империи). На каждом этаже были, как минимум, две отдельные квартиры (жилища). Общий по всему «подъезду» (дому) привратник ориентирует гостей, сообразуясь именно с такой дуальной структурой этажа. Выглядит подозрительным, что пришедшие не называют имени, но оно могло быть опущено по композиционным (приведено незадолго до разговора с привратником) или иным причинам (если Луций живет на втором этаже, то он вполне может быть собственником всего дома; поэтажная собственность не допускалась по закону). (см.: Packer J.E. *The insulae of imperial Ostia*. Rome, 1971 ; Frier B.W. *The rental market in early imperial Rome* // *J. of Roman Studies*. 1977. 67. P. 27–37 ; DeLaine J. *High status insula apartments in early imperial Ostia – a reading* // *Mededelingen van het Nederlands Instituut te Rome: Antiquity*. 1999. 58. P. 175–187; Idem. *Designing for a market: medianum apartments at Ostia* // *J. of Roman Archaeology*. 2004. 17. P. 146–176; Priester S. *Ad summas tegulas: Untersuchungen zu vielgeschossigen Gebäudeblöcken mit Wohnheiten und Insulae im kaiserzeitlichen Rom*. Rome, 2002; etc.).

<sup>56</sup> Греческий термин *kreopoleion* не вполне соответствует латинскому *macellum*. Общая проблема такого рода пособия – поиск адекватных эквивалентов. *Macellum* – рынок, где продавались любые продукты. (См.: De Ruyt C. *Macellum: marché alimentaire des Romains*. Louvain-la-Neuve, 1983).

<sup>57</sup> Согласно эдикту Диоклетиана о ценах (*Edictum Dē Pretiis Rerum Vēnālium*, 301 г., издан в Антиохии или Александрии, распространялся, прежде всего, на восточные регионы Империи и мало чему, если вообще чему-то соответствовал, поскольку нестабильность экономики сохранялась вплоть до реформ Константина в 310-х годах), в котором единицей измерения был взят т.н. «общий денарий» (*denariua communis*) – счетная единица измерения, реальное монетное измерение которой сильно колебалось: 1 либра (327 граммов) рыбы в максимуме могла стоить 12 «общих денариев». Так что автор пособия дает в данном случае вполне реалистичные или, по крайней мере, как мы можем предположить на основе проведенного С. Коркораном исследования более 20 сохранившихся документов-версий декрета о ценах в различных греческих и малоазийских городах, довольно правдоподобные цифры. (См.: Graser E.R. *A text and translation of the Edict of Diocletian* // T. Frank. *An Economic Survey of Ancient Rome*. Vol. V: Rome and Italy of the Empire. Baltimore, 1940. P. 305–521 ; Lauffer S. (Hrsg.). *Diokletians Preisedikt*. Berlin, 1971 ; Kent R.G. *The Edict of Diocletian Fixing Maximum Prices* // *University of Pennsylvania Law Review*. 1920. Vol. 69. P. 36–47 ; Doyle E.J. *Two New Fragments of the Edict of Diocletian on Maximum Prices* // *Hesperia*. 1976. 45:1. P. 77–97 ; Sironen E. *The Edict of Diocletian and a Theodosian Regulation at Corinth* // *Hesperia*. 1992. 61.2. P. 223–226 ; Crawford M. & Reynolds J. *The Publication of the Prices Edict: A New Inscription from Aezani* // *Journal of Roman Studies (JRS)*. 1975. 65. P. 160–163 ; Erim K.; Reynolds J. *The Aphrodisias Copy of Diocletian's Edict on Maximum Prices* // *JRS*. 1973. 63 ; Erim K., Reynolds J., Wild J.P., Ballance M.H. *The Copy of Diocletian's Edict on Maximum Prices from Aphrodisias in Caria* // *JRS*, 1970. 60. P. 120–141 ; Caputo G., Goodchild R., Richmond I. *Diocletian's Price-Edict at Ptolemais (Cyrenaica)* // *JRS*. 1955. 45:1–2. P. 106–115; Corcoran S. *The Empire of the Tetrachs, Imperial Pronouncements and Government AD 284–324*. Oxford, 2000 ; etc.

отнеси [купленное] домой, чтобы мы смогли [пойти] на овощной рынок и купить овощей, которые необходимы, и фруктов: шелковицы, инжира, персиков, груш, боярышника (или: азароли, кизила). Вот у тебя все, что купили. Неси домой»<sup>58</sup>. «Кто-то [ведь] позвал повара, [так] где же он?» «Поднялся наверх». «И что хочет? Пусть спускается сюда. Возьми, приготовь заботливо закуски, пусть будет заготовлено впрок (греч. *хорошо приготовлено*). Принеси ключ. Открой ларчик и достань ключ от кладовой. Принеси, что необходимо: соль, испанское масло<sup>59</sup> и снаряжение для светильников, рыбный соус первого и второго [уровня, сорта]<sup>60</sup>, острый уксус, вино белое и красное (букв. *черное*), новое вино (виноградное сусло; только начинающий бродить виноградный сок), старое, сухие поленья, уголь, тлеющий уголь, топор, сосуды, блюда, котелок, горшок, рашпер (решетку для жарения), крышку [для прикрывания готовой еды?], ступу, пестик, ножик». «Чего хочешь еще?». «Еще только (вар.: Ну да), мальчик, походи к Гаю и скажи ему: «Приходи, после смогли бы искупаться». «Иди, беги, поторопись, не тормози, но побыстрее (греч. *немедленно*)». «Был у него?». «Был». «Где он?». «Сидел дома». «И что делал?» «Учился». «И что сказал?» «Жду своих: они идут, и я за ними». «Пойди снова и скажи ему: «все уже здесь». Приходи с ним». «Вы тем временем озаботьтесь тщательно расставить стекло и бронзу. Приберите обеденный зал и вылейте воду<sup>61</sup>. Хочу видеть омоложенным». «Уже прибрали<sup>62</sup>, все в порядке». «Еще не пришел? Пойди, скажи ему: «задерживаешь

<sup>58</sup> Главный персонаж этого диалога идет за покупками к званому обеду в сопровождении двух слуг. Одного он отправил домой с мясом и рыбой (или только с рыбой, но вряд ли – потом в меню фигурирует мясо), второй несет овощи, которые не перечисляются, и упомянутые фрукты.

<sup>59</sup> Гален, с одной стороны (*De Medendi Methodo, Seu de Morb. Curandis*, X.551.4), и корпус, приписываемый гурману Марку Габию Апицию, с другой, упоминают данный сорт масла как вполне приемлемый, распространенный и недорогой. Апиций дает рецепт облагораживания «испанского масла» и доведения его в домашних условиях до кондиции более дорогого «либурнийского масла» (*Apicius*, I, 6 в пер. Н.С. Горелова; см. в изданиях: *Закуска для короля, румяна для королевы. Энциклопедия средневековой кухни и косметики*. СПб., 2008. С. 12; *Grocock C. & Grainger S. Apicius. Totnes, 2006*; *Schuch T., hrsg. Apici Caeli De re coquinaria libri X. Heidelberg, 1867*). Однако в нашем случае «испанское масло» предназначено не для еды, а для освещения. Школярам приводятся, по возможности, наиболее стандартные примеры.

<sup>60</sup> *Garon* или *liquamen* готовились так, что наверху собиралась более жидкая субстанция. Упомянутый выше эдикт Диоклетиана назначал разную цену за первый и второй сорт соуса (3.6-7 по изданию З. Лауффера). (*Corcoran T.H. Roman Fish Sauces // Classical Journal. 1963. 58:5*; *Curtis R.I. The Garum Shop of Pompeii // Cronache Pompeiane. XXXI: 94. 1979. P. 5–23*; *Idem. In Defense of Garum // The Classical Journal, 78 (3), 1983. P. 232–240*; *Idem. Salted Fish Products in Ancient Medicine // Journal of the History of Medicine and Allied Sciences, XXXIX: 4, 1984. P. 430–445*; *Idem. Spanish Trade in Salted Fish Products in the 1st and 2nd Centuries A.D. // International Journal of Nautical Archaeology and Underwater Exploration, XXXIX, 1988. P. 205–210*; *Idem. Garum and salsamenta: Production and Commerce in Materia Medica. Leiden, 1991*; *Idem. Umami and the foods of classical antiquity // American Journal of Clinical Nutrition, 90 (3), 2009*; *Zaret P.M. Liquamen and other fish sauces // Repast, 20 (4), 2004. P. 3–4, 8*; *Davidson J.N. Courtesans and Fishcakes: The Consuming Passions of Classical Athens. London, 1997*; etc.

<sup>61</sup> Поскольку выливание грязной, отработанной после уборки воды не требует отдельных распоряжений, вероятно, тут имеется в виду либо орошение, спрыскивание помещения дабы прибить оставшуюся пыль к полу либо обливание водой порога и в целом входа в дом для создания особо приподнятого настроения у входящих гостей.

<sup>62</sup> Не вполне ясное место. Буквально «хочу видеть в качестве молодых уже прибрали». Разделение на фразы возможно разное, равно как и пропуск слова, к которому относится термин *iuvenis*, обычно прилагаемый к молодым, энергичным мужчинам-воинам. Таким словом могло быть обращение к слугам, воззвание работать побыстрее, энергично, как молодые. Помимо такой гипотезы можно допустить, что говорящий имеет в виду обновленное, «помолодевшее» помещение дома. Также можно «как молодые» отнести к следующей фразе: «Как молодые (=энергичные, быстрые слуги), уже прибрали».

нас с трапезой». «Пришел, вот, подходит». «Выйдите к нему, пригласите его». «Почему стоял снаружи?».

[Посещение бани<sup>63</sup>] «Забери в баню полотенце, скребок, для лица [возможно, мягкую мочалку или платок] и для ног, флягу, мыло<sup>64</sup>. Иди вперед, займи место». «Куда вы, в общественные бани или в частные?»<sup>65</sup>. «Куда назначишь». «Лишь идите вперед, говорю вам, тем, кто тут». «Нам бы теплую воду». «Когда придем (или: будем подходить), я тебе сообщу (скажу)»<sup>66</sup>. «Поднимайтесь, пойдем». «Хочешь, тут пойдем под портиком из-за солнечного света (греч. *дождя*)?» «Хочешь пойти в “укромное место”(=уборную)?» «Хорошо мне напомнил: по-нуждает (греч. *убеждает*) меня желудок. Пойдем сейчас». «Раздевайся». «Разуй меня<sup>67</sup>, сложи одежды, укрой, следи хорошо, не засни: поблизости воры». «Найди (букв. *схвати*) нам мяч; поиграем на корте [сферистерий=место для игры в мяч]».

<sup>63</sup> Поход в баню до трапезы был обычной практикой, и в данном случае автор пособия снова следует принципу показа жизненной повседневности. (Ср.: Balsdon J.P.V.D. *Life and leisure in ancient Rome*. L., 1969 ; Nielsen I. *Termae et balnea. The architecture and cultural history of Roman public baths*, Aarhus, 1990 ; Yegül F. *Baths and bathing in classical antiquity*. N.Y., 1992 ; Idem. *Bathing in the Roman world*. Cambridge, 2010 ; Fagan G.G. *Bathing in Public in the Roman World*. Ann Arbor, 1999 ; etc.). В данном случае пришедший в баню главный персонаж явился туда не только со слугами, но и с одним – двумя свободными собеседниками, причем один из них, по-видимому, подросток (отсылка к читающему/слушающему диалог в классе?), поскольку главный персонаж делает в его адрес несколько приказаний.

<sup>64</sup> Вместе с мылом снова входит в диалог региональная тематика. Мы уже знакомы с испанским и либурнийским маслами. Галеновский корпус текстов вводит нас в обсуждение видов (типов?) моющих средств: «Sapo conficitur ex sevo bubulo vel caprino, aut vervecino, et lixivio cum calce; quod optimum judicamus Germanicum; est enim mundissimum et veluti pinguisimum, deinde Gallicum. Verum omnis sapo acriter relaxare potest, et omnem sordem de corpore abstergere, vel de pannis, et exsiccare similiter ut nitrum vel aphronitrum, mittitur et in caustica» (De simplicibus medicaminibus ad Paternianum, s.v. De sapone). См.: Omnia Cl. Galeni Pergameni summi in arte medica viri opera : quotquot apud Graecos in hunc usque diem extiterunt tum olim, tum non ita pridem, hominum doctissimorum diligentia, in latinam linguam conversa, deinde [...]. Basileae : [Hieronymus Froben und Nicolaus Episcopus], 1542, tomus octavus. Col. 338. Говоря о германском мыле животного происхождения как о самом лучшем, автор данного текста замечает, что оно по качеству приближается к африканскому натру (самородной щелочной соли, карбонату соды) с его очищающим эффектом и потому также используется и в качестве каустика. Поэтому *nitrum* приведен в латинском переводе (Псевдо-)Галена еще и как *aphronitrum*. Именно этот термин, а не *sapo* использован составителями *Hermeneumata*. Греческий эквивалент дан в этом случае как калька с латинского слова.

<sup>65</sup> В любом имперском городе был довольно широкий выбор общественных (терм) и частных бань. Обычно и те, и другие были доступны любому. Легальных запретов на посещение тех или иных бань не существовало. Выбор становится существенным делом, и здесь собеседники (кроме слуг) упражняются во взаимной вежливости.

<sup>66</sup> Скорее всего, здесь и далее идет речь о посылаемых вперед слугах, один из которых должен обеспечивать наличие воды нужной кондиции, свободного места и т.п. на всех этапах прохождения посетителями банного процесса, а другой, который проявится в диалоге чуть позже, нужен для стережения вещей купающихся (если только для этого не нанят *sarsagius*, специальный служитель). Дальнейшее перечисление различных мест и возможностей в той бане, куда пришли участники диалога, свидетельствует о том, что они пришли в термы, общественные бани, которые представляли собой обширные комплексы с большим разнообразием отделений. Имелись бани, где сначала заходили под портик, окружавший центральный двор-atrium, а потом уже проходили в собственно банные помещения и где взималась плата. Туалеты обычно располагались рядом с входом в баню. Именно такое устройство и подразумевается (оно описано далее). Давались ли по ходу дела комментарии учителя, предполагалось ли, что дети на «уроке иностранного языка» уже до того познали устройство терм, – неизвестно.

<sup>67</sup> Некоторые версии дают «*обуй меня*», что могло иметь смысл в то время, пока существовали бани с печами под полом, который потому местами был чрезвычайно горячим. С уходом таких бань со сцены и из памяти о деталях их устройства в прошлое переписчики начали «редактировать» данное место в тексте.

«Хочу попрактиковаться в борьбе, пойдем немного поборемся». «Прошло время, не думаю, что [еще] могу: давно я прекратил занятия борьбой. Однако попробую, если смогу». «Я легко устаю»<sup>68</sup>. «Пойдем в первую комнату, в прохладную ванну (тепидарий)<sup>69</sup>. Дай банщику денег, возьми сдачу. Намажь». «Намазал». «Намазал себя». «Потри». «Пошли в потогонку (*sudatorium, hidroterion*). «Потеешь?» «Потею. Устал я»<sup>70</sup>. «Пошли в горячую ванну (*solium*). «Пошли». «Попользуемся парильней и оттуда двинемся в ванну». «Пойдем, поддай мне пару (припарь, облей горячей водой). Теперь выходим. Прыгни в открытый бассейн. Плыви!» «Плыву». «Пошли к бассейну для омощений»<sup>71</sup>. Облейся». «Облился и снова». «Дай мне скребок. Очисти меня. Оберни полотенцем. Высуши мою голову и ноги. Дай обувь (лат. *солдатские сапоги-калигулы*, греч. *сандалии*). Обуй меня. Дай платье (лат. *amiculum* – верхнее, греч. *epikarsion* – нижнее), плащ, далматинскую тунику. Собери одежды и все наше. Следуй за нами к дому и купи нам у банщика блюдо с нарезкой<sup>72</sup> и люпина, бобы в уксусе». «Хорошо помыл – хорошо помылся»<sup>73</sup>. Да будет тебе ладно от этого».

[Обед с гостями] «Давай сюда кресла, сиденья, скамью, двойное сиденье, подушку. Садись». «Сижу». «Зачем встаешь?» «Вымыть чашку, смешать воду с подогретым разбавленным вином: очень пить хочу»<sup>74</sup>. Смешай для всех. Кто что хочет? Пряного вина? Сладкого кипяченого вина? Смешай это ему. Что ты хочешь? Вымой чашку. Намешай мне теплого питья, не кипящего, не тепловатого, но в самый раз. Налей затем (греч. *оттуда*) немного, влей свежей воды, добавь

<sup>68</sup> Игра в мяч и борьба перед самой баней – обычное дело для терм. Существовали специальные места для подобной физкультуры. Свидетельством крепкой дружбы выступали для учеников слова об усталости, сказанные либо тем собеседником, кто инициирует разминку перед баней, либо вторым – тем, кто говорил, что и он тоже устает, а потому не сильно отличается от первого.

<sup>69</sup> Греческое слово в параллели (*propnigeion, propnigeos*) обозначает иное помещение – комнату с влажным жаром, второй из трех путей в *caldarium* – горячую баню, имевшую *solium* – обширный резервуар с горячей водой, в котором помещалось много людей сразу. В кальдариум вели комнаты с теплым воздухом – лат. *tepidarium*, с горячим влажным воздухом – лат. *propnigeum* и с горячим сухим воздухом – лат. *assa*.

<sup>70</sup> Данное выражение (*lassus sum*), наоборот, совсем нелитературное (см.: Axelson B. *Unproetische Wörter*. Lund, 1945. S. 29–30). Составители пособия смешивают самые разные стили (трудно сказать, насколько намеренно). Возможно, замещение одних слов и выражений другими происходило на протяжении долгой истории копирования, распространения, редактирования разных редакций пособия.

<sup>71</sup> *Luter, louteria* – резервуар с чистой водой, необходимой для финального омовения после достаточно грязных вод горячей бани. Что не отлипло, вместе с избытком воды счищали скребком до вытирания полотенцем.

<sup>72</sup> *Minutal* – название большой группы блюд, содержащих мелко нарубленные овощи, рыбу и/или мясо (мясные фрикадельки). Восемь видов минутала описаны в корпусе Апиция (4.3,1–8) в Закуске для короля ... (С. 31–33).

<sup>73</sup> Реконструирован дуализм благодарения банщика за работу и посетителя за приход (в греческом и латинском вариантах сохранились части этих двух фраз). Следующая фраза также могла звучать в адрес обоих.

<sup>74</sup> Индивидуальное смешивание вина и воды каждым гостем самостоятельно являлось особенностью римского пира в отличие от греческого. Специальная очищенная и подогретая вода была основой *calidum* (*caldum*), особо ценившегося напитка, могущего быть поданным разной температуры – от тепловатого до почти кипятка. Наличие такого типа питья – свидетельство дома высокого уровня достатка и ритуала. (См.: Dunbabin K.M.D. *Wine and water at the Roman convivium* // *Journal of Roman Archaeology*. 1993. 6. P. 116–141.



вина». «Зачем ты встаешь? Садись, если хочешь»<sup>75</sup>. «Возляжем». «Где велишь?» «Займи первое место». «Дайте нам рыбный соус на воде (*hidrogaron*). Дайте нам попробовать вареной мальвы. Подай мне салфетку. Принеси. Положи рыбный соус на масле (*helaiogaron*) в чашу с уксусом. Раздели свиные ножки. Изруби желудок. Потроха из воды (греч. *отварные*). Посмотри, если есть перечный соус, обмакни». «Уже (обмакнул)». «Используй. Дай (греч. *будь любезен дать*) нежную фаршированную инжиром свиную печень, морских дроздов, зоб, салат-латук. Один из вас, разломи (греч. *будь любезен разломать*) хлеб и положи в корзину. По порядку передавай [вручай?]. Ломай ломти. Ешьте! Он точно заслужил есть с нами. Давай селедку, сардины, бобы<sup>76</sup>, всходы [молодые ростки капусты, фасоли или др. овощей] с рыбным соусом и испанским маслом, приготовленное в репе мясо, жареных цыплят, кусочки мяса в соусе, ломтики [кусочки мяса/рыбы], жареного молочного поросенка (греч. *подсвинка*). Сложи на блюдо эндивий, редис, мяту, белые оливки и свежепросоленный сыр (греч. *прессованный творог, молодой сыр, брынза*), трюфели, грибы<sup>77</sup>. Слугам<sup>78</sup> дай поесть и повару. И десерт, так как отлично послужил. Дай воду рукам. Протри стол по новой. Дай чашу. Дай неразбавленного вина. Попьем прохладной воды из глиняного бочонка (греч. *кувшина с узким горлом*)»<sup>79</sup>. «Смешай теплое». «В большем?» «В меньшем». «Охотно!» «Надеюсь еще и другую испить»<sup>80</sup>. «Если позволишь, выпью за тебя: воспримешь

<sup>75</sup> От начала обеденной сцены до этого места действие происходит не в обеденном зале, а в каком-то другом помещении для приема (подчас, в библиотеке). Гости собирались и лишь потом переходили в столовую (но без обычных для нас столов, поскольку возлежали во время трапезы вдоль низких столиков с яствами).

<sup>76</sup> И в латинском, и в греческом вариантах употреблены не вполне общие слова (*suriacae*, греч. *lobia*), обозначающие не бобы вообще, но разные (неэквивалентные друг другу) их сорта. Имеются данные, позволяющие предположить, что расширительное употребление латинского слова свидетельствует о территориальной привязке возникновения текста пособия к южной Италии. Гипотеза, на наш взгляд, весьма интересная, ибо именно для этих территорий билингвальные пособия могли быть особенно актуальны в силу многочисленности грекоязычного населения. О словоупотреблении *suriacae* в родовом значении «бобы» см.: Adams J.N. Latin and Punic in contact? The case of the Bu Njem ostraka // *Journal of Roman Studies*. 1994. 84. P. 87–112, зд. 110–111. Билингвализм южноиталийских регионов оставил различные следы, в том числе двуязычные греко-латинские надписи. См.: Tribulato O. The Stone-Cutter's Bilingual Inscription from Palermo (IG XIV 297 = CIL X 7296): A New Interpretation // *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 2011. 177. P. 131–140.

<sup>77</sup> Об особом статусе трюфелей в античности см.: Helttula A. Truffles in ancient Greece and Rome // *Arctos*. 1996. 30. P. 33–47.

<sup>78</sup> О значительном числе слуг, распределении их статусов и функционала см.: Dunbabin K.M.D. *The Roman banquet: images of conviviality*. Cambridge. 2003. P. 150–156 ; D'Arms J.H. *Slaves at Roman convivia* // Slater W.J., ed. *Dining in a classical context*. Ann Arbor. 1991. P. 171–183.

<sup>79</sup> Имеется в виду ряд различных по типу емкостей, использовавшихся для сохранения вина прохладным (*baucalion, baucalis, gilla, gello, gallo* и т.п.).

<sup>80</sup> Отсутствие антиалкогольного воспитания на протяжении всего пособия слегка настораживает. Правда, в начале корпуса диалогов после утреннего посещения учителя мальчик ест второй завтрак и запивает его водой, а не вином. Нам трудно сказать, какие установки давались слушателям-ученикам в ту или иную эпоху тем или иным учителем, использовавшим подобный учебник. Данная версия пособия идет не путем морализации относительно употребления вина, но демонстрирует достаточно спокойное и раннее окончание званого ужина. *Colloquia Celtis et Harleianum* включают сцены аномального поведения и затруднений в движениях из-за опьянения к концу трапезы (Dickey E., ed. *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*. Vol. 2. *Colloquia Harleianum, Montepessulanum, and Celtis, and Fragments*. Cambridge, 2015 ; рукопись Harley MS 5642 – доступна онлайн: [http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Harley\\_MS\\_5642](http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Harley_MS_5642)).

это хорошо?» «От тебя – с радостью!» «Почему не пьешь? Пей, господин!» «Я спросил, и никто мне не дал». «Дайте нам сладкий сырный пирог». «Нам хватит. Пошли. Зажги светильник». «Возьми». «Ты замечательно нас принял».

[Подготовка ко сну] «Бой, подойди, все здесь собери и положи на должные места. Заботливо расстели постель». «Приготовили». «Почему она жесткая?» «Перетряси и подушку растолки». «Так как <сделано> вами лениво, что необходимо, никто не уходит спать [к себе] или болтать вздор (греч. *уклониться*)». «Если услышу чей-то голос, не жалею того». «Расходитесь, спите и разбудите меня с петухами, чтобы я мог завершить».

Трудно сказать, сколько дней уходило на работу с данным текстом, но его финальная фраза, как нам кажется, несомненно вдохновляла школяров в их занятиях, придавала оптимизма наличием «света в конце тоннеля». Завершение дня выступало знаком будущего завершения очередного уровня обучения.

### Последующая жизнь диалогов псевдо-Досифея

Судя по данным языка и сохранившихся рукописей, с IV–V веков диалоги использовались в обеих частях Римской империи, но в раннее и последующее Средневековье – уже только в западной ее части, поскольку на востоке изучение латыни стало неактуальным. В XII–XIII столетиях эти учебники ушли из актуального репертуара, но в XVI веке педагоги-гуманисты попытались снова ввести их в дело, причем опять на античный манер, как билингвальные пособия в классическом образовании. Сами по себе тексты *Hermeneumata*, однако, не вернулись в элементарное преподавание, но породили новый этап интереса к учебным диалогам как жанру двуязычных пособий. Они стали предметом внимания французских юристов, видевших в них помощников в изучении античного и средневекового латинского и греческого права, которое эти антиквары ценили выше литературных произведений, а также немецких гуманистов-историков, относившихся к диалогам как к пособиям для обучения греческому, полагавшемуся общим истоком всех европейских языков. В 1500 году Конрад Цельтис (1459–1508) увидел в издании учебных греко-латинских диалогов важное подспорье для обучающихся греческому языку европейских школяров, но его энтузиазм не нашел отклика у Альда Мануция, который, просмотрев предоставленный ему материал, нашел предприятие нецелесообразным, поскольку на тот момент уже были изданы другие пособия по греческому, грамматике и словари<sup>81</sup>.

Некоторое время судьба собранного из разных рукописей материала была под вопросом. После издания диалогов гуманистом, классицистом и печатником Беато Ренано (*Beatus Rhenanus*, 1485–1547) в 1516 году (повторено в 1541, 1542, 1547 годах) и более тщательного, скорее антикварного, нежели гуманистического, издания 1573 года женовским филологом-классиком, полиглотом и типографом из Франции Анри Этьеном (1531–1598) они окончательно переходят в жанр «учебников греческого» и появляются в 1684-м в учебнике Иоханна Вервея (ок. 1648–ок. 1692). В переизданиях этого учебника диалоги псевдо-Досифея входят в XVIII век в составе пособий для постижения греческого языка, где и завершают свой

<sup>81</sup> Rupprich H. (Hrsg.) *Der Briefwechsel des Konrad Celtis*. München, 1934. S. 568–569.

исторический путь<sup>82</sup>. Лингвисты, правоведы, историки, текстологи относятся к позднеантичным и средневековым пособиям уже не как к текстам для педагогической практики, но как к источникам изучения языка и терминологии, вычленивают осколки классической древности, анализируют их как случайно сохранившиеся резервуары словарных и понятийных знаний. В XIX столетии к учебнику псевдо-Досифея сохраняется уже лишь ученый интерес, по нему выходят критические публикации и исследования.

Без опоры именно на *Hermeneumata pseudodositheana* школьный диалог как дидактический жанр и часть билингвальных учебников в начальной школе продолжает существовать и в XIX–XX веках. Его применение разнообразится, трансформируется и существует по сей день, вполне уживаясь с видео и цифрой. Вероятно, конкретное позднеантичное содержание пособия и входящих в его состав диалогов воспрепятствовало их переработке, добавлению к ним других языков, переводу этих диалогов на тот или иной современный язык, как это случилось, например, с *Orbis pictus* Яна Коменского. Опыт трех-, четырех-, пятиязычных учебных разговорников и диалогов известен в истории образования, но *Hermeneumata pseudodositheana* его избежали. Однако, если посмотреть с другой стороны, их конкретное содержание сослужило хорошую службу для сохранности данного корпуса в качестве источника по учебной литературе поздней Античности и раннего Средневековья.

В западноевропейской традиции имеются их многочисленные следы в последующих пособиях. Версия под названием *Colloquium scholicum harleianum* VIII–IX веков среди двуязычных бесед на повседневные темы сильно напоминает аналогичные темы в беседах Эльфрика Баты рубежа X и XI столетий. Оба памятника содержат повседневные образовательные диалоги, связанные с освоением до «двадцатилетнего возраста» «письма, чтения, счета», а также разговоры о еде, питье, умывании и т.п.<sup>83</sup>. По образцу того или иного диалога из «Голкований» можно было упражняться в составлении других диалогов, используя соответствующий раздел тематического словаря.

Частичной переделкой латинской половины диалогов псевдо-Досифея, отчасти лишь только внешним подражанием им считаются сохранившиеся в рукописи второй четверти X века сочинения *De aliquibus raris fabulis* («О некоторых редких историях») и *De raris fabulis* («О редких историях»), также выполненные как «школьный диалог», хотя речь в них идет в большей степени не о занятиях, но о «домашней» жизни ученика («Вставай, вылезай из кровати, уже время, если ты только собираешься сегодня встать. Я действительно поднимаюсь, дай мне мою одежду, и я встану. Покажи, где твоя одежда». И далее обсуждаются разные части одежды и обуви, их месторасположение, и т.д.). Первый носит следы применения в среде позднеримской Британии, в которой латынь в конце V – начале VI века была еще разговорным языком (по крайней мере, в среде высшего класса общества). Во втором тексте, уже более позднем, скорее всего, изображена монастырская школа, где ученики живут «по месту учебы» («Доброе утро, бегите на речку, к источнику, к роднику»). В диалогах ученики, осваивающие латынь,

<sup>82</sup> Verwey, J. (dit Phorbaeus). *Nova via docendi Graeca, in qua tribus declinationibus, & duabus conjugationibus breviter omnis flexio : facili item & accurata ratione omnis Literarum, Syllabarum, quantitatum, accentuum, licentiae poëticae, nec non construendi & investigandi ratio sic traditur & explicatur, ut intra tempus brevissimum solida Graeci studii fundamenta jaci queant. Praeceptis maximè necessariis subjectae annotationes multae peritiles, &c.* edidit & accuravit omnia Joannes Verwey Gymnasiarcha Gaudanus. *Gaudae sumptibus Autoris exscripsit Justus Vander Hoeve*, 1684. 32, 381 p. Переиздано в Gouda 1702 (J.V.Hoeve), Amsterdam 1710 (Rud. & Gerh. Wetstenios), Amsterdam & Utrecht 1737 (J.Waesbergen & J.Poolsum, co с. 317), Amsterdam 1765 (Gerardum et Joannem de Groot).

<sup>83</sup> Ненарокова М.Р. «Англосаксонские беседы» Эльфрика Баты: к вопросу о начальном образовании у англосаксов (X–XI вв.) // «Начало учения детем»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры : сб. ст. / под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой. М., 2014. С. 82–98.

обращаются друг к другу как «брат» к «брату» и «другу», например, прося о помощи или отказывая в ней по причине занятости: «O frater, ueni mecum ad meam necessitatem. Non ibo, frater, quia non facile est mihi, quia aliud opus occupauit me. Audi, amice, noli stare inter me et lucem». Текст содержит глоссы на валлийском, корнском, бретонском, англосаксонском языках, а также латинские гибернизмы, что позволяет предположить его использование и копирование в нескольких монастырях на Британских островах и в Бретани, на континенте<sup>84</sup>. Предполагается, что сочинение было создано в Корнуолле, затем переместилось в Винчестер, а после в Кентербери<sup>85</sup>.

Памятник содержит более двух десятков отдельных диалогов, цель которых – обучить ученика разговорной латыни. Псевдо-Досифеевский греческий уже и не вспоминается. Обсуждаются такие темы, как власть и фигуры короля, епископа, аббата, паломничество в Рим, войны между бриттами и саксами, но центр – жизнь в монастыре, где-то в Уэльсе либо Корнуолле. Среди действующих лиц – епископ, священники (пресвитеры), клирики, миряне (пастухи и масса разного иного люда), студенты, слуги и служанки. Монахи едят, молятся, обучаются, отправляются в паломничество. Собеседникам приходится просить о еде, одежде и обуви, торговаться, спрашивать дорогу, обмениваться новостями с дружески настроенными людьми, желая получить у них ночлег. В отличие от псевдо-Досифея, в данном случае второй, теперь уже родной для ученика, язык присутствует только в маргинальном варианте – в глоссах. Тематика явно приближается к реалиям Северной Европы. Памятник продолжает применять способ обучения через смену слов во фразах на синонимы. Такой прием – обучение языку при ограниченности числа обсуждаемых тем и расширении вариантов словарного запаса, возможного для применения к ним, – внесен *Hermeneumata pseudodositheana* и стал более или менее распространенным в раннесредневековых латинских пособиях, составленных и применявшихся на территориях, где латынь не считалась родным наречием, но освоить которую местное население активно стремилось, почитая ее наречием божественной мудрости и веры<sup>86</sup>.

От позднего Средневековья сохранились пособия, где диалоги модифицированы в краткие сюжеты, которые нужно переводить с языка на язык: с местного на латынь и обратно. Одно из сохранившихся англо-латинских пособий содержит 387 рассказиков на 53 листах, другое с утраченным окончанием – лишь 88, из них 87 имеют параллельные тексты на двух языках, а последний только на латыни, поскольку остальное утрачено. В одних случаях английские фрагменты переводились на латынь и фразы на народном языке шли первыми. В других случаях первыми шли пассажи на латыни, демонстрирующие различные сложные грамматические случаи, и уже к этим латинским фрагментам прибавлялись переводы. Сюжеты часто выбирались из школьной жизни, как и в диалогах *Hermeneumata pseudodositheana*. Известно, что в Англии данные сборники упражнений существовали на фоне обучения вере и языкам с помощью переводов «Отче наш» и «Верую» с латыни на английский язык. Такой прием был принят уже в XV веке и утвердился в первой половине XVI века<sup>87</sup>.

<sup>84</sup> Falileev A. *De raris fabulis* // Celtic Culture. A Historical Encyclopaedia / ed. J. Koch. Santa Barbara, 2006. Vol. 1. P. 575–577.

<sup>85</sup> Gwara S. Diogenes the Cynic in the Scholastic Dialogues Called *De raris fabulis* // ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews. 2004. Vol. 17, I. 1, P. 3–6.

<sup>86</sup> Ср.: Гесперийские речения / пер. Д.Б. Шабельникова. СПб., 2000. С. 59.

<sup>87</sup> См.: Calendar of Letters and Papers, foreign and domestic, of the reign of Henry VIII: Preserved in the Public Record Office, the British Museum, and elsewhere in England / ed. by J.S. Brewer, et al. Vol. 4, Pt. 3: 1529–1530. L., 1876. P. 2593–2594, № 5806 ; Nelson W., ed. A Fifteenth Century School Book. Oxford, 1956 ; Orme N. An Early-Tudor Oxford Schoolbook // Renaissance Quarterly, 31:4, 1981. P. 11–39 ; Безрогов В.Г., Тендрякова М.В. Под местными небесами: английский позднесредневековый букварь из собрания Д. Плимптона // Отеч. и зарубеж. пед., 2013. № 4, С. 23–39.

### **Заключение. Большая роль короткого текста**

Комплексное применение методов историко-педагогических исследований, изучение истории учебного текста, его формуляра, состава, словаря, заложенных в него педагогических приемов и педагогической культуры в целом показало нам через столь, казалось бы, непритязательный источник тот вариант педагогического сознания и теории, который отражает и выражает эволюцию представлений о воспитании и обучении в поздней Античности и раннем Средневековье не так, как это делают педагогические трактаты и образовательное право. Перевод и само предварительное изучение весьма скромных, на первый взгляд, фраз и школьного диалога уже дало на удивление многообразную информацию о составе первых связных фраз и текстов, которые ученики произносили, читали, а возможно, и разыгрывали между собой с помощью рассмотренного учебника; о соотношении устного и письменного обучения, структуре пособий, возможной последовательности размещения в них текстуального материала и способах его предъявления обучающимся, программируемом репертуаре способов работы с ним; о сконструированных в учебнике образах детей и взрослых, полагаемых идеальными и рекомендуемыми; о путях показа в позднеантичных «книгах для чтения» мира, окружающего человека, особенностей и условий повседневной жизни, социальных норм, приоритетов и ожиданий; об удельном весе обучения и воспитания в позднеантичном и раннесредневековом контексте и о многом другом.

Мы увидели одну версию значительной группы памятников, воспринятых далее в истории их существования и взаимопереплетения как один, возникновение позднеантичных и утверждение раннесредневековых учебных текстов, рассчитанных на обучение детей (начальный этап) и/или взрослых (последующий этап) навыкам чтения, письма, разговора на латыни и греческом, на воспитание их в культуре и грамотности. Такой вид источников по истории педагогики перехода от Античности к Средневековью раскрывает важные стороны практики обучения, реальное соотношение содержания педагогического процесса с педагогическими теориями и воззрениями эпохи. Изучение специалистами разных форм учебных пособий эпохи поздней Античности и начала Средних веков, концептуальной теории учебника, устойчивых типов учебной книги, воспринятых от античной педагогики и развитых затем от свитка до формы обычного книжного кодекса, направлено на будущую реконструкцию облика переходного к средневековой педагогике этапа в его повседневных практиках. Оно принесет более глубокое понимание сущности античного и средневекового обучения в целом, тем более что для раннего Средневековья был характерен интенсивный и постоянный интерес к школе и построению процесса обучения на основе греческого языка и латыни.

Жизнь учебника в условиях смены исторических и педагогических эпох при отсутствии книгопечатания представляет фундаментальный интерес для понимания идущих в образовании внутренних процессов, на которые ополчутся новые практики, связанные с массовым обучением. Античная и средневековая практики и средства обучения – тема, лишь начавшая привлекать внимание зарубежных и отечественных специалистов.

Учебные диалоги редко привлекались как источник для реконструкции эволюции обучения и воспитания и не рассматривались в историко-педагогических

книговедческих исследованиях<sup>88</sup>, в лучшем случае лишь упоминались. В то же время период раннего Средневековья был буквально одержим идеей диалога как сокровищницы мудрости. Подобная уникальная педагогическая ситуация нуждается в специальном исследовании. Письменный диалог демонстрирует еще и мост между устным обучением и обучением по написанному. В начале этого периода мы застаем Европу в условиях господства устного обучения и первого знакомства с педагогикой античного Средиземноморья, в конце же наблюдаем Европу развитого Средневековья и Ренессанса, которая уже не может представить своего существования без учебных книг и школьного назидания, связанного не только с моральным воспитанием, но и с обучением письменной культуре.

Переход от «доучебниковой» стадии к появлению «школьной книги» составил основную научную проблему, предстоящему решению которой и будет способствовать рассмотрение в данной работе одного из учебных текстов поздней Античности и раннего Средневековья – его состава и содержания, заложенной в него методики, алгоритмов применения.

### Список использованной литературы

1. Агапов, Ю.В. Сократическая беседа как феномен культурного наследия и современного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 83–90.
2. Безрогов, В.Г., Баранникова Н.Б. Исследования религиозной темы в учебниках Средневековья и Нового времени [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 68–81.
3. Безрогов, В.Г., Тендрякова М.В. Под местными небесами: английский позднесредневековый букварь из собрания Д. Плимптона [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 4. – С. 23–39.
4. Ватиканский аноним. О невероятном [Текст] // Вестник древней истории. – 1992. – № 3. – С. 245–251.
5. Воеводский, Л.Ф. Мимиямбы Герода и реализм в греческой литературе [Текст]. – Одесса, 1894. – 17 с.
6. Гаспаров, М.Л. Занимательная Греция [Текст]. – М. : ГЛК, 1995. – 280 с.
7. Гераклит Парадоксограф. Опровержение или исцеление от мифов, переданных вопреки природе [Текст] // Вестник древней истории. – 1992. – № 3. – С. 235–244.
8. Герод. Мимиямб третий (Учитель) [Текст] // *Discipvli magistro*. К 80-летию Н.А. Федорова. – М., 2008. – С. 515–520.
9. Гесперийские речения [Текст] / пер. Д.Б. Шабельникова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 368с.
10. Емельянов, В.В. Древний Шумер. Очерки культуры [Текст]. – СПб. : Петербург. востоковедение, 2001. – 359 с.
11. Закуска для короля, румяна для королевы. Энциклопедия средневековой кухни и косметики [Текст]. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 246 с.
12. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения [Текст] / под ред. Т.Н. Матулис. – М. : РУДН, 2004. – 593 с.
13. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 136–144.

<sup>88</sup> Историографический очерк и состав одного из позднесредневековых учебников см.: Безрогов В.Г., Баранникова Н.Б. Исследования религиозной темы в учебниках Средневековья и Нового времени // Отеч. и зарубеж. пед. 2015. № 1. С. 68–81 ; Безрогов В.Г., Тендрякова М.В. Под местными небесами ...

14. Крамер, С.Н. История начинается в Шумере [Текст]. – М. : Наука, 1991. – 233 с.
15. Менаандр. Комедии. Герод. Мимиамбы [Текст]. – М. : Искусство, 1984. – 293 с.
16. Ненарокова, М.Р. «Англосаксонские беседы» Эльфрика Баты: к вопросу о начальном образовании у англосаксов (X–XI вв.) [Текст] // «Начало учения детемь»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры : сб. ст. / под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой. – М. : Канон+, 2014. – С.82–98.
17. Палефат. О невероятном [Текст] // Вестник древней истории. – 1988. – № 3, 4.
18. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
19. Томашевич, О.В. Учебник: первые опыты (на древнеегипетском материале) [Текст] // «Начало учения детемь»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры : сб. ст. / под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой. – М. : Канон+, 2014. – С. 11–27.
20. Флегонт из Тралл. Удивительные истории [Текст] // Вестник древней истории. – 2001. – № 3, 4.
21. Чудеса и оракулы в эпоху древности и средневековья [Текст]. – М. : Крафт+, 2007. – 389 с.
22. Adams, J.N. Bilingualism and the Latin language [Text]. – Cambridge : CUP, 2003. – 866 p.
23. Adams, J.N. Latin and Punic in contact? The case of the Bu Njem ostraka [Text] // Journal of Roman Studies. – 1984. – № 84. – P. 87–112.
24. Adams, J.N., Janse M., Swain S., eds. Bilingualism in Ancient Society: Language Contact and the Written Text [Text]. – Oxford : OUP, 2002. – 493 p.
25. Axelson, B. Unpoetische Wörter [Text]. – Lund : Gleerup, 1945. – 150 p.
26. Balsdon, J.P.V.D. Life and leisure in ancient Rome [Текст]. – L. : The Bodley Head, 1969. – 463 p.
27. Calendar of Letters and Papers, foreign and domestic, of the reign of Henry VIII: Preserved in the Public Record Office, the British Museum, and elsewhere in England / ed. by J.S. Brewer, et al. Vol. 4, Pt. 3: 1529–1530. – L. : Her Majesty's Stationery Office, 1876. – P. 2255–3078.
28. Caputo, G.; Goodchild R.; Richmond I. Diocletian's Price-Edict at Ptolemais (Cyrenaica) [Text] // Journal of Roman Studies. – 1955. – № 45:1–2. – P. 106–115.
29. Ciccoletta, F. Donati Graeci: Learning Greek in the Renaissance [Text]. – Leiden : Brill, 2008. – 646 p.
30. Corcoran, S. The Empire of the Tetrarchs, Imperial Pronouncements and Government AD 284-324 [Text]. – Oxford : Clarendon Press, 2000. – 440 p.
31. Corcoran, T.H. Roman Fish Sauces [Text] // Classical Journal. – 1963. – № 58:5. – P. 204–210.
32. Crawford, M.& Reynolds J. The Publication of the Prices Edict: A New Inscription from Aezani [Text] // Journal of Roman Studies. – 1975. – № 65. – P. 160–163.
33. Cribiore, R. [Rev.:] Johannes Kramer, Glossaria bilingua altera (C. Gloss. Biling. II). Archiv für Papyrusforschung und verwandte Gebiete, Beiheft 8. München/Leipzig: Saur, 2001. Pp. ix + 128 [Electronic resource] // Bryn Mawr Classical Review 2002.05.08 – Access : <http://bmcr.brynmawr.edu/2002/2002-05-08.html>.
34. Cribiore, R. Gymnastics of the Mind. Greek education in Hellenistic and Roman Egypt [Text]. – Princeton-Oxford: Princeton UP, 2001. – 288 p.
35. Cribiore, R. Writing, Teachers, and Students in Graeco-Roman Egypt [Text]. – Atlanta : Scholars Press, 1996. – 316 p.
36. Curtis, R.I. Garum and salsamenta: Production and Commerce in Materia Medica [Text]. – Leiden : Brill, 1991. – 226 p.
37. Curtis, R.I. In Defense of Garum [Text] // The Classical Journal. – 1983. – № 78 (3). – P. 232–240.

38. Curtis, R.I. Salted Fish Products in Ancient Medicine [Text] // Journal of the History of Medicine and Allied Sciences. – 1984. – № XXXIX: 4. – P. 430–445.
39. Curtis, R.I. Spanish Trade in Salted Fish Products in the 1st and 2nd Centuries A.D. [Text] // International Journal of Nautical Archaeology and Underwater Exploration. – 1988. – № XXXIX. – P. 205–210.
40. Curtis, R.I. The Garum Shop of Pompeii [Text] // Cronache Pompeiane. – 1979. – № XXXI: 94. – P. 5–23.
41. Curtis, R.I. Umami and the foods of classical antiquity [Text] // American Journal of Clinical Nutrition. – 2009. – № 90 (3).
42. D'Arms, J.H. Slaves at Roman convivia [Text] // Slater W.J., ed. Dining in a classical context. – Ann Arbor, 1991. – P. 171–183.
43. Dalby, A. Food in the Ancient World [Text]. – L. : Routledge, 2003. – 408 p.
44. Davidson, J.N. Courtesans and Fishcakes: The Consuming Passions of Classical Athens [Text]. – London : HarperCollins, 1997. – 372 p.
45. De Ruyt, C. Macellum: marché alimentaire des Romains [Text]. – Louvain-la-Neuve : Institut supérieur d'archéologie et d'histoire de l'art, Collège Érasme, 1983. – 404 p.
46. DeLaine, J. Designing for a market: *medianum* apartments at Ostia [Text] // Journal of Roman Archaeology. – 2004. – № 17. – P. 146–176.
47. DeLaine, J. High status *insula* apartments in early imperial Ostia – a reading [Text] // Mededelingen van het Nederlands Instituut te Rome: Antiquity. – 1999. – № 58. – P. 175–187.
48. Dickey, E. Latin Forms of Address: from Plautus to Apuleius [Text]. – Oxford : OUP, 2002. – 404 p.
49. Dickey, E. The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana. Volume I. Colloquia Monacensia-Einsidlensia, Leidense-Stephani, and Stephani [Text]. – Cambridge : CUP, 2012. – 285 p.
50. Dickey, E., ed. The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana. Vol.2. Colloquia Harleianum, Montepessulanum, and Celtis, and Fragments [Text]. – Cambridge : CUP, 2015. – 356 p.
51. Dickey, E., Chanoud A., eds. Colloquial and Literary Latin [Text]. – Cambridge : CUP, 2010. – 534 p.
52. Dionisotti, A.C. From Stephanus to Du Cange: Glossary Stories [Text] // Revue d'histoire des textes. – 1984–1985. – Vol. 14–15. – P. 308–310.
53. Doyle, E.J. Two New Fragments of the Edict of Diocletian on Maximum Prices [Text] // Hesperia. – 1976. – № 45:1. – P. 77–97.
54. Dunbabin, K.M.D. The Roman banquet: images of conviviality [Text]. – Cambridge : CUP, 2003. – 312 p.
55. Dunbabin, K.M.D. Wine and water at the Roman convivium [Text] // Journal of Roman Archaeology. – 1993. № 6. – P. 116–141.
56. Erim, K.; Reynolds J. The Aphrodisias Copy of Diocletian's Edict on Maximum Prices [Text] // Journal of Roman Studies. – 1973. – № 63. – P. 99–110.
57. Erim, K.; Reynolds J.; Wild J.P.; Ballance M.H. The Copy of Diocletian's Edict on Maximum Prices from Aphrodisias in Caria [Text] // Journal of Roman Studies. – 1970. № 60. – P. 120–141.
58. Fagan, G.G. Bathing in Public in the Roman World [Text]. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 1999. – 480 p.
59. Falileev, A. De raris fabulis [Text] // Celtic Culture. A Historical Encyclopaedia. Ed. J. Koch. – Santa Barbara, 2006. – Vol. 1. – P. 575–577.
60. Ferri, R. Hermeneumata Celtis. The making of a late-antique bilingual glossary [Text] // Rolando Ferri (ed.). The Latin of Roman Lexicography. Ricerche sulle lingue di frammentaria attestazione, 7. – Pisa; Rome: Fabrizio Serra, 2011. – P. 141–169.



61. Ferri R. Il latino dei *Colloquia scholica* [Text] // Bellandi F. e Ferri R., a cura di. Aspetti della scuola nel mondo romano. Atti del Convegno (Pisa, 5–6 dicembre 2006). – Amsterdam : Adolf Hakkert, 2008. – P. 111–177.
62. Ferri, R., Dickey E. A New Edition of the Colloquium Harleianum Fragment in P.Prag.2.118 [Text] // *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*. – 2012. – № 180. – P. 127–132.
63. Frier, B.W. The rental market in earli imperial Rome [Text] // *Journal of Roman Studies*. – 1977. № 67. – P. 27–37.
64. Garnsey, P. Food and Society in Classical Antiquity [Text]. – Cambridge : CUP, 1999. – 192 p.
65. Goetz, G. *Hermeneumata pseudodositheana* [Text]. – Leipzig : Teubner, 1892. – 659 s.
66. Goldman, N. Roman footwear [Text] // Sebesta J.L. & L.Bonfante, eds. *The World of Roman Costume*. – Madison, 1994. – P. 101–129.
67. Graser, E.R. A text and translation of the Edict of Diocletian [Text] // Frank T., ed. *An Economic Survey of Ancient Rome. Volume V: Rome and Italy of the Empire*. – Baltimore, 1940. – P. 305–521.
68. Grocock, C. & Grainger S. *Apicius* [Text]. – Totnes : Prospect Books, 2006. – 414 p.
69. Gwara, S. Diogenes the Cynic in the Scholastic Dialogues Called *De raris fabulis* [Text] // *ANQ: American Notes and Queries: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews*. – 2004. – Vol. 17, I. 1. – P. 3–6.
70. Hamesse, J., ed. *Les manuscrits des lexiques et glossaires de l'antiquité tardive à la fin du moyen âge* [Text]. – Louvan-la-Neuve : Fédération internationale des instituts d'études médiévales, 1996. – 724 p.
71. Helttula, A. Triffles in ancient Greece and Rome [Text] // *Arctos*. – 1996. – № 30. – P. 33–47.
72. *Hermenevmata Pseudodositheana Leidensia* [Text] / Ed. Guiseppe Flammini. – München ; Leipzig : K.G. Saur, 2004. – 125 s.
73. Kaster, R.A. *Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity* [Text]. – Berkeley : University of California Press, 1997. – 560 p.
74. Kent, R.G. The Edict of Diocletian Fixing Maximum Prices [Text] // *University of Pennselvania Law Review*. – 1920. – Vol. 69. – P. 36–47.
75. Kramer, J. *Glossaria bilingua altera* [Text]. – München : Saur, 2001. – 128 s.
76. Kramer, J. *Glossaria bilingua in papyris et membranis reperta* [Text]. – Bohn : Habelt, 1983. – 183 s.
77. Kramer, J. *Neuedition des lateinisch-griechisch-koptischen Gesprächsbuchs von Berlin (P.Berol. inv.10582, LDAB 6075)* [Text] // Knif H., C.Leitz, D.von Recklinghausen, hsg. *Goni soit qui mal y pense: Studien zun pharaonischen, griechisch-römischen und spätantiken Ägypten zu Ehren von Heinz-Joseph Thissen*. – Leuven, 2010. – S. 557–566.
78. Krumbacher, K. *Colloquium Pseudodositheanum Monacense* [Text] // *Abhandlungen aus dem Gebiet der klassischen Artertumswissenschaft, Wilhelm von Christ zum sechzigsten Geburtstag dargebracht von seinem Schülern*. – München, 1891. – S. 307–364.
79. Lauffer, S. (Hrsg.). *Diokletians Preisedikt* [Text]. – Berlin : De Gruyter, 1971. – 361 s.
80. Lowe, G., Goetz G., edd. *Corpus glossariorum latinorum* [Text]. – 7 Bde. – Lipsiae, 1888–1901.
81. Mason, H.J. *Greek terms for Roman institutions: a lexicon and analysis* [Text]. – Toronto : Hakkert, 1989. – 207 p.
82. Melville Jones, J.R. *A Dictionary of Ancient Roman Coins* [Text]. – London : Spink, 2003. – 329 p.
83. Moritz, L.A. *Grain-mills and Flour in Classical Antiquity* [Text]. – Oxford : Clarendon, 1958. – 230 p.

84. Nelson, W., ed. A Fifteenth Century School Book [Text]. – Oxford : HardPress, 1956. – 152 p.
85. Nielsen, I. *Termae et balnea*. The architecture and cultural history of Roman public baths [Text]. – Aarhus : UP, 1990. – 421 p.
86. Orme, N. An Early-Tudor Oxford Schoolbook [Text] // *Renaissance Quarterly*. – 1981. – № 31:4. – P. 11–39.
87. Packer, J.E. The *insulae* of imperial Ostia [Text]. – Rome : American Academy in Rome, 1971. – 217 p.
88. Poccetti, P. Greeting and farewell expressions as evidence for colloquial language: between literary and epigraphical texts [Text] // Dickey E. & Chahoud A., eds. *Colloquial and Literary Latin*. – Cambridge, 2010. – P. 100–126.
89. Priester, S. *Ad summas tegulas: Untersuchungen zu vielgeschossigen Gebäudeblöcken mit Wohnheiten und Insulae im kaiserzeitlichen Rom* [Text]. – Rome : L Erma Di Bretschneider, 2002. – 304 s.
90. Rochette, B. *Le latin dans le monde grec: Recherches sur la diffusion de la langue et des lettres latines dans les provinces hellénophones de l'Empire romain* [Text]. – Brussels : Latomus, 1997. – 423 p.
91. Rupprich, H. (Hrsg.) *Der Briefwechsel des Konrad Celtis* [Text]. – München : Beck, 1934. – 678 s.
92. Salomies, O. *Die römischen Vornamen: Studien zur römischen Namengebung* [Text]. – Helsinki : Societas Scientiarum Fennica, 1987. – 466 p.
93. Schuch T., hrsg. *Apici Caeli De re coquinaria libri X* [Text]. – Heidelberg : C.Winter, 1867. – 202 s.
94. Sironen, E. The Edict of Diocletian and a Theodosian Regulation at Corinth [Text] // *Hesperia*. – 1992. – № 61.2. – P. 223–226.
95. Souter, A. *A Glossary of later Latin to 600* [Text]. – Oxford : Clarendon Press, 1949. – 486 p.
96. Steinby, M., ed. *Lexicon Topographicum Urbis Romae* [Text]. – 6 vols. – Roma, 1993–2000.
97. Togo, S.E. *Roman Coins and Public Life under the Empire* [Text]. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 1999. – 216 p.
98. Tribulato, O. The Stone-Cutter's Bilingual Inscription from Palermo (IG XIV 297 = CIL X 7296): A New Interpretation [Text] // *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*. – 2011. – № 177. – P. 131–140.
99. Verwey, J. (dit Phorbæus). *Nova via docendi Graeca, in qua tribus declinationibus, & duabus conjugationibus breviter omnis flexio : facili item & accurata ratione omnis Literarum, Syllabarum, quantitatum, accentuum, licentiae poëticae, nec non construendi & investigandi ratio sic traditur & explicatur, ut intra tempus brevissimum solida Graeci studii fundamenta jaci queant. Praeceptis maximè necessariis subjectae annotationes multae perutiles, & c. edidit & accuravit omnia Joannes Verwey Gymnasiarcha Gaudanus. – Gaudae sumptibus Autoris exscripsit Justus Vander Hoeve, 1684. 32, 381 p.*
100. Yegül, F. *Bathing in the Roman world* [Text]. – Cambridge : CUP, 2010. – 300 p.
101. Yegül, F. *Baths and bathing in classical antiquity* [Text]. – N.Y. : MIT Press, 1992. – 512 p.
102. Zaret, P.M. *Liquamen and other fish sauces* [Text] // *Repast*. – 2004. – № 20 (4). – P. 3–8.



## Методология развития личности

УДК 37.017.924

*Г.Б. Корнетов*

### ВОСХОЖДЕНИЕ К РЕБЕНКУ (к 80-летию со дня рождения О.С. Газмана)

О.С. Газман (1936–1996) внес выдающийся вклад в развитие гуманистической педагогики, человекоцентрированного подхода к воспитанию детей и подростков. Он создал концепцию педагогической поддержки ребенка в образовании, получившую широкое признание и успешно реализуемую в нашей стране.

О.С. Газман, гуманизм, образование, педагогическая поддержка ребенка, парадигма педагогики поддержки.

21 января 1936 года родился О.С. Газман... В 2016 году ему исполнилось бы 80 лет... И, хотя Олега Семеновича нет с нами вот уже два десятилетия, его творческое наследие, его педагогические идеи по-прежнему будоражат умы, заставляют быстрее стучать сердца, призывают всех тех, кому небезразлично будущее детей, заботиться о развитии их «самости», помогать им реализовывать свой потенциал.

Первый президент Российской академии образования А.В. Петровский, высоко ценивший и искренне уважавший О.С. Газмана, писал в начале XXI века, что «Олег Семенович Газман оставил после себя научные труды, к сожалению, прерванные его безвременной кончиной, учеников, которые готовы идти его дорогой воспитания детей и подростков, воспитанников, тысячи которых прошли через лесистые дали лагеря “Маяк”, буквально благотворившие начальника Олега Газмана. Сколько хорошего сделано. Сколько могло быть еще сделано... Вот почему каждая мысль, каждое слово, которые оставил нам в наследство замечательный педагог, не должны быть забыты, не должны потонуть в разливе популистских восклицаний, за которыми не чувствуется тепла сердца и холодных поисков ума»<sup>1</sup>.

Будучи по своим профессиональным интересам человеком, весьма далеким от проблем воспитания, которыми О.С. Газман занимался и как педагог-исследователь, и как педагог-практик, я познакомился с его идеями лишь в конце 1980-х годов, когда на волне перестройки поднялось и набрало силы общественно-педагогическое движение и в 1988 году был создан временный научно-исследовательский комитет

<sup>1</sup> Петровский А.В. Все остается людям // В кн.: Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. С. 257.

(ВНИК) «Базовая школа». Наряду с Э.Д. Днепровым, Б.М. Бим-Бадом, В.А. Петровским, В.И. Слободчиковым О.Г. Газман являлся одним из его главных идеологов. Он активно участвовал в подготовке многих документов, включая проект революционного по своей демократической направленности «Закона об образовании».

Значительно больше я узнал о педагогических новациях Олега Семеновича и его единомышленников от тесно сотрудничавшего с ним М.А. Гусаковского, совместно с которым весной 1991 года работал над статьей, посвященной поиску новых идеалов и путей развития российского образования. Идеи О.С. Газмана с подачи М.А. Гусаковского повлияли на многие положения, высказанные и развитые в этом тексте <sup>2</sup>.

В 1995 году во 2-м и 3-м выпусках сборников серии «Новые ценности образования» были опубликованы две революционные статьи О.С. Газмана – «От авторитарного образования к педагогике свободы» и «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема» <sup>3</sup>. В них, как будто предчувствуя свою скорую кончину, он системно и аргументированно изложил понимание того, что происходит в российском образовании и в каком направлении оно должно развиваться. Эти статьи, вызвавшие живейший отклик у педагогической общественности, и сегодня читаются с неподдельным интересом.

Спустя некоторое время, в 1996 году, увидела свет еще одна концептуальная статья О.С. Газмана – «Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки», в которой он писал: «В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества, духовную жизнь. Не для борьбы со злом, а для того, чтобы у ее учеников всегда был образец для сравнения, для выбора, для отличия добра и зла» <sup>4</sup>.

Мое личное знакомство с Олегом Семеновичем состоялось в феврале 1996 года, за полгода до его смерти. По просьбе Л.И. Новиковой мы выступали официальными оппонентами на защите диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Ирины Кулешовой (ныне Степановой) <sup>5</sup>. Диссертация была посвящена анализу традиций отечественного свободного воспитания, и я в своем выступлении вполне логично коснулся проблемы его гуманистического содержания. К моему удивлению, выступивший после меня О.С. Газман, мягко покритиковал мое понимание гуманизма. Дело в том, что я хорошо знал точку зрения Олега Семеновича на гуманизм в педагогике и вполне разделял ее. Он основывал свою позицию на категорическом императиве И. Канта и считал, что в образовании человек всегда должен быть целью и не может стать средством достижения каких-либо иных целей, например, освоения учебных программ.

---

<sup>2</sup> См.: Гусаковский М.А., Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. М. : АПН СССР, 1991. Вып. 7 (19). С. 1–26.

<sup>3</sup> См.: Газман О.С. От авторитарной педагогики к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1995. Вып. 2. С. 6–45 ; Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. М., 1995. Вып. 3. С. 58–63.

<sup>4</sup> Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996. С. 24.

<sup>5</sup> См.: Кулешова И.В. Идеи свободного воспитания в России начала XX века и их использование в современной школе : дисс. ... канд. пед. наук. М., 1995.

После успешной защиты мы разговорились, и я понял, что мы рассматриваем педагогический гуманизм в совершенно разных измерениях. О.С. Газман, всегда оставаясь воспитателем-практиком, и в качестве ученого рассматривал проблему «здесь и сейчас», примерял к тем острейшим проблемам, которые необходимо было решать для гуманизации российской школы именно в середине 1990-х годов. Я же, будучи историком, рассматривал педагогический гуманизм в самой широкой (точнее, глубокой) ретроспективе, в хронологической и пространственной протяженности, в бесконечном культурном многообразии человеческой истории. В 1993 году я издал монографию «Гуманистическое образование: традиции и перспективы»<sup>6</sup>, в которой, разрабатывая цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса, проследил становление педагогического гуманизма в истории великих цивилизаций и в России и попытался сквозь призму некоторого общего понимания осмыслить все конкретно-историческое многообразие его проявлений<sup>7</sup>. Естественно, разные аспекты рассмотрения педагогического гуманизма обусловили и разные акценты в его интерпретации.

Этот урок общения с Олегом Семеновичем способствовал тому, что я стал уделять значительно больше внимания рассмотрению различных проблем теории и практики современного образования в широком историко-педагогическом контексте, так как еще раз убедился, что этот контекст позволяет осознать современные педагогические проблемы в совершенно новых, часто неожиданных, ракурсах, обладающих значительным эвристическим потенциалом.

Самым значительным вкладом О.С. Газмана в теорию и практику образования, несомненно, является разработанная им концепция педагогической поддержки, которая сегодня обрела статус полноценной научно-педагогической теории.

Квинтэссенцию своего понимания педагогической поддержки О.С. Газман изложил в уже упомянутой статье 1995 года «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема». К этой концепции, ставшей воплощением его педагогической мудрости и гуманистической убежденности, О.С. Газман шел долгие годы, о чем, в частности, свидетельствуют его статьи, собранные в посмертно изданной в 2002 году книге «Неклассическое воспитание»<sup>8</sup>.

Предложенная О.С. Газманом концепция педагогической поддержки основана на резком, можно даже сказать, абсолютном, противопоставлении процессов социализации и индивидуализации личности, по его мнению, «отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека»<sup>9</sup>. И если «образование как часть социализации, – как утверждает он, – есть средство встраивания человека *в общее для всех* жизненное пространство, пространство освоения детьми знаний об окружающем мире и *способов* его познания», то «индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего *отличия* от других: своей слабости и своей силы – физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной,

<sup>6</sup> См.: Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М., 1993.

<sup>7</sup> См.: Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994.

<sup>8</sup> См.: Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 296 с.

<sup>9</sup> Здесь и далее Статья О.С. Газмана «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема» цитируется по книге «Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы». С. 177.

творческой. <...> Проблема соотношения социализации и индивидуализации в предельной форме выражается в знакомой всем оппозиции: коллектив и личность»<sup>10</sup>.

По мнению О.С. Газмана, педагогическими процессами, обеспечивающими социализацию в образовании, являются воспитание и обучение, которые направлены на приобщение человека к общему и должному. В качестве педагогического процесса, обеспечивающего индивидуализацию в образовании, он называет «педагогическую помощь и поддержку ребенка в индивидуальном развитии, то есть в саморазвитии»<sup>11</sup>. Раскрывая педагогический смысл понятия «поддержка», О.С. Газман обращает внимание на то, что «поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие “самости”, самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни... Как только у ребенка возникает желание приобщиться к чему-то – у него появляются трудности, тогда вступает в силу педагогическая поддержка»<sup>12</sup>.

О.С. Газман рассматривает педагогическую поддержку «как часть образования, как часть целого наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием»<sup>13</sup>. Поясняя свою мысль, он пишет: «Если полагать, что целью образования... является создание условий для самоопределения и самореализации личности, то эта задача на сегодняшний день не может быть решена только в рамках обучения и воспитания. Специфическим предметом обучения выступают знания о мире и способы умственной деятельности. Предмет воспитания – социальные ценности, нравственные нормы поведения и отношения. <...> Определение и самоопределение – процессы принципиально разные. Самоопределение – это, прежде всего, личностный выбор, а он предполагает соотношение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной – своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутыми и желаемым в себе. **Помощь растущему человеку в образовании себя, в работе с самим собой, то есть в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки**»<sup>14</sup>.

Согласно О.С. Газману, в образовательных учреждениях должна быть организована целенаправленная система педагогической поддержки, создано ее управленческое обеспечение. Для этого необходимо планировать их работу не только идя от общества и культуры, но также «планировать от ребенка», от его интересов, интеллектуально-познавательных, социальных, психологических, физических проблем. Функционал работников образовательных учреждений должен строиться с учетом трех присущих им функций – обучения, воспитания и педагогической поддержки.

Идеи педагогической поддержки прошли практическую апробацию еще при жизни О.С. Газмана. После его смерти они активно развиваются его учениками и последователями, находят применение в дошкольных и внешкольных учреждениях

<sup>10</sup> О.С. Газман. Педагогическая поддержка детей. ... С. 178.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Там же. С. 179.

<sup>13</sup> Там же. С. 181.

<sup>14</sup> Там же. С. 180.

образования, в школах, колледжах, вузах, в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Педагогической поддержке посвящены многочисленные монографии, статьи, учебные пособия, диссертационные исследования, число которых возрастает с каждым годом. Среди них особо следует выделить работы Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина, в которых идеи педагогической поддержки изложены наиболее обстоятельно и систематически<sup>15</sup>.

Концепция педагогической поддержки О.С. Газмана прямо и непосредственно повлияла на разработанную мной на рубеже XX–XXI веков систему педагогических парадигм базовых моделей образования, построенный на ее основе парадигмально-педагогический подход к осмыслению историко-педагогического процесса<sup>16</sup>.

В 1990-х годах я много выступал перед работниками сферы образования, рассказывая о различных педагогических системах и теориях, образовательных технологиях, методиках воспитания и обучения. В условиях реализации вариативного подхода к организации российского образования сообщаемая мной информация была востребована педагогической аудиторией. Однако у слушателей возникала потребность в системе координат, которая могла бы помочь им ориентироваться в бесконечном многообразии педагогических систем и технологий и идентифицировать их с традициями образования, уходящими в глубь столетий, анализировать педагогическую реальность с точки зрения вычленения в ней однотипных способов постановки и решения проблем воспитания и обучения. Подобная потребность возникла и в моей исследовательской практике, направленной на изучение бесконечного множества педагогических идей, концепций, теорий, систем, практик в истории образования.

Я попытался решить указанную проблему, используя понятие «парадигма». Задача парадигмального осмысления педагогического процесса – сконструировать обобщающие модели теории и практики образования, позволяющие типологизировать педагогические феномены и в форме их единичных проявлений, и в обобщенных формах – методиках, технологиях, концепциях, системах. Парадигмы могут строиться по разным основаниям, что определяет возможность выделения различных парадигмальных систем. Представляется целесообразным конструировать не научно-педагогические парадигмы, относящиеся согласно традиции классического науковедения только и исключительно к сфере педагогической науки, а педагогические парадигмы, позволяющие рассматривать педагогическую мысль и практику образования в их единстве. Это обусловливается самой природой педагогического знания, которое направлено на постижение закономерностей педагогической деятельности и на проектирование ее новых эффективных форм, и тем, что педагогическая проблематика интенсивно осмысливается на уровне как теоретического, так и обыденного сознания, в рамках как педагогической науки, так и других отраслей научного знания, а также философии, религиозных и политических учений. При этом особое значение приобретают парадигмальные системы, ориентированные на фундаментальные характеристики процесса образования, которые носят универсальный характер и позволяют рассматривать и типологизировать педагогические феномены разных эпох и культур.

<sup>15</sup> См., например: Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. М., 2001. ; Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. [и др.]. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / науч. ред. Н.Б. Крылова. М., 2006.

<sup>16</sup> См.: Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49 ; Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001. ; Корнетов Г.Б. Теория и история педагогики. М., 2013.

Признавая возможность сосуществования множества парадигмальных подходов к интерпретации педагогических феноменов, следует четко определить, на каких основаниях строится та или иная парадигмальная систематика и каковы возможности и границы осмысления историко-педагогического процесса в рамках выделенных парадигм.

Я исходил из того, что целенаправленно организованный процесс образования человека строится на различных основаниях, имеет различные цели и способы их осуществления. Это находит выражение как в многообразии форм конкретных педагогических действий и отношений, так и в необозримом множестве педагогических систем, концепций, теорий, технологий и методик. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой концептуальных моделей образования различной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов. В рассматриваемом контексте модель – это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса. Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает образовательный процесс не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной схемы сущностными) свойствах. Целостная модель образовательного процесса, построенная на строго определенных основаниях, представляет его в «чистом» виде как теоретически и логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного.

Поскольку моделей реально существующих способов образовательной деятельности может быть выделено огромное множество, возникает задача их упорядочения и систематизации, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости вычленения своеобразных обобщенных метамоделей, которые следует рассматривать в качестве базовых моделей образования.

Базовые модели образовательного процесса абстрагированно выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образующим (учителем, воспитателем, наставником) и образующимся (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования. Совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, концепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков. Смысл типологизации как познавательной процедуры – не в установлении соотношения внешних видимых черт между сравниваемыми объектами, а в выявлении их общих глубинных родовых признаков, в раскрытии внутренней связи между ними, указывающей на их действительное сущностное соотношение. Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная педагогическая парадигма.

Я пришел к выводу, что педагогически интерпретированное образование, понимаемое как целенаправленно организованный процесс развития человека, начинается с определения целей воспитания и обучения. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы



постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образующего и образующегося, позволяет охватить практически все реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения.

В рамках педагогической типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены парадигмами педагогики авторитета, педагогики манипуляции и педагогики поддержки.

Педагогика авторитета – это традиционная педагогика, которая основывается на признании авторитета учителя, воспитателя, наставника как главного рычага организации образовательного процесса. Ученик, воспитанник, питомец должен принять и признать авторитет педагога, неукоснительно выполнять все его требования, в которых воплощены, во-первых, истинное знание о том, каким должен стать растущий человек, и, во-вторых, знание о том, каким образом этот желаемый результат может быть получен.

Педагогика манипуляции, пытаясь преодолеть сопротивление учеников и воспитанников педагогическим усилиям их наставников, акцентирует внимание на поиске путей, способов и средств, которые позволяют учителям и воспитателям незаметно, неявно навязать своим питомцам запланированные ими педагогические цели (отчасти Сократ, Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер, М. Монтессори, А.С. Макаренко, В.В. Давыдов).

Идея педагогики поддержки была подсказана мне О.С. Газманом. Опираясь на его идеи, я пришел к выводу, что модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей<sup>17</sup>. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой, не управлять им и его развитием, а как бы следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей «самости», помогать ему в решении собственных проблем. Именно такой взгляд на образование ребенка и на роль учителя в нем определяет общую логику конструирования учебно-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки.

Описанная логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребенком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, – знакомство с ребенком, установление с ним продуктивной коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале – и на взаимной любви.

Установив с питомцем контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу – пытается познать ребенка. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребенок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем он интересуется. Воспитатель пытается также понять, в чем заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного воспитанника, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определять, какие проблемы и почему мучают его, выявлять их причины.

Только решив указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать дальнейшие шаги в педагогической работе с детьми, причем эти шаги должны осуществляться в следующих трех основных направлениях:

---

<sup>17</sup> См.: Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики поддержки // Шк. технологии. 2006. № 2. С. 39–47.

Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребенка в познании самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребенку определить и вербализировать цели собственного развития, продвижения в жизни исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребенка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребенком цели его образования, а точнее, предоставив питомцу возможности для самостоятельного определения данных целей и посодействовав ему в этом, воспитатель оказывает ему помощь в их достижении, создавая для этого необходимые условия.

Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель может помочь ребенку в реализации им своего актуального интереса, который возникает «здесь и теперь», является ситуативным и может не иметь сколько-нибудь глубинного характера, но лишь потенциально обладает возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, более или менее значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования.

И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на содействие ребенку в осознании своих собственных проблем, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решения этих проблем и создания условий для их достижения.

Таким образом, в рамках педагогики поддержки цель образования ребенка оказывается продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребенка императивами, представлениями о том, каким он должен быть, а как бы «выводится» из него самого при его непосредственном, активном и все более возрастающем участии.

Педагогика поддержки ставит перед наставником две проблемы: во-первых, необходимость создания условий, стимулирующих участие воспитанника в качестве сотворца процесса собственного образования с опорой на имеющиеся у него потребности и способности, мотивы и интересы; во-вторых, нейтрализацию (недопущение) возможных антисоциальных и личностно-деструктивных целей, которые могут, например, отражать имеющуюся у ребенка склонность к воровству, наркотикам, алкоголю и т.п. Причем в рассматриваемом контексте речь идет не о том, что воспитатель предписывает воспитаннику конкретную линию поведения, а о том, что он вводит некоторые социально и личностно значимые ограничения, предоставляя ему возможность для свободного выбора, ориентированного на его собственный внутренний мир, и создавая необходимые условия для самоопределения и самореализации ребенка в окружающем его мире.

Определив совместно с ребенком цели его образования, а в идеале создав условия для определения им целей собственного развития, педагог поддерживает ребенка в их достижении, оказывает ему содействие в движении по направлению к ним. Модель поддерживающего образования практически исключает неприятие педагогических целей учителя учеником, так как воспитатель не стремится навязать ребенку свои цели, напротив, он должен сделать цели ребенка своими. При этом во многих случаях он вынужден «наступать на горло собственной песне», не стремиться навязать ребенку свое представление о его благе и в соответствии с ним воспитывать и обучать питомца, а исходить из его собственных жизненных целей и на их основе организовывать образование. Это предотвращает столкновение волей участников учебно-воспитательного процесса и резко повышает его эффективность.

Педагогика поддержки направлена на то, чтобы помочь ребенку познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, построить присущую только и исключительно ему одному траекторию жизненного пути и в соответствии с ней неповторимую траекторию его образования. Сами цели воспитания и обучения ребенка в контексте педагогики поддержки корректируются по мере его развития и взросления, возникновения у него новых интересов и проблем, потребностей и способностей, изменения мотивов его поведения при все нарастающем участии в организации собственного образования – участии, которое становится все более осознанным, активным и самостоятельным.

В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса, отношения между ними приобретают подлинно субъектно-субъектный характер.

Учитель выступает как субъект, потому что именно от него зависит, будет ли избрана рассматриваемая модель педагогического взаимодействия. При этом он должен быть изначально настроен на то, чтобы не стремиться подогнать ребенка под государственные стандарты, общественные или свои собственные представления о том, каким он должен стать, для чего и как его надо воспитывать и обучать. Педагогу необходимо вполне осознанно стремиться к тому, чтобы формировать представления о будущем образе ребенка исходя из него самого, при его непереносимом активном, самостоятельном и все более возрастающем участии. То есть воспитатель должен не только способствовать развитию воспитанника, но и вполне осознанно и целенаправленно развиваться и изменяться вместе с ним, формируя в ходе общения совместную траекторию движения по жизни в рамках образовательного процесса.

Исторически возникновение и развитие идей педагогики поддержки и их парадигмальное оформление отражали объективную потребность в поиске механизмов, обеспечивающих индивидуализацию человека, формирование у него способности к самоопределению и самореализации. В истории педагогики модели поддерживающего образования были неразрывно связаны со становлением либерально-демократических традиций общественной жизни, с возрастанием внимания к человеческой индивидуальности.

Позиции педагогики поддержки заметно усиливаются по мере утверждения социальной ситуации, акцентирующей внимание на ценности человека не как дисциплинированного и прилежного исполнителя, а как уникального творческого существа, подлинного субъекта собственной жизни.

Одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что она не поддается алгоритмизации и технологическим описаниям. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию «здесь и теперь», на неповторимость человеческой экзистенции. Для распространения рассматриваемой модели образования кроме создания необходимых общественных условий требуется формирование соответствующей позиции педагога, его способности и желания познать каждого конкретного ребенка и поддержать его в самоопределении и самореализации.

Концепцию педагогической поддержки, разработанную О.С. Газманом и его единомышленниками, я рассматривал как конкретно-исторический вариант педагогики поддержки, порожденный потребностями и условиями российского образования конца XX – начала XXI века, причем вариант с развитым методическим обеспечением, пригодный для широкого практического использования.

Будучи историком педагогики, я «вписал» педагогику поддержки в широкий исторический контекст, связав ее с наследием Сократа, Л.Н. Толстого, Э. Кей, Л. Гурлитта, К.Н. Вентцеля, С.Н. Дурьлина, А. Нилла, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бёрнса, А. Миллер, с такими педагогическими течениями, как свободное воспитание, феноменологическая (гуманистическая) педагогика, антипедагогика.

Несомненно, модель педагогической поддержки О.С. Газмана противостоит модели жесткой стандартизации образования, которая сегодня реализуется в российской школе. Однако Олег Семенович, как бы предвидя это обстоятельство, четко отделяет механизм педагогической поддержки, ориентированный в каждом конкретном случае на конкретного ребенка, от воспитания и обучения, которые в традиционном понимании должны приводить растущего человека к социальной норме. Он четко указывал на то, что педагогическая поддержка с необходимостью должна дополнять обучение и воспитание, реализовываться там и тогда, где и когда это возможно и необходимо для ребенка, где это позволяют условия его жизни и образования. Подобный подход уже нашел широкое практическое применение, прошел проверку временем и подтвердил свою педагогическую эффективность, свое право на существование.

#### Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 80–99.
2. Астафьева, Е.Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 160–172.
3. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст]. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
4. Газман, О.С. От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 6–45.
5. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 58–63.
6. Газман, О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки [Текст] // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996.
7. Гусаковский, М.А., Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях [Текст] // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. – М. : АПН СССР, 1991. – Вып. 7 (19) – С. 1–26.
8. Корнетов, Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы [Текст]. – М., 1993. – 135 с.
9. Корнетов, Г.Б. Парадигма педагогики поддержки [Текст] // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 39–47.
10. Корнетов, Г.Б. Парадигмальный подход в истории педагогики: итоги и тенденции [Текст] // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса. – М., 2005.
11. Корнетов, Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса [Текст] // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.
12. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования [Текст]. – М., 2001. – 124 с.
13. Корнетов, Г.Б. Теория и история педагогики [Текст]. – М., 2013. – 460 с.
14. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст]. – М., 1994. – 265 с.

15. Кулешова, И.В. Идеи свободного воспитания в России начала XX века и их использование в современной школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 137 с.
16. Михайлова, Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки [Текст]. – М., 2001. – 208 с.
17. Михайлова, Н.Н., Юсфин С.М. [и др.]. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / науч. ред. Н.Б. Крылова. – М., 2006. – 288 с.
18. Петровский, А.В. Все остается людям [Текст] // В кн.: Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М. : МИРОС, 2002. – С. 257.
19. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 ( 21). – С. 59–65.
20. Романов, А.А. Э.Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
21. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепров) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.
22. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.

УДК 37.034

*А.А. Романов*

**НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ  
В ИССЛЕДОВАНИЯХ И.Е. БУЛАТНИКОВА  
(по статьям из журнала «Психолого-педагогический поиск»)**

В статье обозначены аспекты нравственного воспитания, исследованием которых занимался И.Е. Булатников. Среди них – проблемы социальной свободы и ответственности личности, ответственного отношения личности к профессиональной деятельности применительно к организации профессионального воспитания студентов в учреждении среднего профессионального образования, проблемы формирования нравственной культуры молодежи, нравственных деформаций личности, осложняющих процесс социализации вступающих в жизнь поколений.

И.Е. Булатников, нравственное воспитание молодежи, социальная свобода и ответственность личности, профессиональная ответственность, взаимная ответственность, ответственная зависимость, профессиональная воспитанность.

Игорь Евгеньевич Булатников был в числе наших постоянных авторов. Первая его работа «Проблемы и тенденции развития профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ссуза» была опубликована в материалах международной конференции «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества», состоявшейся в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина в 2007 году. Молодой автор отмечал факт снижения эффективности воспитательной работы, анализировал многогранность понятия «ответственность»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Булатников И.Е. Проблемы и тенденции развития профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ссуза // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы междунар. науч. конф. : в 2 т. Т. 1. Педагогика / отв. ред. А.А. Романов. Рязань, 2007. С. 399–402.

Год назад мы написали о его уходе из жизни, поделились горечью от потери молодого ученого, который к тридцати годам подготовил докторскую диссертацию, имел в активе десятки интересных статей, две книги, стал членом-корреспондентом Академии педагогических и социальных наук<sup>2</sup>. Сегодня мы выделяем те аспекты нравственного воспитания молодежи, на которые он обращал внимание в своих статьях, подготовленных для журнала «Психолого-педагогический поиск».

И.Е. Булатников в целой серии материалов констатировал тревожное несоответствие декларируемых целей нравственного воспитания детей и молодежи с реальной ситуацией в этой сфере. Уже с первых его статей стало заметно, что он рассматривает заявленную проблему не так, как это обычно делают молодые исследователи, довольно узко трактующие предмет своей работы, а в широком историческом контексте, обращаясь к классикам педагогики – А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинскому, С.Т. Шацкому и др., оригинально мыслящим современникам – Е.П. Белозерцеву, В.А. Разумному, включая в свой исследовательский интерес весь спектр проявившихся в современности тенденций развития воспитания.

По мнению И.Е. Булатникова, реформирование современного образования требует обращения к опыту начала XX века, так как, например, педагогическая система, разработанная А.С. Макаренко, по своему содержанию глубоко современна и во многом отвечает требованиям нынешнего дня. Говоря его словами, «великие открытия, совершенные А.С. Макаренко в 20 – 30-х годах XX века, адекватны духу нынешнего времени, условиям формирования облика новой России, переходу от авторитарного к гуманному демократическому обществу, когда неминуемо меняется ценностно-смысловая “доминанта” всей системы воспитания, ее парадигма, основанная на специфических особенностях менталитета русского этноса, его фундаментальных духовных ценностях»<sup>3</sup>. В другой своей статье он отмечал: «надо честно и прямо сказать: идеи Макаренко сегодня нисколько не устарели, нисколько не утратили своей актуальности! Они обретают новые смысл и значение в контексте подготовки молодежи к жизни и труду в гораздо более жестких и жестоких условиях конкуренции на рынке труда, когда инициатива, активность, ответственность, способность работать в команде, в коллективе особенно важны и определяют результаты совместного труда, экономический успех замысла»<sup>4</sup>.

С любовью, признательностью, почитанием относился молодой ученый и к наследию В.А. Сухомлинского, вклад которого в социально-нравственное воспитание молодежи трудно переоценить. В статье, посвященной 95-летию со дня рождения выдающегося педагога, И.Е. Булатников писал о нем как об одном из лучших отечественных педагогов XX столетия, создавшем уникальный педагогический опыт, успешно реализовавшем свою педагогическую концепцию, блистательно описавшем ее в книгах и статьях, которыми зачитывался весь мир! «Сухомлинского читали, как когда-то читали Руссо, Песталоцци и Оуэна, Толстого и Пирогова, Шацкого и Макаренко! Это и есть главный, важнейший, индикатор признания идей великого педагога!»<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Романов А.А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 10.

<sup>3</sup> Булатников И.Е. Развитие отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности будущих работников транспорта сквозь призму педагогического наследия А.С. Макаренко // Психол.-пед. поиск. 2008. № 1 (7). С. 148.

<sup>4</sup> Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 100.

<sup>5</sup> Булатников И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 87.

Историчность рассмотрения феноменов воспитания И.Е. Булатников пытался сочетать с пониманием системности их функционирования. Поэтому, исходя из утверждения, что «понятие “воспитательная система образовательного учреждения” в педагогике профессионального образования все еще не имеет достаточно четкого и однозначного определения, посредством которого исследователи могли бы отразить сущность этого феномена»<sup>6</sup>, он для себя намечает основные элементы воспитательной системы, уясняет их сущностное наполнение, моделирует воспитательную систему железнодорожного техникума, в котором работал. В этой системе у каждого из субъектов должно быть «четкое представление о месте и роли каждого из них в общей логике жизнедеятельности воспитательной системы, о специфических функциях и содержании деятельности, реализуемых каждым из субъектов, о конечных результатах их деятельности, критериях и показателях ее успешности с точки зрения профессионального воспитания инженеров-транспортников»<sup>7</sup>.

Более того, И.Е. Булатников стремился к системности не только в своей собственной работе, но и в понимании функционирования всего российского образования. Вместе с научным руководителем (профессор А.В. Репринцев) он подготовил для нашего журнала статью по системной методологии, сквозь призму которой пытался анализировать проводимые в стране образовательные реформы. В статье отмечается, что проблема современного образования состоит в отсутствии системной целостности реформы, взаимной обусловленности и взаимозависимости всех ее звеньев и элементов, оторванности предлагаемых педагогическому сообществу целей и ориентиров модернизации образования от реальных нужд и общественных потребностей<sup>8</sup>.

Авторы анализируют природу системных сбоев проводимой модернизации образования, показывают деструктивные тенденции и риски реформирования образования «сверху», а также их последствия для воспроизводства национальной культуры и самого человека. Реформаторам, по мысли И.Е. Булатникова и А.В. Репринцева, необходимо осознать простую, но очень важную истину: для проведения реформ «нужно прежде создать социальную базу из числа тех, кто разделяет цели и ценности “модернизации”, кто действительно усматривает в них ценные для всего общества перспективы движения вперед, к новым высотам в развитии человеческого потенциала»<sup>9</sup>.

Также системно, соотнося вечное и временное, И.Е. Булатников рассматривал проблему нравственной саморегуляции личностью своего поведения, процесс развития нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры. Этому, в частности, посвящена статья, написанная в соавторстве с известным ученым и деятелем педагогического образования профессором И.Ф. Исаевым<sup>10</sup>.

Отметим наличие у И.Е. Булатникова не только научной, но и гражданской позиции. Он писал: «Опытные работники железной дороги иногда говорят, что нынешняя молодежь идет работать в сферу транспорта не из-за того, что им нравится эта профессия или привлекает романтика “колесной жизни”, а из-за того, что там относительно “хорошо платят”. Возможно, это и так, - материальный фактор действительно

<sup>6</sup> Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психол.-пед. поиск. 2009. № 2 (10). С. 96.

<sup>7</sup> Там же. С. 112.

<sup>8</sup> Булатников И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психол.-пед. поиск. 2012. № 2 (22). С. 21.

<sup>9</sup> Там же. С. 32.

<sup>10</sup> 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.

присутствует в обосновании студентами выбора будущей профессии. Но среди студентов Курского техникума железнодорожного транспорта значительную часть составляют те, кто пришел учиться, продолжая дело своих отцов, дедов, кто ощущает личную ответственность за ритмичный стук вагонных колес, за дело, которому предшественники посвятили всю свою жизнь. ...негативные тенденции и процессы необходимо преодолевать, формируя ответственность будущих специалистов – социальную и профессиональную – за свою страну, ее будущее, за облик мира, в котором им предстоит жить и трудиться. И одной из главных предпосылок в этом движении может и должен стать первичный студенческий коллектив, разнообразная и содержательная – социально ориентированная! – воспитательная работа в нем»<sup>11</sup>.

В обществе сложилась такая ситуация, подчеркивал И.Е. Булатников, в которой «современные социокультурные реалии значительно изменили ценностно-смысловой контекст социального бытия человека, заставили его существенно переосмотреть шкалу личных и общественных ценностей, осложнили процесс воспитания, породили широкий комплекс нравственных проблем, поставив входящего в жизнь молодого человека перед моральным выбором, но не вооружив его опытом осуществления такого выбора. Дезориентирующему влиянию социокультурной среды подверглась эмоциональная сфера человека, исказившая палитру эмоций личности, выхолостив социально ценные эмоции и обострив эгоистические и гедонистические. Сегодня человек больше ориентирован на индивидуальное потребление культурных ценностей, но не ищет возможности для соотнесения своих эмоциональных состояний с состояниями других людей. Подобное явление полностью разрушает основы коллективизма, вытесняет в сознании личности потребность во взаимодействии с другими людьми, атомизирует социальное бытие человека»<sup>12</sup>.

И.Е. Булатников приводил полученные им за пять лет (2005–2010) эмпирические данные, позволяющие констатировать «существенное снижение степени ответственности будущих специалистов, готовящихся к профессиональной деятельности в различных сферах, связанных с техническими устройствами и механизмами. Это позволяет прогнозировать уже в обозримом будущем нарастание новых техногенных аварий и катастроф, сложных происшествий на транспорте, создание аварийных ситуаций, связанных с “человеческим фактором”, усиление проявлений безответственности специалистов, занятых в этой отрасли»<sup>13</sup>. Сравнительный анализ данных, полученных по итогам опросов студентов, показывает, подчеркивает И.Е. Булатников, что с разной степенью выраженности этот процесс характерен «как для гуманитариев (будущих педагогов, врачей, фармацевтов, юристов, экономистов), так и для представителей техногенной сферы (будущих специалистов железнодорожного транспорта, инженеров-строителей, специалистов горно-металлургической отрасли). Опрос более 2500 студентов и работников транспорта показал *значительное снижение социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов этой сложной техногенной сферы, проявлений активности молодежи, потерю интереса к политической жизни страны, нарастание социального нигилизма и апатии*»<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Булатников И.Е. Воспитательная система ... С. 112–113.

<sup>12</sup> Булатников И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психол.-пед. поиск. 2010. № 4 (16). С. 120.

<sup>13</sup> Там же. С. 125.

<sup>14</sup> Там же. С. 126.



В своих публикациях И.Е. Булатников говорил о своем видении сложившейся социокультурной ситуации, порождающей откровенный дуализм нравственного сознания личности: «Хорошо известно, что саморегуляция личностью своего поведения и всей системы отношений с внешним миром связана с мерой освоения и присвоения ценностей и нормативов культуры. Эта диалектичная связь внешнего и внутреннего выражает степень “окультуренности” человека, приверженность его отфильтрованным многовековой историей культуры нравственным нормам и смыслам. В конечном счете, человеческое в человеке определяется тем, насколько он впитал в себя присущее всему человечеству, свойственное и типичное для всех людей, в какой мере идеальное представление об эталонах должного преломляется в его повседневной жизни, в реальных поступках, в какой степени человек олицетворяет собой и своим поведением сложившиеся и одобряемые обществом нормы морали. Именно здесь берут свое начало регулятивные механизмы “культурного”, социально одобряемого поведения человека; от этих представлений образуется весь спектр нравственных проявлений личности. И, пожалуй, самым важным оказывается не только само по себе представление о моральной норме, сколько палитра чувств, переживаемых личностью от совершаемых ею поступков. Именно здесь образуются важнейшие нравственные состояния человека – страх, стыд, совесть, вина, ответственность, со-переживание, со-страдание, со-радование... Едва ли эти категории (и главное – состояния личности) можно считать не педагогическими: весь опыт педагогики показывает, что формируемая образовательными институтами социальность личности ориентирована прежде всего на освоение общественной морали – неписанных законов должного, регламентирующих нормативное поведение индивида, предопределяющих основу оценки им поступков других людей и своих собственных, социально-приемлемые формы реализации им своих «природных сущностных сил»<sup>15</sup>.

И.Е. Булатников связывал размывание традиционных нравственных императивов с деструктивными явлениями в развитии общественной морали, фиксируя доминирование внешних, социокультурных причин в снижении уровня нравственной культуры современной молодежи. Как отмечал исследователь, «с усложнением всей системы общественных отношений, содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усилением социальной стратификации общества механизмы социального контроля, безусловно, дифференцируются и усложняются. Ориентация на жесткое следование партикуляристским нормам замкнутой традиционной общины постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение индивидом “общих” правил поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Росту индивидуально-личностного начала соответствует также усложнение интернализированных моральных санкций. Однако этот процесс протекает неравномерно и неодинаково в разных обществах, причем более простые и традиционные формы социальной регуляции вовсе не утрачивают полностью своего значения, а продолжают функционировать в качестве частных механизмов. Еще больше вариаций происходит на уровне индивидуального развития морального сознания, претерпевающего сегодня гораздо больше деформирующих и деморализующих влияний, которые в совокупности своей практически полностью разрушают систему нравственных координат социально одобряемого поведения личности»<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 46–47.

<sup>16</sup> Там же. С. 51.

По мнению И.Е. Булатникова, эти деформации все настойчивее проявляются в молодых людях и вполне выразительно закрепились в целом ряде устойчивых выражений и поговорок, с помощью которых юношество выражает свою позицию в системе социальных отношений. Примеры таких пословиц и поговорок приводятся в некоторых публикациях автора<sup>17</sup>. «Все они фиксируют *нарастание индивидуализма, социальной аномии, социального дистанцирования, растущей эгоизации сознания, социального отчуждения и обособления*... Первой и самой главной средой, в которой эти тенденции впервые проявляют себя, а потом и закрепляются, приобретают характер устойчивой черты личности, становится сегодня семья. Ее же – семью – впитавший в себя ростки дегуманизированной культуры человек, как правило, первой и приносит в жертву – собственным амбициям, тщеславию, гордыне, взлелеянному эгоизму и нарциссизму, карьере, внешнему признанию, мнимому успеху... Его “нежно взлелеянное”, эгоистичное собственное “Я” становится неким “сверхсмыслом” всего социального существования личности»<sup>18</sup>. На протяжении десяти лет Игорь Евгеньевич проводил исследования, которые показали вполне выразительную эгоизацию сознания молодежи, формулирующей свою жизненную позицию через выбор пословиц и поговорок, которые точнее всего выражают ее жизненное кредо и отношение к окружающей действительности. Конкретные примеры и результаты этих исследований неоднократно представлялись на страницах журнала «Психолого-педагогический поиск».

Обратим внимание на то, что И.Е. Булатников называл наиболее тревожными тенденциями в состоянии нравственной культуры молодежи:

– *социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия, сокращение межпоколенного, межвозрастного взаимодействия* (это также отмечают Б.З. Вульф, О.В. Долженко, И.М. Ильинский, С.Г. Кара-Мурза, Н.А. Нарочницкая, В.А. Разумный, И.А. Панарин, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, О.И. Тарасова, Э. Тоффлер, М.В. Шакурова и др.);

– *«варваризация» культуры, гедонизация сознания молодежи, иллюзорность восприятия мира молодыми людьми* (А.С. Ахиезер, В.С. Библер, Г. Дебор, А.Г. Дугин, М.С. Каган, В.А. Караковский, Д.С. Лихачев, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, В.А. Разумный, Е.А. Репринцева, В.М. Розин, О.И. Тарасова);

– *сокращение коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднение тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов* (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Н.М. Борытко, А.П. Бредихин, М.А. Ларина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.А. Сластёнин и др.);

– *«омассовление» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирование множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества нравственности молодежи* (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, И.Ф. Исаев, Л.В. Мардахаев, П.Н. Осипов, А.Г. Пашков, М.М. Плоткин, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.А. Сластёнин, М.В. Шакурова и др.);

– *размывание социально-нравственных норм, порождающее социальную дезориентацию юношества, выхолащивающее представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей* (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Е.Л. Башманова, Е.П. Белозерцев, Н.М. Борытко, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконникова, В.В. Краевский, В.М. Меньшиков, И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, Н.Л. Селиванова, М.В. Шакурова и др.)<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Булатников И.Е. Проблемы и тенденции развития ...

<sup>18</sup> Булатников И.Е. Деструкция морального сознания ... С. 51.

<sup>19</sup> Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 62–63.

В не меньшей степени озабоченность и тревогу относительно нравственного облика современного юношества вызывали у него:

- тенденция доминирования личностного над общественным;
- индивидуализация человеческого бытия;
- локализация духовных интересов молодежи;
- примитивизация нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности;
- сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия;
- обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса;
- выхолащивание тематики и содержания межличностного общения.

Все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека.

Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной и эмоциональной отзывчивости студентов, опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности.

Подобные тенденции объективно осложняют эффективность процесса социально-нравственного воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации<sup>20</sup>.

Следует отметить, что, констатируя нарастание негативных тенденций в состоянии нравственной культуры молодежи, И.Е. Булатников предлагает вполне реалистичные пути преодоления сложившегося положения. Он пишет: «Надо просто хорошо воспитывать детей, надо предлагать им действительно достойные образцы нравственного поведения и отношений. Думается, что задача сохранения национальной культуры, целостности и независимости Отечества требует решительных и неотложных мер, связанных с укреплением общественной морали, интеграцией усилий всех субъектов, способных обеспечить целенаправленные социально-педагогические влияния на сознание, чувства и поведение вступающего в жизнь поколения, ориентируя его на истинно нравственные ценности и смыслы, формируя устойчивые навыки творения добра и красоты в окружающем мире. С этой целью необходимо предпринять ряд мер, от которых зависит состояние нравственной культуры молодежи, равно как и состояние общественной морали»<sup>21</sup>.

И.Е. Булатников предлагает следующий алгоритм действий:

Первое. Сохранение института семьи и брака, пропаганда здорового образа жизни, формирование в общественном сознании культа семьи и семьянина. Необходимо всемерно пропагандировать опыт семейного воспитания, всячески поощрять семейный досуг, семейный туризм, совместный семейный труд.

Второе. Интенсификация и обеспечение условий для продуктивности межпоколенного взаимодействия, естественной ретрансляции совокупного социокультурного опыта этноса вступающим в жизнь поколениям молодежи.

<sup>20</sup> Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи ... С. 63–65.

<sup>21</sup> Там же. С. 69.

Третье. Ретрансляция подлинной национальной культуры и национальной истории, ее героизация, акцент на «вечные» ценности и смыслы национальной культуры (через призму истории малой родины, истории семьи и рода).

Четвертое. Всемирная интеграция детей и подростков в единую социальную общность, восстановление идей и принципов коллективного воспитания как одной из важнейших традиций русской национальной культуры.

Пятое. Целенаправленное формирование в детях и подростках этнокультурной идентичности, гордости за свою этническую принадлежность, освоение и соблюдение национальных культурных традиций и обычаев.

Шестое. Пропаганда средствами социально-педагогической деятельности и через средства массовой информации традиций и норм национальной культуры, формирование уважительного отношения к национальной истории.

Седьмое. Восстановление ценности семьи, материнства, отцовства.

Восьмое. Восстановление социально-нравственной ценности общественно полезного труда, творимого личностью общественного блага, общественное признание заслуг человека труда.

Девятое. Восстановление ценности воинства, воинской доблести, воинской славы, мужества, героизма, самопожертвования. Активная пропаганда примеров подлинного воинского мужества и героизма, совершаемых современниками.

Десятое. Восстановление ценности гражданственности и патриотизма, бескорыстного служения Отечеству<sup>22</sup>.

Последние его статьи в «Психолого-педагогическом поиске» были посвящены диалектике Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного<sup>23</sup> и этическим основам русского образования в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева<sup>24</sup>.

Проблема нравственного развития личности была востребована во все времена. Особую актуальность она приобретала в период масштабных социальных трансформаций, кардинальной перестройки общества, что неизбежно связано со сменой нравственных ориентиров, утратой, казалось бы, вечных и незыблемых ценностей. Более двадцати лет прошло с тех пор, как коренным образом изменилась геополитическая обстановка на евразийском континенте, повлекшая за собой большие изменения в сознании и идеалах людей, в их ценностных ориентациях. За это время выросло новое поколение молодежи, взросление которой пришлось на сложную пору переоценки нравственных ценностей и ориентиров.

Сегодня это молодое поколение готовится принять эстафету от своих отцов и дедов, вступает в активную трудовую и общественную жизнь, становится субъектом политической и экономической жизни страны. Конечно, нравственный фундамент молодежи позволяет верить в ее прочную сопряженность с традициями и нормами национальной культуры, с героической историей русского этноса. Без этой сопряженности теряют смысл и ценность вся образовательная деятельность общества, все усилия государства по воспитанию достойных граждан нашей страны.

---

<sup>22</sup> Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи ... С. 69.

<sup>23</sup> Булатников И.Е. Диалектика Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного // Психол.-пед. поиск. 2014. № 3 (31). С. 42–52.

<sup>24</sup> Булатников И.Е. Этические основы русского образования в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 110–133.

В консолидации усилий всех институтов образования в деле социально-нравственного развития молодежи, бесспорно, велика роль научно-педагогической журналистики, позволяющей обмениваться опытом, интегрировать усилия субъектов воспитания, обеспечивать научно обоснованные меры повышения эффективности процесса социально-нравственного развития детей и молодежи. Журнал «Психолого-педагогический поиск» продолжит свою работу по поддержке молодых талантливых ученых, для которых негаснущим маяком будет педагогический самородок из Курска – Игорь Евгеньевич Булатников, проживший такую короткую, но яркую жизнь. Он оставил о себе добрую память, хорошие статьи, которые еще долго будут читать!

### Список использованной литературы

1. Булатников, И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 96–113.
2. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3(19). – С. 45–61.
3. Булатников, И.Е. Диалектика Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 42–52.
4. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–112.
5. Булатников, И.Е. Проблемы и тенденции развития профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе ссуза [Текст] // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы междунар. науч. конф. : в 2 т. Т. 1. Педагогика / отв. ред. А.А. Романов. – Рязань, 2007. – С. 399–402.
6. Булатников, И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 118–131.
7. Булатников, И.Е. Развитие отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности будущих работников транспорта сквозь призму педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 148–156.
8. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – №4 (24). – С. 23–35.
9. 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. 79–89.
10. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–71.
11. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 86–100.
12. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 110–133.

13. 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.
14. Булатников, И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 18–33.
15. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
16. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
17. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
18. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
19. Романов, А.А. Поверяя сегодняшней день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
20. Романов, А.А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 6–10.
21. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

УДК 37.035.6

*М.Н. Коцина*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РЕГИОНЕ**

На примере деятельности военного училища автор показывает эффективность работы региональной системы патриотического воспитания детей и молодежи.

патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, система, молодежь, регион, богатырь, курсант, десантник, РВВДКУ.

В соответствии с государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» в стране создана система патриотического воспитания молодежи: в большинстве субъектов РФ образованы и работают региональные координационные советы и центры патриотического воспитания; приняты и реализуются долгосрочные ведомственные и региональные программы патриотического воспитания, нормативные правовые акты в области патриотического воспитания; созданы условия для организационного, информационного, научного и методического обеспечения патриотического воспитания<sup>1</sup>. Программа включает комплекс нормативно-правовых, организационных, методических, исследо-

---

<sup>1</sup> О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»: Постановление Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795. С. 1–2.

вательских и информационных общероссийских и межрегиональных мероприятий, направленных на развитие и совершенствование системы патриотического воспитания граждан, на становление патриотизма в качестве нравственной основы формирования активной жизненной позиции человека. Конечными результатами реализации государственной программы должны были стать положительная динамика роста патриотизма в стране, возрастание социальной и трудовой активности граждан, особенно молодежи, их вклада в развитие основных сфер жизни и деятельности общества и государства, преодоление экстремистских проявлений и других негативных действий со стороны отдельных групп граждан, возрождение духовности, социально-экономическая и политическая стабильность, укрепление национальной безопасности<sup>2</sup>.

Успешность практической деятельности в регионе по решению задач данной программы тесно связана с грамотным ее научно-методическим сопровождением. В частности, требуется научно-теоретическая разработка моделей эффективных региональных систем патриотического воспитания подрастающего поколения, учитывающая традиции региона, социально-этнический состав населения, миграционные процессы, этнографические, историко-культурные, социально-экономические и экологические особенности, наличие образовательных учреждений разного уровня и их опыт патриотического воспитания, содержание деятельности общественных некоммерческих организаций, центров и т.д.

Кратко приведем позиции разных ученых относительно сущности патриотического воспитания. Обобщим опыт отдельных регионов в решении этой важнейшей задачи.

Патриотическое воспитание, по мнению А.С. Целовальниковой, – это процесс, направленный на становление патриотического сознания личности, отражающего отношение человека к своему Отечеству: уровень развития патриотических чувств, готовности к осознанному служению Родине и опыт субъектной деятельности на благо своего народа<sup>3</sup>.

Е.В. Ширекина утверждает, что патриотическое воспитание – это целенаправленная педагогическая деятельность по воспитанию у подрастающих поколений чувства любви к Родине, к своему народу, к родному краю, т.е. тех главных качеств, без которых человека невозможно назвать гражданином Отечества<sup>4</sup>.

И.В. Прошек считает, что патриотическое воспитание – это процесс, в котором наряду с воспитанием преданности Родине и готовности защищать ее чувство патриотизма формируется через постижение учащимися национальной (региональной) культуры и воспитание толерантности по отношению к другим культурам<sup>5</sup>.

Г.Г. Терентьева рассматривает патриотическое воспитание старшеклассников как разноплановую скоординированную совместную деятельность педагогов,

<sup>2</sup> О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан ... С. 5.

<sup>3</sup> Целовальникова А.С. Патриотическое воспитание учащихся старшего школьного возраста в туристско-краеведческой деятельности (на примере городского центра детско-юношеского туризма и краеведения г. Читы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Целовальникова А.С. ; Забайкальский гос. гуманитар.-пед. ун-т имени Н.Г. Чернышевского. Чита, 2006. С.8–9.

<sup>4</sup> Ширекина Е.В. Патриотическое воспитание старшеклассников во внеклассной работе : на материале Республики Дагестан : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ширекина Е.В. ; Дагест. гос. пед. ун-т. Махачкала, 2006. С. 14.

<sup>5</sup> Прошек И.В. Патриотическое воспитание учащихся средствами региональных культурных ценностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Прошек И.В. ; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. Н. Новгород, 2008. С. 7.

учащихся, родителей и общественности, направленную на формирование прочных социально-гуманитарных знаний и возникновение на их основе устойчивых мотивов патриотически ориентированного поведения, готовности выполнять конституционные обязанности гражданина России, своим трудом способствовать развитию и процветанию большой и малой Родины в современных сложных социокультурных и геополитических условиях <sup>6</sup>.

Т.Е. Вежевич определяет патриотическое воспитание как многоплановую, целенаправленную, систематическую, последовательную и скоординированную деятельность государственных органов, общественных институтов по развитию и формированию высокого патриотического сознания, чувств, представлений, понятий, стремлений, поступков и действий, выражающих любовь, близость, преданность, готовность служить и защищать свое Отечество, выполнять важнейшие конституционные обязанности по защите его интересов <sup>7</sup>.

Исходя из анализа научных работ Е.В. Ширекиной, Г.Г. Терентьевой, И.В. Прошек, Т.Е. Вежевич, определить понятие «патриотическое воспитание молодежи» можно следующим образом: это сознательная, целенаправленная, последовательная педагогическая деятельность семьи, органов государственной власти и государственно-общественных институтов, трудовых коллективов, образовательных учреждений по формированию у детей и молодежи патриотического сознания, по воспитанию любви и преданности к Родине, своему народу, родному краю, национальной (региональной) культуре и толерантности к другим культурам, готовности своим трудом способствовать развитию и процветанию большой и малой Родины, готовности к осознанному служению ей и к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов родной страны.

Таким образом, разные авторы расставляют разные акценты в задачах патриотического воспитания молодежи, и эти акценты, как правило, обусловлены спецификой того или иного региона.

Правительство Московской области одной из основных целей патриотического воспитания учащихся юношеского возраста считает формирование у них понимания гражданского долга, чувства ответственности и уважения к закону, поскольку многовековая история развития общества свидетельствует о том, что создание сильной державы невозможно без патриотического воспитания подрастающего поколения <sup>8</sup>.

Исследуя проблему патриотического воспитания молодежи в Рязанской области, Н.Н. Елистратова одну из целей такого воспитания видит в разностороннем развитии духовно-нравственного мира молодых людей образными средствами искусства и культуры, связанными с патриотической темой малой Родины, в рамках организации Рязанского туристско-рекреационного кластера с помощью маршрутов патриотической направленности, рассчитанных на возрастное перспективное развитие молодежи

---

<sup>6</sup> Терентьева Г.Г. Патриотическое воспитание старшеклассников в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин : на материале исторического краеведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Терентьева Г.Г. ; Чуваш. гос. пед. ун-т имени И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2008. С. 9.

<sup>7</sup> Вежевич Т.Е. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Вежевич Т.Е. ; Бурят. гос. ун-т. Улан-Удэ, 2011. С.26–27.

<sup>8</sup> Об утверждении долгосрочной целевой программы Московской области «Патриотическое воспитание и подготовка молодежи к военной службе на 2012–2015 годы» : Постановление Правительства Моск. обл. от 31 августа 2011 г. № 924/35. С. 4.



(от начальной школы до 30 лет, семейные программы и др.). По ее мнению, это позволит руководителям общеобразовательных учреждений в рамках кластера активно способствовать патриотическому воспитанию учащихся, развивать в них любовь к своей малой Родине, родному краю и его замечательным людям, формировать чувства национальной гордости и национального самосознания, способность жить с людьми других культур, языков и религий<sup>9</sup>.

С.З. Закарьяева считает, что важнейшей целью патриотического воспитания молодежи Дагестана является развитие у ее представителей стремления к укреплению единства и целостности Российской Федерации. Вместе с тем в своем диссертационном исследовании, посвященном патриотическому и интернациональному воспитанию старшеклассников на народных традициях Республики Дагестан, она указывает, что патриотическое воспитание формирует у молодежи любовь к своей Родине – Российской Федерации, готовность служить ей и защищать ее, любовь к необъятным просторам страны и ее природным богатствам, к героическому историческому прошлому и современным реалиям, к народам, ее населяющим, к их культурам и традициям<sup>10</sup>.

К патриотическому воспитанию старшеклассников Республики Дагестан во внеклассной работе, считает Е.В. Ширекина, имеет непосредственное отношение воспитание дружбы народов, означающее формирование у юношей чувства уважения и любви к людям различных рас, национальностей и конфессий. Это одно из качеств, обладание которыми способствует миру, согласию, сотрудничеству между народами и которые очень востребованы в наступившем XXI веке. Вот почему идею патриотизма, дружбы народов, веротерпимости Российское государство стремится сделать ведущей идеей, объединяющей все народы нашей страны.

Цели патриотического воспитания молодежи могут быть успешно реализованы через содержание, формы, методы, средства и педагогические условия, предложенные авторами научных трудов в своих исследованиях.

Мы согласны с точкой зрения И.В. Кострулевой о том, что регионализация становится хорошим средством создания собственного варианта воспитания в едином пространстве России<sup>11</sup>. Автор также считает, что региональная специфика патриотического воспитания приобретает сегодня исключительную значимость, так как позволяет учитывать особенности менталитета национальных общностей и патриотических традиций, с которыми связана история нации и региона.

Изучение опыта региональных систем патриотического воспитания позволило выявить ряд сходных моментов и различий в реализуемых моделях, в содержании, формах и методах работы.

Т.Е. Вежевич предлагает практико-ориентированную региональную модель управления процессом патриотического воспитания детей и молодежи в Бурятии, где составной частью является социальное партнерство в сфере образования, обеспечивающее формирование у молодежи патриотического сознания и патриотического долга. Автор указывает в своей докторской диссертации на то, что формирование у ребенка патриотического сознания, патриотических чувств, социально значимых ориентиров

<sup>9</sup> Елистратова Н.Н. Проект «Воспитание молодежи» (для Рязани и Рязанской области). URL : <http://all/proekt-vospitanie-molodezhi-dlja-rjazani-i-rjazanskoi-oblasti.html>.

<sup>10</sup> Закарьяева С.З. Патриотическое и интернациональное воспитание старшеклассников на народных традициях: на материале Республики Дагестан : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2005. С. 3.

<sup>11</sup> Кострулева И.В. Принцип поликультурности в региональных системах патриотического воспитания. URL : [www.superinf.ru](http://www.superinf.ru).

будет успешным лишь тогда, когда в социуме будут созданы эталоны или образцы проявления патриотизма взрослыми<sup>12</sup>.

Нам представляются приемлемыми взгляды Т.Е. Вежевич, опирающиеся на то, что в процессе развития личности субъект постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы.

Е.В. Ширекина подчеркивает, что важнейшим фактором повышения эффективности патриотического воспитания старшеклассников в дагестанской школе является такая особенность, как полиэтничный характер комплектования школ и классов<sup>13</sup>.

В.В. Литвиненко указывает на то, что эффективное патриотическое воспитание подростков в Карачаево-Черкесском регионе возможно при соблюдении следующих условий: создание познавательного интереса к истории своей семьи, рода, племени и социума; развитие потребности в этнической самоидентификации и дифференциации; активизация деятельности подростков в учебной и внеучебной деятельности по освоению языка, культуры, традиций своего народа; разработка регионального компонента содержания образования как поликультурного явления, представленного ценностями, традициями, обрядами, видами искусства народов, проживающих совместно; создание форм, средств и методов деятельности как межкультурного диалога взрослых и сверстников; установление взаимодействия образовательного учреждения и социокультурных институтов как внешнего поликультурного пространства<sup>14</sup>.

Управление процессом патриотического воспитания старшеклассников, основываясь на опыте Карачаево-Черкесии, может давать высокие результаты, считает С.А. Чотчаев, в том случае, если: учитываются возрастные особенности старшеклассников, их потребности в совершении патриотических поступков в повседневной жизни; составлена программно-целевая модель руководства воспитательной работой; разработано программно-методическое обеспечение процесса патриотического воспитания; установлена система связей с социально-педагогической средой; обеспечены условия и факторы повышения эффективности патриотического воспитания в регионе; определены совокупность условий, продуктивность учебной и внеучебной работы по формированию патриотической воспитанности среди старших подростков<sup>15</sup>.

Г.Г. Терентьева акцентирует внимание на воспитательном потенциале исторического краеведения как на действенном средстве патриотического воспитания старшеклассников в Чувашии. Она считает, что чувство патриотизма можно привить на «родном» материале, на примерах из региональной истории, на изучении особенностей современной жизни родного края, в приближении старшеклассников к фактическим источникам. Патриотическое воспитание в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин на материале исторического краеведения будет эффективным и результативным только тогда, по мнению Г.Г. Терентьевой, когда в основу понимания патриотизма положены высшие общечеловеческие ценности (любовь к родному дому, чувство гордости за Отечество), обуславливающие активную жизненную

---

<sup>12</sup> Вежевич Т.Е. Моделирование ... С. 43.

<sup>13</sup> Ширекина, Е.В. Патриотическое воспитание ... С. 14.

<sup>14</sup> Литвиненко В.В. Патриотическое воспитание подростков в условиях поликультурной среды : дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2006. С. 6–7.

<sup>15</sup> Чотчаев С.А. Патриотическое воспитание старшеклассников в учебно-воспитательной работе школы : на материале КЧР : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2005. С. 5.

позицию, которая выражается в стремлении работать на благо Отечества и приумножать его славу, в готовности защищать его <sup>16</sup>.

В своем научном исследовании А.С. Магомедова доказывает что патриотическое воспитание молодежи в условиях национальной диаспоры более эффективно при условии формирования единого воспитательного пространства, включающего в себя социальные институты воспитания, при создании педагогических центров в национальных представительствах <sup>17</sup>.

И.В. Прошек считает, что модель патриотического воспитания учащихся средствами региональных культурных ценностей должна строиться на идее гуманистического подхода, на принципах научности, целостности, системности, сотворчества, культуросообразности, с опорой на историческое наследие. Исследователь приходит к выводу, что процесс патриотического воспитания учащихся средствами региональных культурных ценностей будет успешным при соблюдении целого комплекса педагогических условий: отношения к патриотическому воспитанию учащихся как важной части целостного педагогического процесса; деятельного приобщения учащихся к региональным культурным ценностям в процессе формирования у них представлений о патриотизме и его осознания; включения учащихся в творческую деятельность в процессе приобщения к региональным культурным ценностям; активного использования разнообразных форм патриотической направленности в воспитательной работе <sup>18</sup>.

Правительство Московской области, решая вопросы патриотического воспитания и подготовки молодежи к военной службе, пришло к выводу, что консолидация общества, которая является источником и средством духовного, политического и экономического возрождения страны, ее государственной целостности и безопасности, невозможна без систематической и целенаправленной деятельности органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству. С этой целью Правительством предусмотрено: развитие кадетского движения в Московской области; расширение общественного участия в мероприятиях патриотической направленности; расширение общественного участия в мероприятиях, направленных на формирование позитивного отношения к военной службе и положительной мотивации у молодых людей относительно ее прохождения. Конечными результатами реализации программы предполагаются положительная динамика в росте патриотизма молодежи, возрождение духовности, социально-экономическая и политическая стабильность, укрепление национальной безопасности в целом, снижение участия молодежи Московской области в противоправных действиях и акциях, повышение качественного уровня и увеличение количества проведенных мероприятий гражданско-патриотической направленности <sup>19</sup>.

Огромная задача стоит перед молодежными и общественными организациями в проведении пропагандистской работы по патриотическому воспитанию молодежи Рязанской области, – отмечает в своей работе Н. Никоноров. Поэтому в регионе активно реализуются федеральный проект «Герои нашего времени», региональные проекты

<sup>16</sup> Терентьева Г.Г. Патриотическое воспитание ... С. 19.

<sup>17</sup> Магомедова А.С. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях диаспоры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2004. С. 24.

<sup>18</sup> Прошек И.В. Патриотическое воспитание ... С. 9.

<sup>19</sup> Об утверждении долгосрочной целевой программы ... С. 4.

«Моя страна. Мое Отечество», «Моя история», «Мы молоды душой». Особенно значим проект по созданию книги памяти «Солдаты победы». Бесценный труд по собиранию информации о героях войны и тыла будет передаваться потомкам из поколения в поколение, ведь молодежь должна знать героев войны и героев своего времени, знать, что Родину, которую отстаивали в годы Великой Отечественной войны люди, бесконечно любившие ее, не выбирают, что ее необходимо ценить, любить и уважать<sup>20</sup>.

В настоящее время патриотическое воспитание молодежи в Рязанской области, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность федеральных органов государственной власти, органов государственной власти Рязанской области, учебных заведений, спортивных клубов, учреждений культуры и других общественных организаций региона, и особенно воинского коллектива Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова (РВВДКУ) как системообразующего фактора в воспитании на безвозмездной основе.

То, что РВВДКУ является центром патриотического воспитания в регионе, вполне очевидно и имеет свое объяснение. Несомненно, образцами проявления патриотизма взрослыми в Рязанском регионе являются офицеры, прапорщики и курсанты РВВДКУ. А как иначе? Ведь среди выпускников училища 53 Героя Советского Союза и 74 Героя Российской Федерации. Не случайно ведущая роль в воспитании необходимых гражданских качеств и патриотических чувств у молодых людей Рязанского края принадлежит офицерам и курсантам десантного училища.

С раннего детства воспитание ребенка строится на былинных образах: Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович и др. В этих русских героях дети видят настоящих богатырей, которые освобождают родной край от всякой вражеской силы (Соловей-разбойник, Идолище, Змей Горыныч, Тугарин Змеевич и др.). В детском сознании оставляют след и славные воины земли русской, защитники, геройски сражавшиеся против монголо-татарского ига: великий князь Дмитрий Донской, Пересвет, Осляба, рязанский князь Олег, рязанский воевода Евпатий Коловрат и др. На земле рязанской имена этих героев – князя Олега, чудо-богатыря Евпатия – увековечены памятниками. Кроме того, мы видим образ князя Олега Рязанского и на гербе Рязанской области, и на гербе РВВДКУ, и на знаках различия в военной форме офицеров, прапорщиков, курсантов и солдат училища.

Подрастающее поколение невольно сравнивает рязанских десантников с былинными и настоящими героями. Еще педагог А.С. Макаренко обратил внимание на то, что дети, подростки тянутся к символике армии, инстинктивно чувствуют в воинской жизни необычное, интересное, настоящее. Он хорошо понимал значение военной героики, романтики в деле воспитания подрастающего поколения. В использовании хотя бы некоторых элементов воинской ритуальности педагог видел то решающее средство, которое организует, дисциплинирует, сплачивает коллектив. Творчески применяя многие элементы воинских ритуалов, он подчеркивал их воспитательное воздействие на духовный мир молодого человека и выделял эстетическую сторону воинской деятельности<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Никоноров Н. Патриотическое воспитание молодежи. URL : <http://novosti/novosti-ryazani-i-oblasti/obshchestvo/2014/:v-ryazani-sostoyalsya-kruglyj-stol-na-temu-patrioticheskoe-vozpitanie-molodezhi>.

<sup>21</sup> Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. Т. 7. Публицистика. Рассказы и очерки. Статьи о литературе и рецензии. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 92–93.

Вот почему для РВВДКУ уже традиционным стало шефство над образовательными учреждениями Рязанского края. В средних общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских лагерях региона, во всех вузах города Рязани военнослужащими и гражданским персоналом десантного училища проводятся тематические вечера, встречи, военно-исторические викторины, показательные выступления по рукопашному бою и концерты художественной самодеятельности подразделений курсантов, концерты ансамбля РВВДКУ «Крылатая пехота». Действует передвижная выставка музея истории Воздушно-десантных войск. Проходят читательские конференции «Образ офицера-десантника в художественной литературе» и чествование ветеранов Великой Отечественной войны и воинов-интернационалистов. Курсанты и сотрудники музея истории ВДВ оказывают шефскую помощь музеям средних общеобразовательных школ региона.

Совместно с учащимися кадетских корпусов Рязанского гарнизона проходят торжественные вечера памяти выпускников средних общеобразовательных школ города Рязани и выпускников РВВДКУ, в том числе Героев России, с открытием мемориальных мест. Систематически проводятся работы по благоустройству мест захоронения воинов на мемориальных кладбищах и комплексах Рязанской области.

Созданная РВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова система воспитания вооружает молодежь знанием законов общественного развития, закладывает прочный фундамент глубокой и сознательной любви к Родине. Уже в младших классах учащиеся осмысливают такие понятия, как «Родина», «подвиг», «патриот», «воин-освободитель» и др., узнают о победах нашего народа, учатся любить родную природу. На примерах героев формируются нравственные идеалы, устанавливается живая связь прошлого с современностью, воспитываются чувства гордости и ответственности за принадлежность к народу Российской Федерации. Здесь важно, чтобы воспитание молодежи не только проходило в учебных заведениях региона, но и продолжалось в разнообразных формах с участием военного вуза: военно-спортивных играх; торжественных мероприятиях «Пост № 1»; губернаторском конкурсе «Равнение на Победу!»; открытием Всероссийском турнире по греко-римской борьбе памяти Героя РФ, выпускника РВВДКУ гвардии капитана В.С. Воробьева; днях открытых дверей; днях призывника; посещениях музея истории Воздушно-десантных войск; концертных программах «За веру, за Отчизну, за любовь!» с участием ансамбля РВВДКУ «Крылатая пехота» и др. Все это позволяет направить инициативу молодого поколения на дальнейшее развитие, процветание и защиту нашего государства, помогает увязать полученные ими знания с практикой и создает предпосылки для успешного овладения юношами и девушками необходимых качеств гражданина РФ в будущем.

### **Выводы**

1. Эффективное патриотическое воспитание молодежи в регионе возможно при соблюдении следующих условий:

- в основу патриотического воспитания положены высшие общечеловеческие ценности (любовь к родному дому, чувство гордости за Отечество), обуславливающие активную жизненную позицию, которая выражается в стремлении работать на благо Родины и приумножать ее славу, готовности к ее защите;
- формирование у юных граждан чувства верности своему Отечеству;

- создание познавательного интереса к истории своей семьи, рода, племени и социума на «родном» материале, на примерах из региональной истории, на изучении особенностей современной жизни родного края;
- развитие потребности к этнической самоидентификации и дифференциации; активизация деятельности подрастающего поколения в учебной и внеучебной деятельности по освоению языка, культуры, традиций своего народа;
- разработка регионального компонента содержания образования как поликультурного явления, представленного ценностями, традициями, обрядами, видами искусства народов, проживающих совместно;
- создание форм деятельности, средств, методов для межкультурного диалога взрослых и сверстников;
- установление взаимодействия образовательного учреждения и социокультурных институтов как внешнего поликультурного пространства;
- следование полиэтническому характеру комплектования школ и классов;
- деятельное приобщение учащихся к региональным культурным ценностям в процессе формирования у них представлений о патриотизме и его осознание;
- включение учащихся в творческую деятельность в процессе приобщения к региональным культурным ценностям;
- преподавание в школах, профтехучилищах и средних специальных учебных заведениях начальной военной подготовки с учетом особенностей регионов, устоявшихся народных традиций;
- развитие у молодежи сознания необходимости вооруженной защиты государства как социально важного вида деятельности, призванного обеспечить безопасность Родины;
- формирование позитивного отношения к воинскому труду;
- создание и пропаганда в социуме эталонов или образцов проявления патриотизма взрослыми.

2. Реализации патриотического воспитания подрастающего поколения в регионе способствуют многочисленные возрождающиеся ныне кадетские и казачьи корпуса, военно-патриотические классы, создаваемые на муниципальном уровне поисковые отряды, историко-патриотические клубы и лагеря, различные формы обновления содержания патриотического воспитания (федеральный проект «Герои нашего времени», региональные проекты «Моя страна. Мое Отечество», «Моя история», «Мы молоды душой», «Солдаты победы» и др.).

Изучив научные труды Н.Н. Елистратовой, С.З. Закарьяевой и др., посвященные патриотическому воспитанию, мы следующим образом сформулировали цели патриотического воспитания молодежи: развитие понимания гражданского долга, чувства ответственности и уважения к закону; формирование у представителей юношеского возраста стремления к укреплению единства и целостности Российской Федерации; разностороннее развитие духовно-нравственного мира молодых людей образными средствами искусства и культуры, связанными с патриотической темой большой и малой Родины; формирование у юных россиян чувства национальной гордости, национального самосознания и при этом способности жить с людьми других культур, языков и религий; подготовка молодых людей к защите Отечества, к службе в Вооруженных силах Российской Федерации.

Список использованной литературы

1. Вежевич, Т.Е. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.Е. Вежевич ; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2011. – 54 с.
2. Елистратова, Н.Н. Проект «Воспитание Молодежи» (для Рязани и Рязанской области) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://all/proekt-vozpitanie-molodezhi-dlja-ryazani-i-ryazanskoi-oblasti.html>.
3. Закарьяева, С.З. Патриотическое и интернациональное воспитание старшеклассников на народных традициях: на материале Республики Дагестан [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Закарьяева С.З. ; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2005. – 26 с.
4. Кострулева, И.В. Принцип поликультурности в региональных системах патриотического воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.superinf.ru](http://www.superinf.ru).
5. Литвиненко, В.В. Патриотическое воспитание подростков в условиях поликультурной среды [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В.В. Литвиненко ; Карачаево-Черкес. гос. ун-т. – Карачаевск, 2006. – 183 с.
6. Магомедова, А.С. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях диаспоры [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Магомедова А.С. ; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2004. – 26 с.
7. Макаренко, А.С. Соч. : в 7 т. Т. 7. Публицистика. Рассказы и очерки. Статьи о литературе и рецензии [Текст]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 574 с.
8. Никоноров, Н. Патриотическое воспитание молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://novosti/novosti-ryazani-i-oblasti/obshestvo/2014/:v-ryazani-sostoyalsya-kruglyj-stol-na-temu-patrioticheskoe-vozpitanie-molodezhi>.
9. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [Текст] : Постановление Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795.
10. Об утверждении долгосрочной целевой программы Московской области «Патриотическое воспитание и подготовка молодежи к военной службе на 2012–2015 годы» [Текст] : Постановление Правительства Моск. обл. от 31 августа 2011 г. № 924/35.
11. Прошек, И.В. Патриотическое воспитание учащихся средствами региональных культурных ценностей [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Прошек ; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. – Н. Новгород, 2008. – 21 с.
12. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
13. Терентьева, Г.Г. Патриотическое воспитание старшеклассников в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин : на материале исторического краеведения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Г. Терентьева ; Чуваш. гос. пед. ун-т имени И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2008. – 22 с.
14. Целовальникова, А.С. Патриотическое воспитание учащихся старшего школьного возраста в туристско-краеведческой деятельности (на примере городского центра детско-юношеского туризма и краеведения г. Читы) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Целовальникова ; Забайкальский гос. гуманит.-пед. ун-т имени Н.Г. Чернышевского. – Чита, 2006. – 22 с.
15. Чотчаев, С.А. Патриотическое воспитание старшеклассников в учебно-воспитательной работе школы : На материале КЧР [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Чотчаев ; Карачаево-Черкес. гос. ун-т. – Карачаевск, 2005. – 23 с.
16. Ширекина, Е.В. Патриотическое воспитание старшеклассников во внеклассной работе: на материале Республики Дагестан [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Ширекина ; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2006. – 20 с.



## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 37.012

*А.Н. Смолонская*

### **МНОГООБРАЗИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В СТРУКТУРНОМ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ ОСМЫСЛЕНИИ АСПЕКТОВ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Рассматриваются психолого-педагогические подходы к методическому обеспечению формирования жизненных компетенций у детей. Проводится мысль о том, что методическое обеспечение формирования жизненных компетенций у детей должно быть направлено на формирование умения конструктивно действовать, на освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии, на овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире.

взаимодействие, жизненные компетенции, индивидуальная программа, коммуникативная функция, социальная практика, эмоционально-волевая регуляция.

На современном этапе совершенствования образования возникает потребность не только в обобщении локального опыта работы по отдельным направлениям воспитания детей, но и в выстраивании целостного процесса формирования компетенций. Данный аспект позволил нам сконцентрировать внимание на методическом обеспечении формирования жизненных компетенций с учетом сохранения самоценности индивидуально-личностного развития детей.

В научной и методической литературе (в частности, в работах Т.Ю. Андрущенко, А.И. Захарова, Т.Н. Дороновой, Р.В. Овчаровой, А.М. Прихожан, Н.В. Самоукиной, В. Слот, Х. Спаниард, О. Хухлаевой, Т.А. Шорьгиной, Т.И. Шульги) представлен разнообразный психолого-педагогического опыт развивающей и воспитательной работы с детьми, направленной на расширение разноуровневых и разнонаправленных социальных контактов, развитие практической культуры личности, включение в социальные практики<sup>1</sup>.

В связи с этим определены следующие направления деятельности:

а) комплексное исследование развития компетенций, умений, навыков познавательной деятельности, социальной и коммуникативной сфер, наблюдение за динамикой психического развития, выстраивание психолого-педагогического прогноза;

<sup>1</sup> Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционные и развивающие игры для детей 6–10 лет : учеб.-метод. пособие для школьных психологов. М. : Академия, 2004 ; Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. М. : Сфера, 1996 ; Прихожан, А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. М. : Сфера, 1999 ; Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома. М. : Новая школа, 1993.



б) формирование жизненных компетенций с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей ребенка, обеспечение устойчивой мотивации в различных видах деятельности;

в) активное взаимодействие участников воспитательного процесса.

Комплексное исследование развития компетенций, умений, навыков познавательной деятельности, социальной и коммуникативной сфер, наблюдение за динамикой психического развития, выстраивание психолого-педагогического прогноза преследуют цель уточнения оценки уровня и особенностей развития ребенка, его поведения, адекватности в типичной жизненной ситуации, соответствия его возрасту коммуникативной, познавательной, регуляторной, эмоционально-аффективной сфер; оценки ресурсных возможностей, в том числе его активности в различных видах деятельности; оценки социально-эмоциональной адаптации в детском сообществе за счет пролонгированного наблюдения за ребенком; анализа влияния факторов ближайшего окружения.

Так, умственное развитие и познавательные процессы у детей дошкольного возраста не могут развиваться без одновременного эмоционального развития: ребенок охотно выражает эмоции и в радости, и в грусти. Можно отметить, что его эмоции имеют как бы нейтральный статус. Дети достаточно внимательно следят за эмоциями окружающих людей и способами их действий. Они могут как бы «наследовать» эмоции других и быстро «заряжаться» эмоциями своих ровесников<sup>2</sup>.

Кроме того, формирование жизненных компетенций с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей ребенка предполагает обеспечение у него устойчивой мотивации в различных видах деятельности.

Приведем пример индивидуальной программы развития жизненных компетенций ребенка младшего школьного возраста.

Задачи индивидуальной программы: развитие способности понимания собственных эмоциональных состояний, контроля и управления ими; снижение уровня тревожности, беспокойства; помощь в осознании своего реального «Я», оптимизация самооценки, формирование навыков анализа и оценки собственных действий, поведения; обучение навыкам релаксации, снятия излишнего мышечного напряжения.

Основные направления психолого-педагогической поддержки:

1. Развитие произвольности. В этом направлении формировались следующие умения:

– в эмоциональной сфере: произвольно направлять свое внимание на собственные эмоциональные переживания; различать и сравнивать различные эмоциональные переживания, давать им названия; подражательно и произвольно воспроизводить или демонстрировать эмоции;

– в сфере общения: улавливать, понимать и различать чужие эмоциональные состояния; сопереживать и отвечать адекватными чувствами;

– в поведении: определять конкретные цели своих поступков; искать и находить средства достижения целей, вырабатывать способы поведения, а также предвидеть конечный результат; адекватно относиться к оценкам и мнениям других людей.

2. Снижение агрессивности, тревоги, страхов. Результаты развития личностного потенциала, полученные по индивидуальной программе, впоследствии адаптируются для совершенствования групповых форм работы и разработки занятий для формирования операционально-технологических компетенций младших школьников.

---

<sup>2</sup> Тарантей В.П., Тарантей Л.М. Дошкольники 4–5 лет в нравственной ситуации различения «добра» и «зла» (на материалах польских исследований) // Психол.-пед. поиск. 2015. № 4 (36). С. 128.

Задачи формирования жизненных компетенций: формирование навыков общения в различных жизненных ситуациях, толерантности к партнерам в ситуациях разногласий с ними; развитие способности к отражению и пониманию эмоциональных состояний других людей; коррекция отдельных личностных особенностей, поведения, настроения; формирование навыков взаимодействия с партнерами в различных видах учебной и внеучебной деятельности; обучение навыкам оценки результатов совместной деятельности и своего вклада; совершенствование памяти, внимания, мышления, развитие восприятия, творческих способностей, воображения, речи.

Основные средства и методы реализации проекта формирования жизненных компетенций: упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера); игры с правилами (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые); игры творческие (сюжетно-ролевые, игры-драматизации); беседы; подготовка и разыгрывание этюдов, их обсуждение, разбор и анализ; импровизации (индивидуальные и групповые); коллективное сочинение историй; споры и дискуссии; тематическая и свободная изобразительная деятельность; аутотренинг (с использованием релаксационной музыки и поэзии).

Данные методы активно использовались в ходе групповых занятий по формированию жизненных компетенций у младших школьников. Организация и состав групп детей для проведения занятий формировались с учетом данных проведенной диагностики, а также результатов работы по индивидуальным программам. Группы были составлены не по какому-то одному признаку (только неуверенные в себе, только агрессивные и т.п.), а, напротив, дети с разными проблемами обычно занимались вместе, в одной группе. Состав групп мог изменяться в зависимости от целей занятий. Каждая группа включала 6–8 детей.

Структура каждого занятия включала в себя три взаимосвязанные части.

Первая часть направлена на развитие и коррекцию эмоционально-личностной сферы ребенка. Примерные формы и направления деятельности: игры на определение и передачу эмоциональных состояний человека при помощи мимики, жестов; этюды по изучению поз, походки и других выразительных движений; игры на развитие умения выражать различные состояния (интерес, удивление, удовольствие, радость, печаль, страдание, гнев, страх, вину, стыд, сосредоточенность, отвращение); этюды и игры на выражение и сопоставление отдельных черт характера – отрицательных и положительных; сюжетно-ролевые игры по развитию коммуникативных навыков, коррекции взаимоотношений детей.

Стоит отметить, что в процессе общения важную роль играет умение внешне выражать свои внутренние эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние другого человека. Восприятие внешнего выражения эмоции побуждает ответные эмоциональные переживания и реакции. Ребенок, владея собственными мимикой, пантомимикой, жестами и другими выразительными движениями, способен лучше понять оттенки и нюансы в выражении лица, в жестах и движениях тела другого человека. Неумение выразить свои чувства, неловкость, скованность или неадекватность невербальных средств выразительности затрудняет общение детей между собой и со взрослыми. Непонимание другого человека – одна из весомых причин неуверенности в себе, отчужденности, враждебности.

Вторая часть занятия направлена на развитие и коррекцию познавательной сферы психики ребенка. В ней используются дидактические игры и упражнения на развитие внимания, мышления, восприятия, памяти, воли, наблюдательности, воображения, творческой фантазии, речи.

Третья часть направлена на обучение детей приемам саморасслабления, снятия психомышечного напряжения. Для этой цели мы использовали игры и этюды на тренировку (напряжение и расслабление) отдельных групп мышц – рук, ног, туловища, лица.

Поскольку важную роль в процессе общения играет умение управлять своим поведением, контролировать свои речь и поступки, сосредоточиваться на высказываниях собеседника, одним из компонентов такого умения является способность к произвольному расслаблению, которая включает следующие составляющие: осознание телесных ощущений, связанных с напряжением и расслаблением; снятие напряжения и вхождение в состояние расслабленности с помощью релаксационных упражнений; погружение в чувство спокойствия в игровых ситуациях.

По окончании упражнений на напряжение/расслабление в группе проводилось обсуждение того, что дети чувствовали, какие испытывали ощущения.

Таким образом у школьников накапливался опыт, понимание того, что мышечное напряжение по их воле может сменяться приятным расслаблением, спокойным состоянием, необходимым для конструктивного дружеского общения.

Овладение родным языком в дошкольном детстве – это закономерный процесс развития человека. Чрезвычайно важно понимание особенностей становления и взаимосвязи всех языковых уровней – фонетического (произнесение звуков речи, дикция, интонация), лексического (словарный запас), грамматического (владение морфологией, словообразованием, синтаксисом), их тесной связи с развитием мета-языковой способности, т.е. осознанием явлений языка и речи<sup>3</sup>.

Развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения, создание в детском коллективе атмосферы доброжелательности, открытости, взаимопонимания достигаются активной работой не только с членами семьи, но и с педагогами, обучающими ребенка, одноклассниками, друзьями и знакомыми.

Кроме того, адекватные родительские установки на психолого-педагогические проблемы ребенка формируются путем активного привлечения родителей к совместной деятельности. Основная задача при этом заключается в установлении необходимого баланса, создании благоприятных условий для встречи и соотнесения разнонаправленных интересов и целей и их конкретных носителей – взрослого, педагога и ребенка, на которого направлена деятельность взрослого. Здесь встречаются конкретные «социальные и субъективные реальности», и при этом возникает общий проект взаимодействия, который будет одновременно помещен как в индивидуализирующую плоскость, так и в плоскость социализации.

Примером может являться тренинг общения с родителями «Влияние взаимоотношений взрослых на ребенка».

Цели тренинга: закрепить активный стиль общения, способствовать самоанализу участников, диагностика внутрисемейных отношений, обсуждение и анализ типа взаимоотношений в семье.

1. Упражнение «Настроение». Психоэмоциональный настрой на занятие.
2. Рисуночный тест «Моя семья». Обсуждение по подгруппам (2–3 человека) темы «Идеальная семья. Какая она?». Подгруппа разрабатывает свою модель идеальной семьи и выносит ее на обсуждение в группе.

---

<sup>3</sup> Ушакова О.С., Савушкина Е.В. Преимущество в развитии языковых и творческих способностей дошкольников и младших школьников // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 228.

3. Упражнение «Медитация», «Что мне нужно для счастья?». Сядьте, расслабьтесь, задайте сами себе вопросы: «В чем ты нуждаешься? Что тебя радует? Что тебе нужно для того, чтобы быть счастливым?». Размышления сопровождаются тихой спокойной музыкой.

4. Сообщение: «Ссора – всегда ли это плохо?». Дискуссия на тему: «Умеем ли мы решать конфликтные вопросы цивилизованно?».

5. Упражнение «Кто я?».

6. «Обратная связь».

Вниманию родителей были предложены советы, которые помогут им установить более близкий эмоциональный контакт с ребенком, преодолеть трудности в сложившихся конфликтных ситуациях.

Аналогично в целях повышения социально-психологической компетентности педагогов, совершенствования их умения эффективного взаимодействия с учениками была создана «Мастерская педагогического общения».

Работа «Мастерской» включала в себя:

1. Знакомство с теоретическим материалом: обозначение актуальности проблемы общения; значение делового общения в жизни коллектива, что это предполагает; необходимость делового общения в педагогическом коллективе.

2. Практические занятия по деловому общению, рассмотрение уровней общения – проигрывание ситуаций общения на каждом уровне и отслеживание эмоционального состояния; выявление барьеров общения и условий эффективного общения (игра «Передай информацию»).

Например, в структуре межличностного общения выделяют основное содержание общения, а именно – передачу информации, взаимодействие, познание людьми друг друга. Передача информации рассматривается как коммуникативный аспект общения, взаимодействие – как интерактивный аспект общения, понимание и познание людьми друг друга. Поэтому важно уметь общаться, грамотно доносить свои мысли, чтобы тебя могли понять.

Цель тренинга для педагогов – развитие коммуникативных навыков. Задачи тренинга: отработать навыки убеждения и умения находить аргументы в пользу своей позиции; развить умение находить подходы к людям; подчеркнуть важность интонации в процессе коммуникации; развить умение невербального общения; обучить эффективным способам общения.

Ход тренинга:

Упражнение «Комплимент» в кругу. Цель: отработка навыков эмпатии и новых способов поведения; формирование умения делать комплименты и создавать позитивные установки друг на друга.

Упражнение «Ассоциации». Цель: побуждение к ассоциативному мышлению. Участникам предлагаются несколько слов, и общими усилиями фиксируются все ассоциации, которые возникают при чтении этих слов.

Упражнение «Парное рисование». Цель: развитие саморегуляции, произвольности поведения, умения работать по правилам, способности к конструктивному взаимодействию. Проводится в парах.

Упражнение «Подарок». Цель: развитие навыков невербальной коммуникации. Все получают подарки, и когда круг замкнется, тренер обращается к тому участнику, который получил подарок последним, с вопросом, какой подарок он получил. В заключение ведущий узнает, какие трудности возникли у участников в ходе тренинга, благодарит за участие и желает всегда понимать себя и других.

Также с педагогами проводились тематические педагогические советы на темы «Правовое воспитание детей: миф и реальность», «Роль регионального компонента в формировании познавательных компетенций у детей» и др., совещания, заседания методических объединений (не чаще 1 раза в месяц), на которых обсуждались проблемные педагогические ситуации и давался их психолого-педагогический анализ.

Психолого-педагогическая подготовка педагогов и родителей повышает их психолого-педагогическую и жизненную компетентность, создает благоприятные предпосылки для выработки общей стратегии воспитания и применения средств педагогического воздействия<sup>4</sup>. В «Мастерской педагогического общения» педагоги старались учитывать индивидуально-типологические особенности младших школьников при выборе и использовании приемов создания различных ситуаций успеха. Психолого-педагогическая подготовка родителей включала в себя родительские собрания, индивидуальные консультации, совместные воспитательные мероприятия, педагогический лекторий. Велась разъяснительная работа с родителями по поводу задач и методов проводимого эксперимента. Родители обучались созданию ситуаций успеха в условиях семьи.

Таким образом, психолого-педагогические подходы к методическому обеспечению формирования жизненных компетенций у детей направлены на формирование умения конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха, на освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии, на овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, на формирование уверенности в себе, в своих возможностях, на выработку адекватных самооценки и уровня притязаний. Все это направляет готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества. Родители и педагоги, являясь ближайшим социальным окружением детей, играют значительную роль в формировании их жизненных компетенций.

### Список использованной литературы

1. Андрущенко, Т.Ю. Коррекционные и развивающие игры для детей 6–10 лет [Текст]: учеб.-метод. пособие для шк. психологов / Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабекова. – М. : Академия, 2004. – 96 с.
2. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе [Текст]. – М. : Сфера, 1996. – 240 с.
3. Прихожан, А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе [Текст]. – М. : Сфера, 1999. – 192 с.
4. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
5. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома [Текст]. – М. : Новая школа, 1993. – 139 с.
6. Смолонская, А.Н., Смолонский С.И. Методическое обеспечение преемственности формирования жизненных компетенций у детей в аспектах познания окружающей действительности [Текст] // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. - № 2. – С. 204–207.
7. Тарантей, В.П., Тарантей Л.М. Дошкольники 4–5 лет в нравственной ситуации различения «добра» и «зла» (на материалах польских исследований) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 126–133.
8. Ушакова, О.С., Савушкина Е.В. Преемственность в развитии языковых и творческих способностей дошкольников и младших школьников [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 228–234.

<sup>4</sup> Смолонская А.Н., Смолонский С.И. Методическое обеспечение преемственности формирования жизненных компетенций у детей в аспектах познания окружающей действительности // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. № 2. С. 204–207.

УДК 378.4:81

*А.А. Колесников*

## СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описывается система филологического образования (иностранные языки), представленная в контексте концепции непрерывного образования. Охарактеризованы цели, основные этапы и уровни данной системы.

филологическое образование, иностранные языки, непрерывное образование, системный подход.

В настоящей статье предпринимается попытка представить понимание системы иноязычного филологического образования в свете современных тенденций, происходящих в образовательной системе в целом.

Под филологическим образованием (ФО) традиционно понимается «система подготовки специалистов по языкам и литературам – лингвистов, литературоведов, преподавателей и учителей, переводчиков»<sup>1</sup>. Целесообразно различать ФО с акцентом на изучении филологических дисциплин в сфере родной культуры (например, русского языка и литературы) и ФО, где основное внимание уделяется филологическим дисциплинам в области иностранной культуры. Объектом нашего исследования выступает именно иноязычное филологическое образование.

Сегодня образовательный процесс рассматривается как система, обеспечивающая реализацию непрерывного образовательного маршрута обучающегося. В связи с этим представляется логичным рассматривать ФО именно через призму системы непрерывного образования. В этом случае к элементам системы ФО необходимо отнести не только дидактические категории (цели, принципы, содержание и пр.), но и влияющие на их уточнение уровни и этапы непрерывного образовательного континуума в перспективе двух векторов непрерывного образования: «вертикального» – от школы до послевузовского образования – и «горизонтального» – уровни формального, неформального и информального образования<sup>2</sup>, без учета которых невозможно по определению заложить принцип непрерывного развития личности обучающегося в функционал системы.

Рассмотрим более подробно некоторые структурные элементы системы ФО, за счет которых, как нам представляется, можно обеспечить личностное развитие обучающегося, выстраивающего свой образовательный маршрут в рамках данной системы.

Е.А. Пореченкова определяет цель филологического образования как «формирование широкого спектра гуманитарных знаний, а также навыков и умений работы с текстом»<sup>3</sup>. Однако к объекту исследования современной филологии относятся

---

<sup>1</sup> Иванов В.В. Филологическое образование // Большая Советская Энциклопедия. URL : [http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Филологическое\\_Образование](http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Филологическое_Образование).

<sup>2</sup> См.: Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel : Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000.

<sup>3</sup> Пореченкова Е.А. Задачи развития филологического образования на современном этапе // Вестн. МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. №1. С. 172.

не только текст, но и дискурс, и коммуникация<sup>4</sup>. А значит, целью ФО является формирование не только знаний, навыков и умений на основе работы с текстом, но и компетенций, позволяющих личности реализоваться в рамках коммуникативной деятельности. Исходя из этого, под филологическим образованием мы предлагаем понимать культуросцентристское/социокультурное становление личности посредством изучения языка и явлений, связанных со сферой ино-/многоязычной коммуникации, а также вхождения/«вращения» (термин И.Л. Бим) обучающегося в социокультурную, поликультурную среду и участия в диалоге культур; овладение дискурсивно-жанровой коммуникативной деятельностью; формирование компетенций в рамках научной области «филология», способствующих выполнению различных видов филологической (учебной, научной и практической) деятельности; развитие качеств, характеристик, свойств индивида, способствующих социализации в современном глобальном информационно-коммуникативном обществе средствами предметов филологического цикла (в нашем случае иноязычной филологии).

В центре внимания системы ФО находится становление коммуникативной личности<sup>5</sup>. Основным образовательным результатом ФО, очевидно, следует считать культурное самоопределение личности, включающее в себя социальное, профессиональное и прочие виды самоопределения, т.е. «осознание личностью своего места в спектре культур и целенаправленная деятельность на причисление себя к той или иной культурной группе»<sup>6</sup>. Это качество развивается на протяжении всего жизненного (и образовательного) пути субъекта. Развитие коммуникативной личности как субъекта самоопределения, думается, обуславливает формирование обучающимся своего индивидуального образовательного маршрута – как в рамках системы ФО, так и, возможно, выходящего за эти рамки на определенном образовательном этапе.

Очевидно, система ФО (если рассматривать ее как идеальную образовательную подсистему в перспективе образовательного континуума) включает в себя все этапы системы непрерывного образования, что соответствует требованию постоянства образовательного процесса и принципу «образование через всю жизнь»<sup>7</sup>. Однако мы предлагаем не применять термин «ФО» к школьному образованию в целом. Системный характер ФО приобретает только на старшем профильном этапе (причем в рамках именно филологического/гуманитарно-филологического профиля), где начинается систематическое освоение основ научной области «филология». Под данным профилем мы подразумеваем классы с углубленным обучением иностранному языку, включающим в себя дополнительный профильно-ориентированный материал по страноведению, литературе стран изучаемого языка, основам стилистики и пр., и изучением ряда предметов филологического цикла (например, русского языка и литературы).

Именно такой профиль дает ориентацию на сферы деятельности, связанные с языком, текстом, коммуникацией. Коммуникативно-деятельностный подход при профильном обучении иностранному языку реализуется здесь благодаря тому, что процесс обучения нацелен на практику в элементарных формах филологической

<sup>4</sup> См., напр.: Чувакин А.А. Коммуникация как объект исследования современной филологии. Барнаул : АлтГУ, 2009. URL : [http://www.asu.ru/univer\\_about/documents/1762/](http://www.asu.ru/univer_about/documents/1762/).

<sup>5</sup> Обоснование термина «коммуникативная личность» см. в: Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002 ; Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам (английский язык, старшая ступень средней школы) : дис. ... д-ра пед. наук. Пенза, 2006 ; Колесников А.А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков в профильной школе // Иностр. яз. в шк. 2013. № 5. С. 2–9.

<sup>6</sup> Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США). М. : Еврошкола, 2003. С.78–79.

<sup>7</sup> Memorandum über lebenslanges Lernen ...

деятельности (например, создание и редактирование текстов разных жанров, осуществление языкового посредничества в различных формах), включающей в себя и знакомство с основами социальной коммуникации. Таким образом, в филологическом профиле можно сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию (ИКК) на функциональном уровне, обеспечить формирование ключевых компетенций и нацелить учащегося на овладение элементарными основами профессионально-ориентированных компетенций.

После окончания обучения в классе филологического профиля учащийся может либо продолжить образование либо приступить к трудовой деятельности. В первом случае в соответствии со своим индивидуальным образовательным маршрутом он может либо продолжать филологическое образовательное направление (например, поступить в лингвистический вуз), либо выбрать другое направление, однако при этом использовать приобретенные в рамках школьного ФО знания, навыки и умения (например, для освоения специальности на иностранном языке, в т.ч. в зарубежном вузе). Во втором случае учащийся может начать профессиональную деятельность, например, в качестве специалиста среднего звена (секретаря). Это, однако, не означает прекращения его образовательного маршрута, так как он может воспользоваться различными направлениями дополнительного образования, в т.ч. филологической/иноязычной направленности, получать заочно высшее образование, в т.ч. в области иноязычной филологии, и пр.

Второй основной этап – это этап вуза, включающий в себя два подэтапа – бакалавриат и магистратуру. Речь идет о таких специальностях, как «филология» и «лингвистика». На вузовском этапе изучение иностранного языка представляет собой детальное знакомство с элементами языковой системы, сторонами и видами речевой деятельности на основе цикла филологических/лингвистических дисциплин, которые являются также дисциплинами профессиональной подготовки. Происходит не только дальнейшее развитие ИКК и других ключевых компетенций, но и на уже имеющейся компетентностной базе начинают формироваться профессиональные компетенции, позволяющие студенту выполнять различные виды профессиональной филологической деятельности.

По окончании данного этапа обучающийся может приступить к профессиональной деятельности в рамках освоенной специальности, а может продолжить образование (в магистратуре или аспирантуре) в рамках либо филологического, либо другого направления, в соответствии со своими образовательными и профессиональными устремлениями, при этом также используя иностранный язык в качестве средства (само)образования (например, получить дополнительную квалификацию в стране изучаемого языка или с помощью дистанционных онлайн-курсов на иностранном языке).

Следующий образовательный этап характеризуется вариативностью и определяется спецификой индивидуального образовательного маршрута обучающегося. К этому времени субъект полностью переходит на автономное, самостоятельное проектирование своей образовательной траектории, которая обусловлена его потребностями, интересами, стремлением к самореализации. Он может перейти на этап подготовки кадров высшей квалификации: аспирантура и докторантура, научно-исследовательская деятельность в области иноязычной филологии. Кроме того, по окончании высшего учебного заведения субъект приступает к профессиональной деятельности, связанной с филологической областью: преподавание языков, переводы, библиотечное дело и пр. Но при этом он имеет возможность получить дополнительное профессиональное образование, которое «направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение



соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды»<sup>8</sup>. Это образовательное направление также может иметь как филологическую ориентацию – курсы повышения квалификации по иностранным языкам, программы профессиональной переподготовки (например, «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации») и т.п., так и нефилологическую. На данном этапе вновь открывается возможность получения второго (и последующих) высшего образования, в том числе с использованием компетентностной базы, приобретенной в рамках ФО, – например, иноязычных знаний для обучения в зарубежном вузе.

Данный этап мы условно характеризуем как «постдипломное образование» (ср. Memorandum über lebenslanges Lernen и др.).

В соответствии с концепцией непрерывного образования верхней «границы» система ФО иметь не может.

Как упоминалось выше, непрерывное образование включает в себя не только «вертикальную» составляющую (последовательность этапов), но и «горизонтальную», которая заключается в трех видах образовательной деятельности – формальном, неформальном и информальном образовании. К сожалению, в настоящее время в отечественной образовательной системе (впрочем, как и во многих других странах) отсутствует должная согласованность между этими образовательными уровнями (в т.ч. в системе ФО), не выработана технология их взаимодействия и (взаимо)учета.

В этой сложной системе наиболее понятным и определенным кажется *формальное образование*. Оно включает в себя цикл филологических дисциплин, основу которых составляют изучение языка (языков) во всех его аспектах (включая культуроведческий) и практическое овладение видами и формами коммуникации. Формальное образование завершается выдачей официального документа об образовании. Вместе с тем, как известно, специфика системы влияет на каждый ее компонент и, в свою очередь, все компоненты влияют друг на друга. Это означает, что формальная образовательная деятельность должна учитывать и подразумевать две другие формы. Так, самостоятельная работа может включать в себя аспекты неформального и информального образования, которые, таким образом, опосредованно влияют на формальную составляющую. Кроме того, думается, в аттестатах, свидетельствах, сертификатах и дипломах, выдаваемых учащимся по завершении формального периода обучения, должна быть отражена информация и о различных видах неинституциональной образовательной активности, например, о самостоятельной переводческой деятельности, о собранном в течение учебного периода портфолио (куда входят различные материалы, подтверждающие деятельность школьника или студента: иноязычные презентации, сертификаты различных курсов, удачные сочинения, проекты и т.п.), о самостоятельной профессиональной пробе (в школе) или о профессиональной практике (в вузе) – например, о работе секретарем-референтом на международном предприятии и др.

В отношении *неформального образования* совершенно очевидно, что обучающимся должен быть предложен широкий набор дополнительных возможностей для совершенствования предметных, универсальных и профессиональных компетенций и развития личностных качеств вне рамок формального учебного процесса. Неформальное образование школьники и студенты могут получать как в самом образовательном учреждении, так и за его пределами. Задача старшей школы и вуза заключается в том, чтобы предложить школьникам и студентам-филологам максимально полный

<sup>8</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №27-ФЗ. М. : Проспект, 2013. С. 91.

набор курсов по выбору, элективных и факультативных, учитывающих как интересы обучающихся, так и современные цели изучения иностранного языка как универсального средства, используемого в различных видах деятельности и взаимодействия.

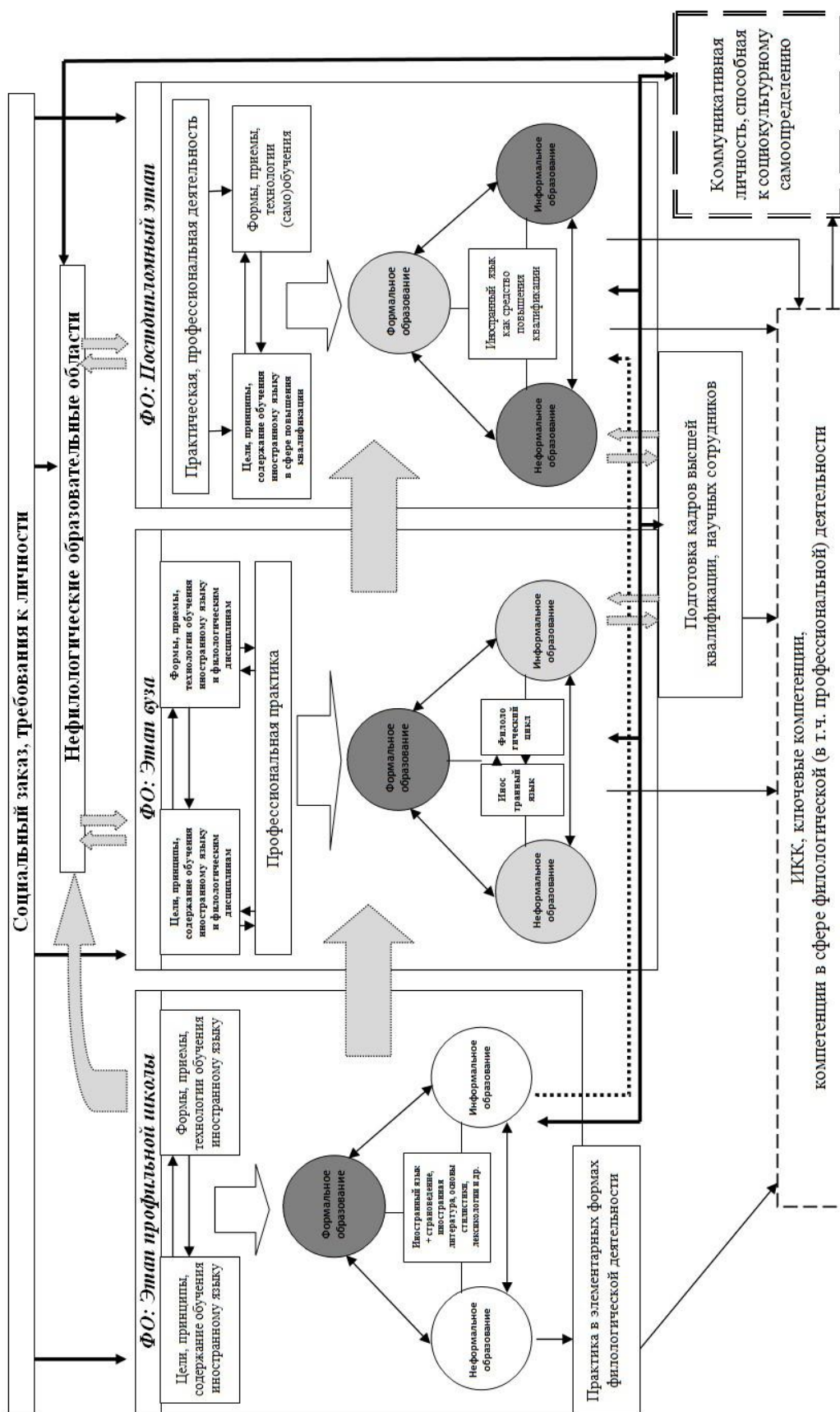
Помимо курсов образовательное учреждение (прежде всего это относится к вузу, но может быть применимо и к профильной школе или лингвистической гимназии) может организовать научные сообщества обучающихся, которые занимаются разработкой актуальных научных проблем в области филологии и смежных наук, участвуют в соискательстве грантов (в т.ч. и на стажировки в вузах стран изучаемых языков), разработке научных проектов и т.д.

Как уже упоминалось, вторая возможность получения неформального образования – за пределами школы или вуза. Это также могут быть дополнительные курсы, которые организуют, например, сообщества, занимающиеся международным сотрудничеством и международными обменов, кружки по интересам. Результаты этой деятельности, как и результаты неформального образования в рамках образовательного учреждения, должны найти свое отражение в сертификатах, аттестатах или рейтинговых картах школьников и студентов.

Сложнее всего с научной точки зрения анализировать возможности *информального образования*, так как оно часто происходит спонтанно, иногда даже неосознанно, трудно поддается управлению и тем более оцениванию. Вместе с тем неформальный уровень тесно связан с другими образовательными уровнями через общеучебные компетенции. Думается, активность и эффективность обучения в рамках неформального образования зависят от того, насколько у учащегося сформированы познавательные и регулятивные умения, насколько эффективно он может использовать приемы и стратегии учебной деятельности. Как известно, все эти приемы, умения и компетенции развиваются именно в рамках формального и неформального образования, и задача состоит в том, чтобы нацелить обучающегося на использование их с учебно-познавательными целями, в т.ч. в повседневной жизни.

Одно из решений этой задачи видится нам в том, что учащийся должен работать над своим индивидуальным портфолио. Для того, чтобы отобразить результаты своего неформального образования, школьник и студент собирает наиболее интересные, на его взгляд, статьи на иностранных языках, которые он прочитал (при этом он может сопровождать их своими комментариями на иностранном языке), другие публикации, в т.ч. из Интернета, фиксирует свои мысли относительно увиденных фильмов, телепередач, прочитанных книг, состоявшихся бесед с носителями языка и т.п. Помимо этого технология портфолио предполагает развитие регулятивных/метакогнитивных учебных действий: самостоятельное планирование, подведение промежуточных итогов, самооценка результатов своей познавательной деятельности – как в рамках школьного/вузовского учебного процесса, так и внеаудиторной, абсолютно самостоятельной. В конце обучения собранный портфолио может принести обучающемуся дополнительные баллы или кредитные единицы.

Итак, в своем понимании филологического образования мы ориентируемся на принцип системности в рамках непрерывного образования, т.е. исходим из того, что все этапы и уровни ФО взаимосвязаны и взаимообусловлены. Предложенный в этой статье анализ позволяет сделать некоторые общие выводы, обобщив изложенное в виде модели (см. рисунок). Эта модель представляет собой, по сути, идеальный образовательный континуум открытого типа, служащий основой для выстраивания учащимися индивидуальных образовательных маршрутов.



Модель непрерывного филологического образования (область иностранных языков)

Главная задача школьного образовательного этапа (10–11-е классы гуманитарно-филологического профиля) – заложить основы филологического образования и ориентировать учащегося (средствами иностранного языка) на соотносимые с филологией виды практической/профессиональной или учебной деятельности. На этом этапе ведущую роль играет формальное образование, дополняемое вспомогательными неформальным и информальным уровнями. Неформальный образовательный аспект выражается в посещении иноязычных курсов по выбору, информальный – в мотивации к дополнительной, самостоятельной работе над языком путем чтения книг, просмотра фильмов, общения с зарубежными друзьями и т.п.

Задача вузовского этапа – подготовка студента к практической/профессиональной деятельности в социуме на основе ФО. На этом этапе все еще главенствует формальный уровень образования, однако неформальный и информальный уровни приобретают достаточно большое значение, чему способствует в т.ч. введение в образовательный стандарт вариативной части. От студентов ожидается высокая степень способности и готовности к самообучению, учебной автономии, самостоятельному повышению своей квалификации, в т.ч. в процессе повседневной жизнедеятельности, через, например, регулярное знакомство с иноязычной прессой, чтение книг, просмотр телепередач и пр.

На постдипломном этапе (этапе профессиональной деятельности) образовательная работа в рамках системы ФО определяется целиком и полностью потребностями самой личности, связанными, прежде всего, с выполняемой практической/профессиональной деятельностью, а также потребностями в общекультурном развитии. Именно эти условия определяют цели, содержание, формы, приемы и технологии работы. Главные задачи данного этапа можно представить как повышение квалификации средствами иностранного языка. По-видимому, можно выделить три основных направления ФО:

1) общекультурно-филологическое (например, курсы-практикумы по иностранному языку с общеобразовательной тематикой);

2) специализированное филологическое (курсы, затрагивающие тот или иной аспект филологии/лингвистики, например, стилистический анализ текста, актуальные литературоведческие тенденции страны изучаемого языка и пр.);

3) прикладное в филологической сфере деятельности (т.е. прикладное использование филологических знаний и умений в какой-либо смежной области – например, теория и практика рекламного дискурса, основы международной журналистики и пр.).

Исходя из специфики третьего этапа, можно заключить, что основную роль принимают на себя неформальный и информальный уровни образования.

Формирование ИКК, ключевых и специализированных компетенций, получение практического опыта в области филологической деятельности и разных видах социальной иноязычной коммуникации обуславливают «приращения» (термин И.Л. Бим) на личностном уровне. Они выражаются в осознании себя как субъекта с многогрупповой принадлежностью, функционирующего в поликультурном информационно-коммуникационном обществе, в определении своего места и роли в системе взаимодействий (дружеских, профессиональных, учебно-образовательных, политических, семейных, гендерных, этнических и др.) окружающей социокультурной среды, в формировании и развитии соответствующих личностных качеств, обеспечивающих эффективное участие в значимых для субъекта видах взаимодействий, в т.ч. в условиях иноязычной коммуникации. Иными словами, упомянутые личностные приращения определяют формирование самоопределяющейся коммуникативной личности.

Каждый этап системы иноязычного ФО должен обеспечивать обучающемуся возможность построения дальнейшего образовательного маршрута, соответствующего интересам и устремлениям субъекта, его представлению о роли иностранного языка в своей дальнейшей жизни, о способах самореализации в условиях современного общества. В этой связи обучение иностранному языку в рамках ФО должно выполнять в т.ч. функцию ориентирования в возможностях дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности, развития профессионального самоопределения, которое поможет обучающемуся понять, в каком направлении ему двигаться дальше.

### Список использованной литературы

1. Иванов, В.В. Филологическое образование [Электронный ресурс] // Большая Советская Энциклопедия. – Режим доступа : [http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Филологическое Образование](http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Филологическое_Образование).
2. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
3. Колесников, А.А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков в профильной школе [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 5. – С. 2–9.
4. Милованова, Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам (английский язык, старшая ступень средней школы) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Пенза, 2006. – 381 с.
5. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : Федеральный закон от 29.12.2012 №27-ФЗ. – М. : Проспект, 2013. – С. 91.
6. Пореченкова, Е.А. Задачи развития филологического образования на современном этапе [Текст] // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 1. – С.169–176.
7. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
8. Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) [Текст]. – М. : Еврощкола, 2003. – 401 с.
9. Чувакин, А.А. Коммуникация как объект исследования современной филологии [Электронный ресурс]. – Барнаул : АлтГУ, 2009. – Режим доступа: [http://www.asu.ru/univer\\_about/documents/1762/](http://www.asu.ru/univer_about/documents/1762/).
10. Memorandum über lebenslanges Lernen [Text]. – Brüssel : Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000. – 43 S.

УДК 159.923.2

*А.И. Кулакова, Ю.В. Филиппова*

### **РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И САМООЦЕНКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОСОЗНАННОСТИ ЛИЧНОСТИ**

В статье рассмотрены факторы, оказывающие влияние на профессиональное самоопределение личности, особенности формирования уровня профессиональной осознанности, рефлексивности и самооценки у учеников старших классов и их взаимосвязь. Выявлены и изучены степени влияния уровня рефлексивности и самооценки на становление и развитие осознанности профессионального самоопределения личности в период окончания общего обучения.

профессиональное самоопределение, профессиональная осознанность, уровень рефлексивности, самооценка.

Выбор профессии – это процесс, состоящий из ряда этапов, каждому из которых соответствуют свои определения и социальная ситуация, своя среда и атмосфера, продолжительность существования которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Можно сказать, что процесс профессионального самоопределения пронизывает весь жизненный путь человека. Однако пиком этого процесса является акт принятия решения о выборе профессии.

С позиций социально-экономических категорий профессионализация личности рассматривается, в первую очередь, как проблема воспроизводства рабочих кадров, трудовых ресурсов, которые являются естественной основой существования и развития любой социально-экономической формации. Но не меньшее значение профессиональное самоопределение имеет и для конкретного человека, поскольку оно является для него одной из форм включения в социально-экономические процессы общества. Кроме того, профессионализация является средством развития, самоактуализации и самореализации личности, основным источником средств к существованию.

Профессиональные планы личности формируются под воздействием множества факторов, которые принято подразделять на объективные и субъективные. К объективным факторам относятся внешние по отношению к личности факторы: семья, ближайшее окружение, экономические факторы и ряд других. К субъективным факторам относятся интересы, склонности личности, ценностные ориентации, способности, уровень притязаний. При выборе будущей профессии необходимо учитывать совокупное влияние всех выделенных факторов<sup>1</sup>.

Основной целью нашей работы явилось определение факторов, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение личности. Для реализации этой цели было проведено комплексное исследование, в рамках которого изучались различные психологические составляющие профессионального самоопределения: мотивы выбора профессии, профессиональный тип личности, профессиональные склонности, установки и осознанность выбора профессии, а также самооценка и уровень рефлексивности индивида. В настоящей статье мы хотели бы остановиться на роли рефлексивности и самооценки в формировании профессиональной осознанности личности.

В качестве основания исследования было выдвинуто предположение о том, что уровень сформированности рефлексивности и самооценки влияет на осознанность профессионального самоопределения личности на момент окончания общего образования. Эта гипотеза основывается на полученных ранее данных о структурной организации профессиональных установок старшеклассников.

Было замечено, что в процессе перехода от общего к профессиональному образованию изменяются профессиональные установки и профессиональная осознанность личности старшеклассника, что проявляется в уровне выраженности отдельных характеристик, а также их структурной организации. В целом готовность выпускников к самостоятельному, осознанному выбору снижается. Основной проблемой становится

---

<sup>1</sup> Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. М. : Педагогика, 1979.

избегание выраженных проблем, в частности, отрицание ценности профессионального самоопределения<sup>2</sup>. В этой связи актуально и перспективно изучение роли рефлексивности и самооценки в становлении профессиональной осознанности личности, где основными компонентами являются выбор конкретной профессии, информированность о ней, а также соотнесение требований выбранной профессии с имеющимися у личности профессиональными склонностями и интересами. Как видим, отрицание ценности профессионального самоопределения в данной ситуации противоречит основным критериям профессиональной осознанности личности. Является ли выбор профессии выпускника осознанным, взвешенным и отрефлексированным? Какие факторы оказывают влияние на этот выбор? Зависит ли профессиональное самоопределение от мнения ближайшего окружения, которое можно диагностировать через оценку личностью себя по различным параметрам?

При проведении исследования были использованы следующие методики: определение уровня развития рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой; исследование самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; определение степени профессиональной осознанности в группе одиннадцатиклассников А.И. Кулаковой.

В исследовании приняли участие 95 человек. Выборку испытуемых составили учащиеся 11-х классов средних образовательных школ города Ярославля в возрасте 16–18 лет (63 девушки, 32 юноши).

Полученные диагностические данные были занесены в таблицы сырых данных и подвергнуты математико-статистической обработке с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, т.е. показатели уровня сформированности рефлексивности, самооценки и уровня притязаний по всем шкалам коррелировались с показателями профессиональной осознанности. Результаты статистической обработки представлены в табл. 1.

Результаты проведенного исследования показали наличие значимых положительных связей между следующими параметрами:

- профессиональная осознанность и самооценка по шкале «Ум»;
- профессиональная осознанность и самооценка по шкале «Внешность»;
- профессиональная осознанность и самооценка по шкале «Уверенность»;
- профессиональная осознанность и общий уровень самооценки.

Обнаружена значимая положительная связь между профессиональной осознанностью выпускника школы и его самооценкой по шкале «Ум». Одиннадцатиклассники, которые достаточно высоко оценивают свои умственные способности, при выборе высшего учебного заведения и конкретной специализации много готовятся по предметам, необходимым им для поступления в вуз, ходят к репетиторам и на дополнительные курсы. Эти дополнительные занятия повышают готовность ученика к поступлению в высшее учебное заведение, демонстрируют новую для него систему обучения, где большую и весьма значимую часть занимают самоподготовка и самообучение. В свою очередь, готовность к поступлению свидетельствует об осознанном подходе к выбору профессии: ученик больше узнает о профессии изнутри, изучает рынок труда и специфику различных специальностей, их требования и практическую значимость для людей. До поступления

<sup>2</sup> Кулакова А.И. Особенности формирования осознанности профессионального выбора в период общего обучения // Вестн. Костром. гос. ун-та имени Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. № 1. С. 73–82. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.

в вуз благодаря дополнительной подготовке и специальным курсам выпускник школы уже имеет представление о том, чем ему придется заниматься в ближайшее время и действительно ли у него есть способности и желание для этого <sup>3</sup>.

Таблица 1

**Взаимосвязь профессиональной осознанности и уровня рефлексивности и самооценки личности в группе одиннадцатиклассников**

Параметр	Профессиональная осознанность	
	R	p-level
Рефлексивность	0,1231	0,2348
Уровень притязаний «Ум»	0,0573	0,5814
<b>Самооценка «Ум»</b>	<b>0,2985</b>	<b>0,0033</b>
Уровень притязаний «Характер»	0,0339	0,7444
Самооценка «Характер»	0,0819	0,4300
Уровень притязаний «Авторитет»	0,1022	0,3242
Самооценка «Авторитет»	0,1501	0,1465
Уровень притязаний «Умение многое делать своими руками»	0,1495	0,1482
Самооценка «Умение многое делать своими руками»	0,1980	0,0544
Уровень притязаний «Внешность»	0,1169	0,2592
<b>Самооценка «Внешность»</b>	<b>0,2099</b>	<b>0,0420</b>
Уровень притязаний «Уверенность»	0,0822	0,4283
<b>Самооценка «Уверенность»</b>	<b>0,2320</b>	<b>0,0237</b>
Общий уровень притязаний	0,1333	0,1977
<b>Общий уровень самооценки</b>	<b>0,2670</b>	<b>0,0089</b>

Примечание. Жирным шрифтом выделены значимые корреляционные связи ( $p < 0,05$ ).

Обнаружена значимая положительная связь между профессиональной осознанностью и показателем самооценки по шкале «Внешность». Возникает вопрос: каким образом внешность может влиять на профессиональную осознанность личности, на окончательный выбор профессии, на осознание своих способностей и соответствие их требованиям выбираемой профессии?

Перед выполнением методик испытуемым было предложено ответить на несколько вопросов анкеты, которые направлены на уточнение их профессиональной цели, профессионального интереса и способностей для того или иного занятия.

<sup>3</sup> Кулакова А.И. Особенности формирования осознанности профессионального выбора, рефлексии и самооценки в период общего обучения // Ярослав. психол. вестн.. М. ; Ярославль : Титул, 2014. Вып. 31. С. 112–118.



В ответах одиннадцатиклассников можно выделить три блока: первая, достаточно большая, часть испытуемых рассматривает профессию как средство получения дохода, стабильного заработка, возможность для открытия своего дела; вторая группа выбирает профессию, которая позволит развить личностные способности, построить успешную карьеру в будущем, достичь высокого положения в социуме, стать самостоятельным и независимым от окружающих; третья, самая малочисленная, часть одиннадцатиклассников видит свою профессиональную цель в помощи другим людям, в развитии науки и страны в целом, в улучшении жизни общества.

В пристрастиях первых двух групп фигурируют такие профессии, как экономист, журналист, переводчик, предприниматель, программист и все творческие профессии. Одиннадцатиклассники из третьей группы указали в основном профессии юриста, психолога, логопеда, врача, т.е. гуманитарные и медицинские профессии, имеющие экстравертированную направленность, заключающуюся в помощи окружающим.

Таким образом, из полученных путем анкетирования данных можно сделать вывод о том, что выпускники школы, остановившие свой выбор на экономических и творческих профессиях, на профессиях, связанных с информатикой и связью, расценивают собственную внешность как одну из возможностей достичь поставленной перед собой профессиональной цели и удовлетворить свои притязания в работе, позволяющей закрепить свое положение среди людей и дать возможность выделиться из большинства, получить прибыль и построить карьеру, т.е. эти профессии имеют для них интровертированную направленность, что и объясняет впоследствии обнаруженную положительную связь между осознанностью профессионального выбора и показателем самооценки по шкале «Внешность».

Между степенью профессиональной осознанности и показателем самооценки по шкале «Уверенность» обнаружена значимая положительная связь. Одиннадцатиклассники находятся на заключительном этапе общего обучения: им необходимо окончательно определиться с профессией, которой в дальнейшем им хотелось бы заниматься, в рамках которой хотелось бы расти и развиваться, строить свой профессиональный путь и которая в большей степени соответствует их личностным особенностям.

Те из выпускников, кто определился с конкретной специализацией и с учебным заведением, не сомневаются в своем выборе, осуществляют дополнительную подготовку по узким предметам своей будущей профессии, получают новые знания, позволяющие сделать окончательный вывод о том, на самом деле ли им подходит выбранная профессия. Однако у большинства одиннадцатиклассников окончательный выбор профессии в действительности может не соответствовать их личностным возможностям и способностям, быть ошибочным и неверным. Но исключительная уверенность ученика в своих силах, знаниях, способностях не допускает сомнения и критики его выбора профессии<sup>4</sup>. Таким образом, общая уверенность выпускника школы ведет к уверенности в собственном профессиональном выборе. Можно сделать вывод о том, что уверенность в своей дальнейшей профессиональной карьере и отсутствие сомнений по поводу выбора специализации делают выбор профессии осознанным и взвешенным, как и, наоборот, окончательное профессиональное самоопределение приносит

---

<sup>4</sup> Emler N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. York, 2001 ; Mruk C. Self-esteem: Research, theory and practice. N.Y., 1999.

личности решительность и твердость, уверенность в правильном выборе своего профессионального пути.

Обнаружена значимая положительная связь между профессиональной осознанностью личности и общим уровнем самооценки. Как отмечают Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко, самооценка – это ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности и поведения<sup>5</sup>.

И.И. Чеснокова занимавшаяся изучением проблемы самосознания в психологии и, в частности, самооценки подростка, отмечает, что по мере взросления подростка его самооценка становится все более утонченной и совершенной<sup>6</sup>. Его самосознанию свойственно чувство взрослости, а оценка своих качеств происходит не по абсолютно-му отношению к качествам другого подростка, а с точки зрения осознания степени своей взрослости. Формируется некий «эталон взрослости», через который происходят восприятие и оценка себя. Эти «эталон» не отличаются устойчивостью и постоянством, зачастую они не соответствуют действительным возможностям подростка и не находят соответствующих способов реализации. Неадекватная, неустойчивая самооценка на начальных этапах формирования может привести к тому, что личность переоценивает или, напротив, недооценивает себя, а уровень ее притязаний часто не соответствует уровню фактических достижений. И если поведение строится на такой неадекватной самооценке, то конфликт между индивидом и окружающими становится неизбежным.

Отталкиваясь от точки зрения И.И. Чесноковой, мы можем говорить о том, что адекватная оценка своих способностей, возможностей и желаний позволяет индивиду более всесторонне и глубоко подходить к проблеме профессионального самоопределения, рассматривать и изучать данный вопрос в разных аспектах и с разных позиций, тем самым повышая осознанность выбора своего профессионального пути.

Обращает на себя внимание отсутствие значимой прямолинейной связи между показателями профессиональной осознанности и рефлексивности личности. Это определяет необходимость реализации следующего этапа исследования, направленного на выявление криволинейных взаимосвязей между данными параметрами, с использованием метода однофакторного дисперсионного анализа.

Таким образом, следующей задачей исследования явилось определение влияния уровня рефлексивности и самооценки на профессиональную осознанность личности. Полученные диагностические данные были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием метода однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA, F-критерий Фишера). Результаты статистической обработки представлены в табл. 2.

Результаты проведенного исследования показали значимое влияние на профессиональную осознанность следующих факторов:

- рефлексивность;
- самооценка по шкале «Характер»;
- самооценка по шкале «Авторитет»;
- общий уровень самооценки.

---

<sup>5</sup> Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М., 2003.

<sup>6</sup> Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: МОДЭК, 1996.

Таблица 2

**Результаты изучения степени влияния показателей рефлексивности  
и самооценки на сформированность профессиональной осознанности  
в группе одиннадцатиклассников**

Параметр	F-критерий	p
<b>Рефлексивность</b>	<b>1,42</b>	<b>0,122</b>
Уровень притязаний «Ум»	1,14	0,328
Самооценка «Ум»	0,94	0,575
Уровень притязаний «Характер»	0,99	0,509
<b>Самооценка «Характер»</b>	<b>1,46</b>	<b>0,100</b>
Уровень притязаний «Авторитет»	0,49	0,986
<b>Самооценка «Авторитет»</b>	<b>2,10</b>	<b>0,01</b>
Уровень притязаний «Умение многое делать своими руками»	0,66	0,909
Самооценка «Умение многое делать своими руками»	0,54	0,981
Уровень притязаний «Внешность»	0,43	0,996
Самооценка «Внешность»	0,77	0,820
Уровень притязаний «Уверенность»	0,56	0,964
Самооценка «Уверенность»	0,92	0,620
Общий уровень притязаний	0,99	0,501
<b>Общий уровень самооценки</b>	<b>1,72</b>	<b>0,032</b>

Примечание. Жирным шрифтом выделены значимые взаимодействия ( $p < 0,05$ ).

Одним из значимых взаимодействий является влияние фактора «Рефлексивность» на фактор «Профессиональная осознанность». Динамика данного влияния отображена на рис. 1.

Отсутствие корреляционной связи между показателями профессиональной осознанности и рефлексивности при наличии достоверного показателя F свидетельствует о криволинейном характере влияния, где фактор «Рефлексивность» начиная со значений до 120 имеет положительное влияние на профессиональную осознанность личности. Согласно графику, чем больше данная характеристика выражена у испытуемого, тем выше уровень его профессиональной осознанности. Личность с высоким уровнем рефлексивности обладает способностью сознательно выстраивать свою жизнедеятельность, обладает навыками саморегуляции и самоконтроля, т.е. благодаря рефлексивности человек может осознанно управлять закономерностями своего функционирования и влиять на них <sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977.

Из рис. 1 видно, что в промежутке от 60 до 120 баллов по показателям рефлексивности уровень профессиональной осознанности выпускников школы значительно растёт, а начиная со 120 баллов остается практически неизменным и является при этом высоким, т.е. начиная со 120 баллов по показателям рефлексивности выпускники школы имеют представление о своем профессиональном будущем, определились с выбором профессии, соотнесли свой профессиональный выбор со своими склонностями и способностями и спросом на рынке труда.

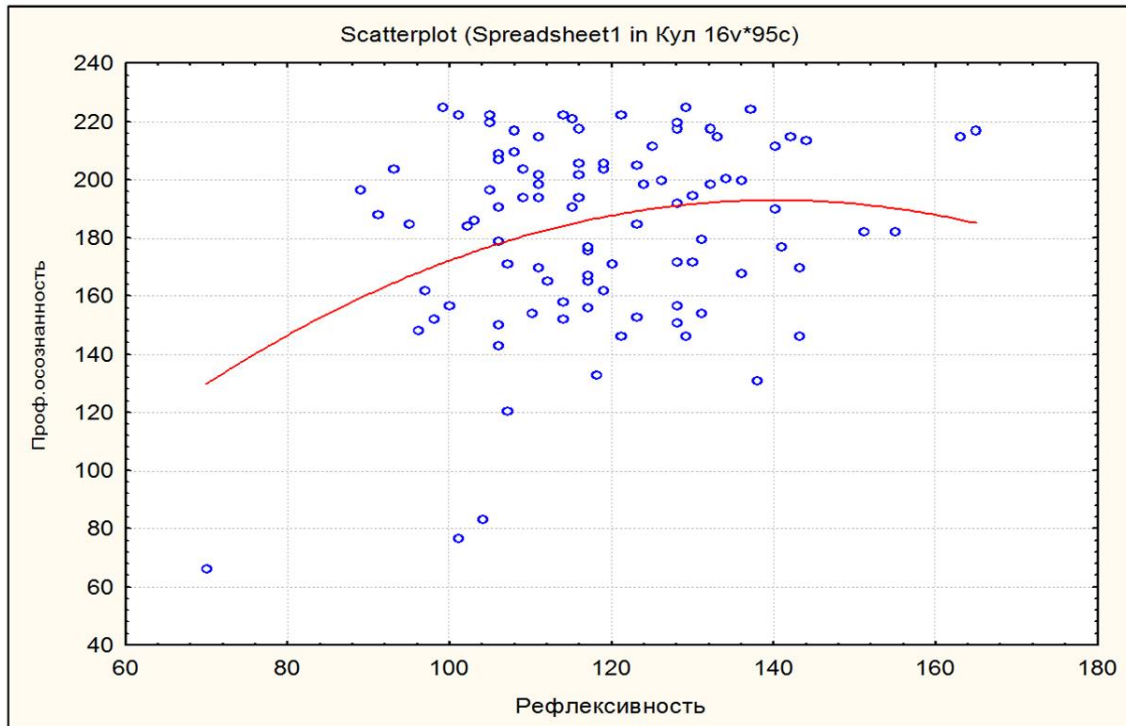


Рис. 1. Влияние фактора «Рефлексивность» на профессиональную осознанность одиннадцатиклассников

Таким образом, можно сделать вывод о том, что высокий уровень рефлексивности личности, проявляющийся в способности контролировать и выстраивать свою жизнедеятельность, позволяет выстраивать также и профессиональную деятельность человека, осуществлять оптимальный выбор профессии, учитывая влияние всех факторов, продумывать дальнейшую профессиональную карьеру и выстраивать свой профессиональный путь.

Следующим значимым взаимодействием является влияние фактора «Самооценка» по шкале «Авторитет» на фактор «Профессиональная осознанность». Динамика данного влияния отображена на рис. 2.

Отсутствие корреляционной связи между показателями профессиональной осознанности и самооценки по шкале «Авторитет» при наличии достоверного показателя F свидетельствует о криволинейном характере влияния, где фактор самооценки по шкале «Авторитет» начиная с показателей до 50 имеет положительное влияние на профессиональную осознанность личности. Согласно рис. 2, чем больше данная характеристика выражена у испытуемого, тем выше уровень его профессиональной

осознанности. Личность с высоким показателем самооценки по шкале «Авторитет» полагает, что обладает влиянием на свое окружение, основанным на занимаемом им положении, статусе, наличии определенных умственных и физических способностей, знаний, умений, достижений.

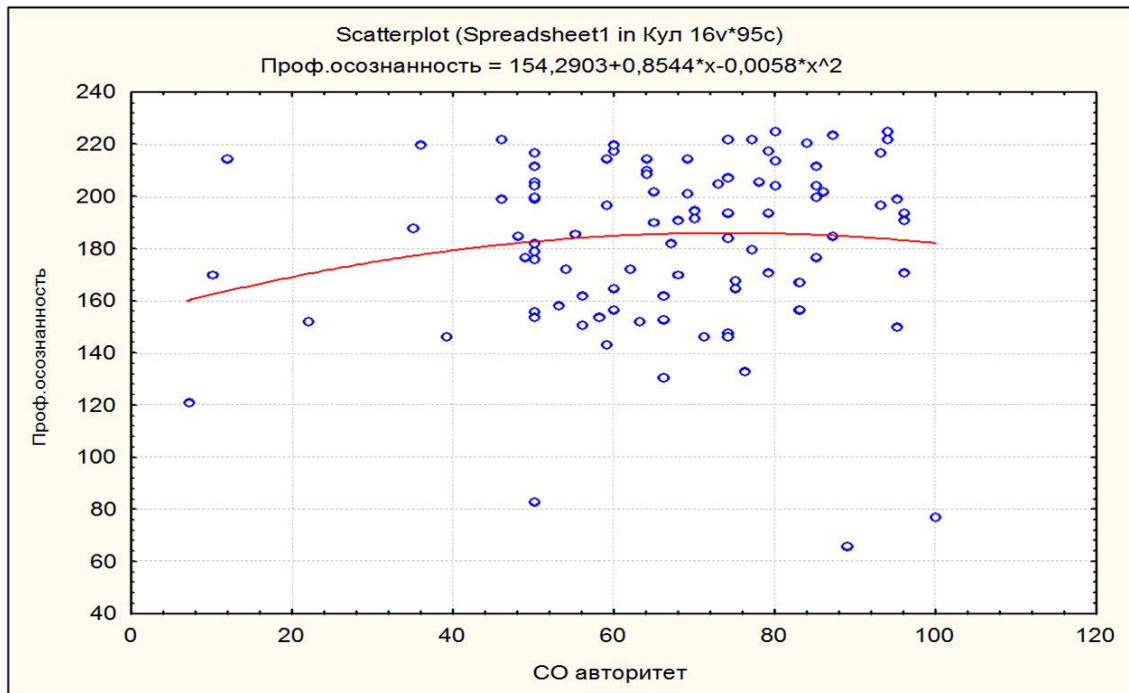


Рис. 2. Влияние фактора «Самооценка» по шкале «Авторитет» на профессиональную осознанность одиннадцатиклассников

Из рис. 2 мы видим, что в промежутке от 7 до 50 баллов по показателям самооценки по шкале «Авторитет» уровень профессиональной осознанности выпускников школы растет. Начиная с 50 баллов по показателям самооценки по шкале «Авторитет» уровень профессиональной осознанности выпускников остается практически неизменным. Выпускник, который оценивает себя как авторитетную личность, оказывающую влияние на сверстников и на окружение, серьезнее относится к своему профессиональному будущему, не откладывает решение на потом, взвешивает все аргументы «за» и «против» определенного выбора профессии. Возможно, такие одиннадцатиклассники полагают, что, занимая высокое положение среди сверстников, они должны быть для них примером и ориентиром не только в сфере межличностного общения, которая остается для них ведущей сферой с подросткового возраста, но и в профессиональном самоопределении, когда эта проблема находится на пике своей актуальности и важности для выпускников школы.

Влияние фактора «Самооценка» по шкале «Характер» на фактор «Профессиональная осознанность» является значимым. Динамика данного влияния отображена на рис. 3.

На рис. 3 мы можем наблюдать взаимодействие инвертированного U-образного типа между показателями профессиональной осознанности и самооценки по шкале

«Характер». Начиная с 10 и до 40 баллов по показателям самооценки по шкале «Характер» наблюдается рост профессиональной осознанности старшеклассников со 130 до 180 баллов. В промежутке от 40 и до 80 баллов по показателям самооценки по шкале «Характер» профессиональная осознанность остается практически на том же высоком уровне. После 80 баллов профессиональная осознанность одиннадцатиклассника начинает снижаться со 180 до 160 баллов. Таким образом, согласно графику, по мере увеличения самооценки по шкале «Характер» уровень профессиональной осознанности меняется: сначала наблюдается ее рост, в промежутке от 40 до 80 баллов она достигает своего пика в 180–190 баллов и затем постепенно снижается. Промежуток от 40 до 80 баллов по параметру самооценки по шкале «Характер» можно считать «оптимумом профессиональной осознанности»: именно в данном промежутке профессиональная осознанность выпускника школы является наиболее высокой. Такой школьник серьезнее относится к своему профессиональному будущему, проявляет интерес к профессиям, к их требованиям и содержанию.

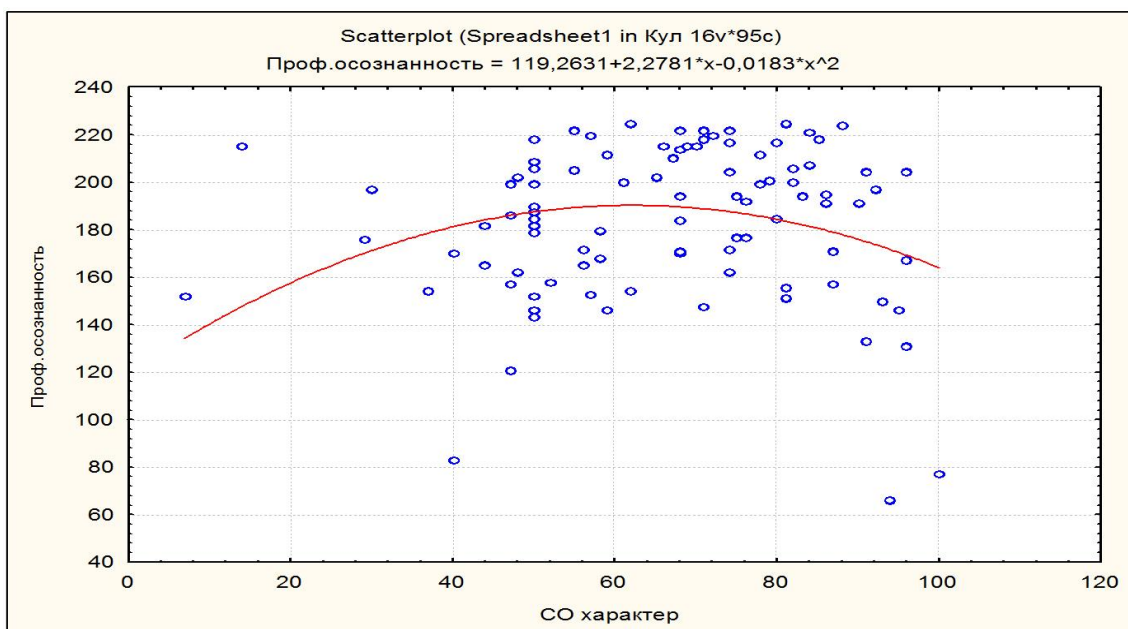


Рис. 3. Влияние фактора «Самооценка» по шкале «Характер» на профессиональную осознанность одиннадцатиклассников

Самооценка – это оценка личностью своих возможностей, способностей, достижений<sup>8</sup>. Оценка одиннадцатиклассником своего характера либо слишком низко, либо слишком высоко оказывает влияние на его подход к профессиональному самоопределению. Школьник, который оценивает свой характер на низком уровне, скорее всего, склонен также занижать свои способности, недооценивать свои возможности, что вселяет неуверенность в его выбор и может привести к отказу от тех специальностей, на которые заведомо будет большой конкурс при поступлении

<sup>8</sup> Рескина С.Е. Роль самооценки школьников в процессе профессионального самоопределения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.

в вуз. Старшеклассник, который, наоборот, оценивает свой характер на высоком уровне, склонен и к переоценке своих способностей и возможностей. Выбор профессии и в таком случае может оказаться не соответствующим личностным особенностям и возможностям индивида.

Также нами было выявлено значимое влияние фактора «Общий уровень самооценки» на фактор «Профессиональная осознанность». Динамика данного влияния отображена на рис. 4.

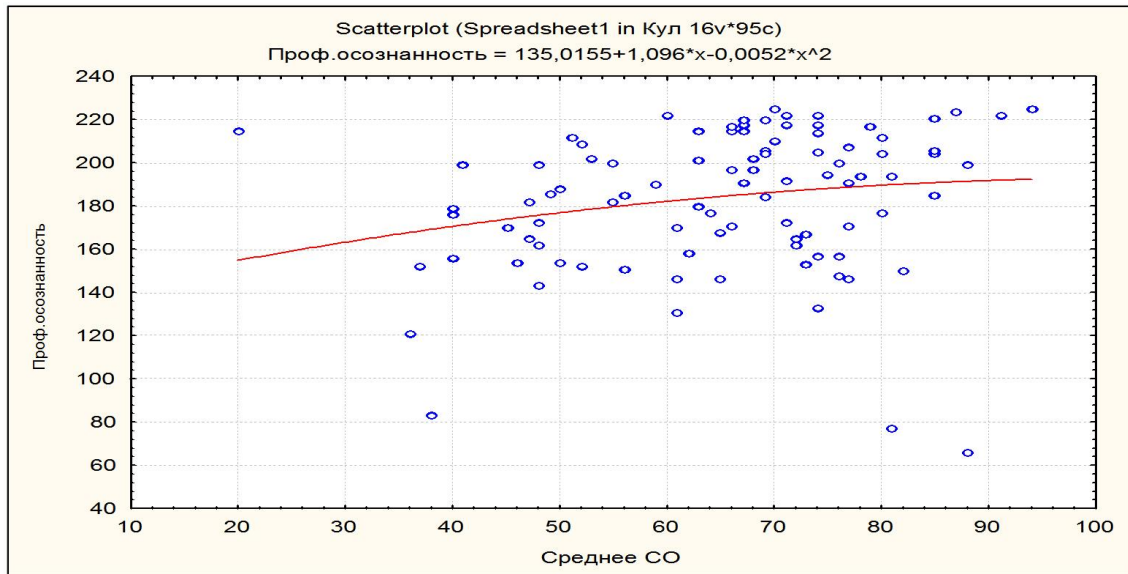


Рис. 4. Влияние фактора «Общий уровень самооценки» на профессиональную осознанность одиннадцатиклассников

На рис. 4 мы наблюдаем прямолинейный характер влияния общего уровня самооценки на профессиональную осознанность личности, где фактор общего уровня самооценки начиная с показателя 50 имеет положительное влияние на профессиональную осознанность личности. Такое взаимодействие между исследуемыми переменными приближается к линейной, простой пропорции. Согласно рис. 4, чем больше данная характеристика выражена у испытуемого, тем выше уровень его профессиональной осознанности. Это подтверждается и наличием значимой корреляционной связи между данными параметрами (см. табл. 1).

Л.В. Бороздина считает, что самооценка включена в структуру самосознания и определяется как оценка человеком себя по определенному свойству или оценка собственного потенциала в целом<sup>9</sup>. При этом самооценка выступает регулятором человеческого поведения, позволяет индивиду оценить свои достоинства и недостатки, оказывает влияние на уровень притязаний и сложность целей, которые личность ставит перед собой. В данном случае общий уровень самооценки определяет не только успешность и эффективность выполнения человеком своей

<sup>9</sup> Бороздина Л.В. Что такое самооценка? // Психол. журн. 1992. Т. 3, № 4. С. 99–100 ; Бороздина Л.В., Молчанова Н.О. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. М., 2001.

профессиональной деятельности, но и возможность осуществить оптимальный выбор профессии, учесть все внутренние и внешние факторы профессионального самоопределения. Начиная с 50 баллов по показателю общего уровня самооценки мы можем говорить об адекватной самооценке старшеклассником своих способностей и возможностей, что, в свою очередь, является одним из компонентов параметра профессиональной осознанности. Таким образом, общий уровень самооценки пронизывает все сферы деятельности человека, все аспекты человеческого существования, в том числе и профессиональную деятельность, которая начиная со старшего школьного возраста играет важную, значительную роль в жизни индивида.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

Во-первых, наше предположение о том, что уровень сформированности рефлексивности и самооценки значимо влияет на осознанность профессионального самоопределения личности на момент окончания общего образования, подтвердилось.

Во-вторых, в ходе исследования было выявлено четыре значимых положительных корреляции профессиональной осознанности с самооценкой по шкалам «Ум», «Внешность», «Уверенность» и с общим уровнем самооценки.

В-третьих, на этапе определения влияния уровня рефлексивности и самооценки на профессиональную осознанность были выявлены криволинейный характер влияния рефлексивности и самооценки по шкале «Авторитет», U-образный характер влияния самооценки по шкале «Характер» и прямолинейный характер влияния общего уровня самооценки. Иначе говоря, чем больше уровень рефлексивности и самооценки по шкале «Авторитет», а также общий уровень самооценки, тем выше уровень профессиональной осознанности у выпускника школы.

В-четвертых, существует промежуток – оптимум самооценки по шкале «Характер», на котором профессиональная осознанность выпускника школы является наиболее высокой.

Таким образом, выбор профессии является важным шагом на жизненном пути личности. От того, насколько правильно сделан этот выбор, зависят общественная ценность человека, его физическое и нервно-психическое здоровье, его место среди людей и удовлетворенность работой и жизнью в целом. К выбору профессии надо подходить осознанно и учитывать совокупное влияние объективных и субъективных факторов. Также можно сказать, что с точки зрения общей успешности профессионального самоопределения большое значение имеют не только содержательные характеристики этого процесса (что выбирает оптант), но и динамическая сторона выбора (как он осуществляет свой профессиональный выбор).

#### Список использованной литературы

1. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2003. – 672 с.
2. Бороздина, Л.В. Что такое самооценка? [Текст] // Психологический журнал. – 1992. – Т. 3, № 4. – С.99 – 100.
3. Бороздина, Л.В., Молчанова Н.О. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых [Текст]. – М., 2001. – 204 с.
4. Голомшток, А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника [Текст]. – М. : Педагогика, 1979. – 203 с.



5. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст]. – М. : Ин-т практ. психол., 1996. – 400 с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
7. Кулакова, А.И. Особенности формирования осознанности профессионального выбора в период общего обучения [Текст] // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2015. – Т. 21, № 1. – С. 78–82. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.
8. Кулакова, А.И. Особенности формирования осознанности профессионального выбора, рефлексии и самооценки в период общего обучения [Текст] // Ярославский психологический вестник. – М. ; Ярославль : Титул, 2014. – Вып. 31 – С. 112–118.
9. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст]. – Саратов : Саратов. гос. социально-эконом. ун-т, 2013. – 322 с.
10. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
11. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст]. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с.
12. Рескина, С.Е. Роль самооценки школьников в процессе профессионального самоопределения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1986. – 36 с.
13. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст]. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
14. Branden, N. The six pillars of self-esteem [Text]. – N. Y. : Bantam Books, 1994.
15. Emler, N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth [Text]. – York, 2001.
16. Mruk, C. Self-esteem: Research, theory and practice [Text]. – N.Y., 1999.



## Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 37.013.32

*Л.М. Кривцова, Л.А. Байкова*

### **РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ НА БАЗЕ БИЗНЕС-ИНКУБАТОРА**

В статье представлены авторская концепция и теоретическая модель развития предпринимательских компетенций студентов и школьников на базе бизнес-инкубатора в контексте практико-ориентированного подхода. Раскрывается методика организации сотрудничества студентов и школьников.

предпринимательские компетенции, бизнес-инкубатор, практико-ориентированный подход, интерактивность, рефлексивность.

Актуальность проблемы исследования процесса развития предпринимательских компетенций студентов и школьников на базе бизнес-инкубатора обусловлена тем, что формирование этих компетенций у выпускников вузов становится важнейшей задачей успешной социализации молодежи и социально-экономического развития страны.

Развитию предпринимательских компетенций посвящено достаточно много исследований, но остаются вопросы по содержанию работы, направленной на формирование готовности молодежи к эффективной предпринимательской деятельности в условиях развития рыночных отношений.

Теоретический анализ публикаций по данной проблеме и изучение зарубежного и отечественного опыта деятельности бизнес-инкубаторов позволили выявить огромный педагогический потенциал данных форм работы с молодежью, который не используется на практике в полной мере. Установлено также, что отсутствует научно-теоретическое обоснование системы методов и средств, которые могут повысить качество работы бизнес-инкубаторов по развитию предпринимательских компетенций школьников и студентов.

Так, Л.А. Трусова, приводя в своих трудах в качестве примера опыт других стран, отмечает, что в этих странах (Нидерландах, Германии, Финляндии, Дании, Великобритании) к обучению привлекаются «социальные партнеры». Экономическая эффективность такого партнерства подтверждается высокими производительностью труда и уровнем трудоустройства выпускников в соответствии с полученной

специальностью<sup>1</sup>. Подобной стратегии в своем исследовании придерживается и С.А. Волошина, которая считает, что формирование предпринимательских качеств происходит наиболее успешно в процессе интерактивного обучения, способствующего активизации образовательной деятельности студентов, максимально приближенной к профессиональной, на основе диалоговых форм взаимодействия, с опорой на личный опыт и возможности проявлений личностных функций: автономности, самостоятельности, рефлексивности, коммуникативности, креативности и др.<sup>2</sup>.

З.Г. Ханова в монографии «Формирование психологической готовности студентов вуза к предпринимательской деятельности: предикторы и технологии» отмечает, что программа формирования психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности должна быть нацелена на поэтапный переход от низших уровней психологической готовности к более сложным и включать компоненты, отражающие психологические особенности успешной предпринимательской деятельности, которые позволяют студенту осознавать социально-экономическую реальность и инициировать предпринимательскую деятельность, обладающую для него личностной и общественной значимостью. Автор утверждает, что формирование психологической готовности студентов к предпринимательству в процессе обучения в вузе будет успешным в том случае, если они осознают значимость учебной ситуации и ее связь с реальной предпринимательской деятельностью<sup>3</sup>.

Профессор, доктор экономических наук, научный руководитель лаборатории исследований предпринимательства национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) А.Ю. Чепуренко в статье «Роль обучения в активизации предпринимательского потенциала российского общества» обосновывает свой подход к обучению предпринимательству в рамках дополнительной специализации в российских университетах. Основной акцент автор делает на связь вуза с бизнесом, на обязательное взаимодействие экспертов-практиков из бизнес-ассоциаций со студентами, а также на создание технологических площадок типа бизнес-инкубатора. А.Ю. Чепуренко отмечает, что без этой модели студенты получают только набор знаний, но едва ли создадут свой бизнес<sup>4</sup>.

С.В. Паникарова, доцент Уральского федерального университета имени Президента России Б.Н. Ельцина, провела с группой ученых исследование особенностей и положительных практик реализации образовательных программ по предпринимательству в университетах разных стран. Анализ проводился по различным аспектам – от содержания 26 образовательных программ до особенностей инфраструктуры обучения. Было определено, что среди основных элементов инфраструктуры

<sup>1</sup> Трусова Л.А. Особенности формирования предпринимательских компетенций школьников в условиях социального партнерства. URL : <http://www.science-education.ru/102-5757> (дата обращения: 17.11.2015).

<sup>2</sup> Волошина Т.А. Современные подходы к формированию предпринимательских качеств личности в системе высшего профессионального образования // Образование и бизнес: предпринимательский подход в обучении как фактор социальной адаптации молодежи : материалы науч.-практ. конф.; межвуз. сб. науч. ст. Петрозаводск : КГПУ, 2006. С. 78–85.

<sup>3</sup> Ханова З.Г. Формирование психологической готовности студентов ВУЗа к предпринимательской деятельности: предикторы и технологии : моногр. Махачкала : АЛЕФ, 2011.

<sup>4</sup> Чепуренко А.Ю. Роль обучения в активизации предпринимательского потенциала российского общества // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству : сб. тез. докл. междунар. конф. М. : Моск. финанс.-пром. ун-т «Синергия», 2014. С. 15–25.

предпринимательского образования – специализированные институты или центры предпринимательства, отвечающие за формирование предпринимательских компетенций. Обычно они интегрированы с другими элементами инновационной инфраструктуры: сетевыми сообществами, отделами трансферта технологий, в некоторых случаях с технопарками. В инфраструктуру обучения предпринимательству часто входят бизнес-инкубаторы, основная цель которых – содействовать созданию успешных бизнес-проектов, реализуемых силами молодых предпринимателей<sup>5</sup>.

Т.Г. Скурихина, заместитель директора по инновационному развитию и информатизации Сибирского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), в статье «Формирование предпринимательских компетенций у студентов» рассматривает образовательную программу в области предпринимательства и бизнес-планирования «Бизнес-акселерация», целью которой является создание благоприятных условий, способствующих вовлечению молодежи в предпринимательскую деятельность. Взаимная работа по созданию проектов участников программы позволяет сформировать у студентов, обучающихся в вузах, мотив к созданию собственного бизнеса; привлечение студентов старших курсов в качестве лекторов и кураторов позволяет обеспечить им практико-ориентированное обучение по изучаемым дисциплинам<sup>6</sup>.

Ряд ученых считают, что формирование предпринимательских компетенций следует начинать со школы. Так, Е.В. Соколова в статье «Формирование предпринимательских компетенций с помощью проектной деятельности учащихся» приводит результаты анализа процесса формирования предпринимательских компетенций посредством учебного практикума по экономике «Школьная компания». В ходе ролевой игры участники получали новые знания, приобретали умения в области предпринимательства и применяли их на практике на примерах управления типовой версией малого бизнеса. Практикум проводится в рамках системы дополнительного образования школьников и направлен на экономическое образование, развитие коммуникативных навыков, мотивации к получению образования, информирование о благотворительной деятельности, вовлечение родителей, представителей бизнеса и общественности в образовательный процесс<sup>7</sup>.

Т.М. Матвеева в кандидатской диссертации на тему «Педагогические условия формирования предпринимательской компетентности у учащихся старших классов на основе метода проектов» представила результаты работы по формированию предпринимательских компетенций и пришла к выводу, что «предпринимательская компетентность, в отличие от умений, не может находиться в ряду потенциальностей и быть изолированной от конкретных условий ее реализации, а должна быть обязательно

---

<sup>5</sup> Паникарова С.В., Иванова А.В., Рубин Ю.Б., Матвиенко Д.Ю., Шишкин Д.Г., Полбицын С.Н. Лучшие практики обучения предпринимательству: возможности использования в России // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству : сб. тез. докл. междунар. конф. М. : Моск. финанс.-пром. ун-т «Синергия», 2014. С 26–37.

<sup>6</sup> Скурихина Т.Г., Скурихина А.М. Формирование предпринимательских компетенций у студентов [Текст] // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству : сб. тез. докл. междунар. конф. М. : Моск. финанс.-пром. ун-т «Синергия», 2014. С. 157–161.

<sup>7</sup> Соколова Е.В. Формирование предпринимательских компетенций с помощью проектной деятельности учащихся // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству : сб. тез. докл. междунар. конф. М. : Моск. финанс.-пром. ун-т «Синергия», 2014. – С. 162–166.

проявленной, то есть для формирования предпринимательской компетентности обязателен деятельностный подход<sup>8</sup>. Автор предлагает использовать метод проектов.

Авторская идея развития предпринимательских компетенций студентов посредством включения их в реальную предпринимательскую, квазипредпринимательскую и волонтерскую деятельность на базе студенческого бизнес-инкубатора, в ходе которой проявляются и находят свое дальнейшее развитие их предпринимательские компетенции, отражена в нашей концепции и теоретической модели развития предпринимательских компетенций студентов и школьников на базе студенческого бизнес-инкубатора в контексте практико-ориентированного подхода, которые раскрыты в данной статье.

В контексте нашего исследования практико-ориентированный подход понимается нами как методологический базис, на котором строится система работы (технологии, методы и средства вовлечения обучающихся как субъектов саморазвития в разнообразную профессиональную и квазипрофессиональную деятельность) на базе бизнес-инкубатора, направленная на формирование предпринимательских компетенций.

Работа бизнес-инкубатора выстраивается на практико-ориентированном подходе, при опоре на следующий ряд принципов:

- систематическое включение студентов и школьников в непосредственную предпринимательскую деятельность через создание мини-бизнес-проектов и в их реализацию;

- интерактивность, реализуемая посредством включения студентов в коллективные и групповые формы исследовательской, проектной и предпринимательской деятельности;

- дифференциация видов практико-ориентированной деятельности с учетом своеобразия индивидуальности и базовой подготовки студентов;

- индивидуализация, ориентированная на особенности личностного развития предпринимательских компетенций студента в соответствии с его способностями и личностными качествами;

- субъектность, реализуемая через самостоятельное целеполагание, проектирование, планирование, самоанализ и самооценку результатов предпринимательской и квазипредпринимательской деятельности;

- свобода выбора и гибкость в выстраивании индивидуальных траекторий развития предпринимательских компетенций студентов и школьников;

- рефлексивность, реализуемая через систематические самоанализ и самооценку формирования предпринимательских компетенций студентов в ходе их диагностики и самодиагностики;

- субъект-субъектное взаимодействие студентов, бизнес-партнеров, преподавателей, школьников, всех участников студенческого бизнес-инкубатора.

В основе авторской концепции лежит идея усиления образовательно-педагогической функции студенческого бизнес-инкубатора, на базе которого осуществляется вовлечение молодежи (студентов и старшеклассников) в практическую предпринимательскую деятельность в форме мини-бизнес-проектов, и в квазипредпринимательскую деятельности в виде ролевых и деловых игр, специальных тренингов, упражнений, а также в волонтерскую работу, в ходе которой студенты выступают в роли наставников в предпринимательской деятельности школьников.

---

<sup>8</sup> Матвеева Т.М. Педагогические условия формирования предпринимательской компетентности у учащихся старших классов на основе метода проектов : дис. ... канд. пед. наук М., 2001. URL : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-predprinimatelskoi-kompetentnosti-uchashchikhsya-st#ixzz3thtGsFRo>.

Студенческий бизнес-инкубатор привлекает активных, инициативных, целеустремленных студентов и школьников тем, что дает возможность реализоваться в сотрудничестве с молодыми бизнесменами, на психологических тренингах. На базе бизнес-инкубатора студенты, вовлеченные в реальную предпринимательскую, квазипредпринимательскую и волонтерскую деятельность, развивают свои организаторские и коммуникативные способности, лидерские качества в ходе занятий, а также через волонтерское сопровождение старшеклассников. Студенты, участники бизнес-инкубатора, выступают в роли наставников и помогают школьникам в решении вопросов профессионального самоопределения. Наставничество и сотрудничество со школьниками являются для них сильным стимулом саморазвития. В диалогическом взаимодействии, сопровождаемом рефлексивной деятельностью, повышается уровень осознания ими учебно-профессиональной работы, подтверждается правильность сделанного профессионального выбора, развивается способность управления и регулирования личностным и профессиональным саморазвитием.

Теоретическая модель развития предпринимательских компетенций студентов и школьников на базе бизнес-инкубатора в контексте практико-ориентированного подхода представлена на рис. 1.

Теоретическая модель формирования предпринимательских компетенций на базе студенческого бизнес-инкубатора в контексте практико-ориентированного подхода включает в себя ряд компонентов-блоков: методологический, целевой, результативный, субъектный, деятельностный.

В методологическом блоке раскрываются сущность практико-ориентированного подхода и его принципы.

Целевой блок содержит формулировку важнейшей задачи студенческого бизнес-инкубатора, перечисление инвариантных предпринимательских компетенций: способность участвовать в разработке стратегии управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию, оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений, способность к лидерству, к контактированию с окружающими, к убеждению.

Результативный блок включает уровни и показатели сформированности предпринимательских компетенций: оптимальный уровень, допустимый уровень, недостаточный уровень. Оптимальный уровень характеризуется сформированностью предпринимательских компетенций (способностью планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию, оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений, просчитывать риски, нести персональную ответственность за последствия проявленной инициативы). Допустимый уровень характеризуется средневыраженными качествами предпринимателя. Недостаточный уровень характеризуется слабовыраженными качествами предпринимателя.

В субъектном блоке перечисляются субъекты/участники двустороннего субъект-субъектного взаимодействия на базе деятельности студенческого бизнес-инкубатора: преподаватели, психологи, специалисты-преприниматели, организующие занятия на базе бизнес-инкубатора в контексте практико-ориентированного подхода, студенты и школьники.

В деятельностном блоке перечисляются средства формирования инвариантных предпринимательских компетенций: диагностика и самодиагностика, психолого-педагогический тренинг, деловые и ролевые игры, бизнес-проектирование, предпринимательская деятельность, квазипредпринимательская деятельность, волонтерское сопровождение предпринимательской деятельности школьников, деловое взаимодействие с бизнесменами, рефлексивная деятельность.

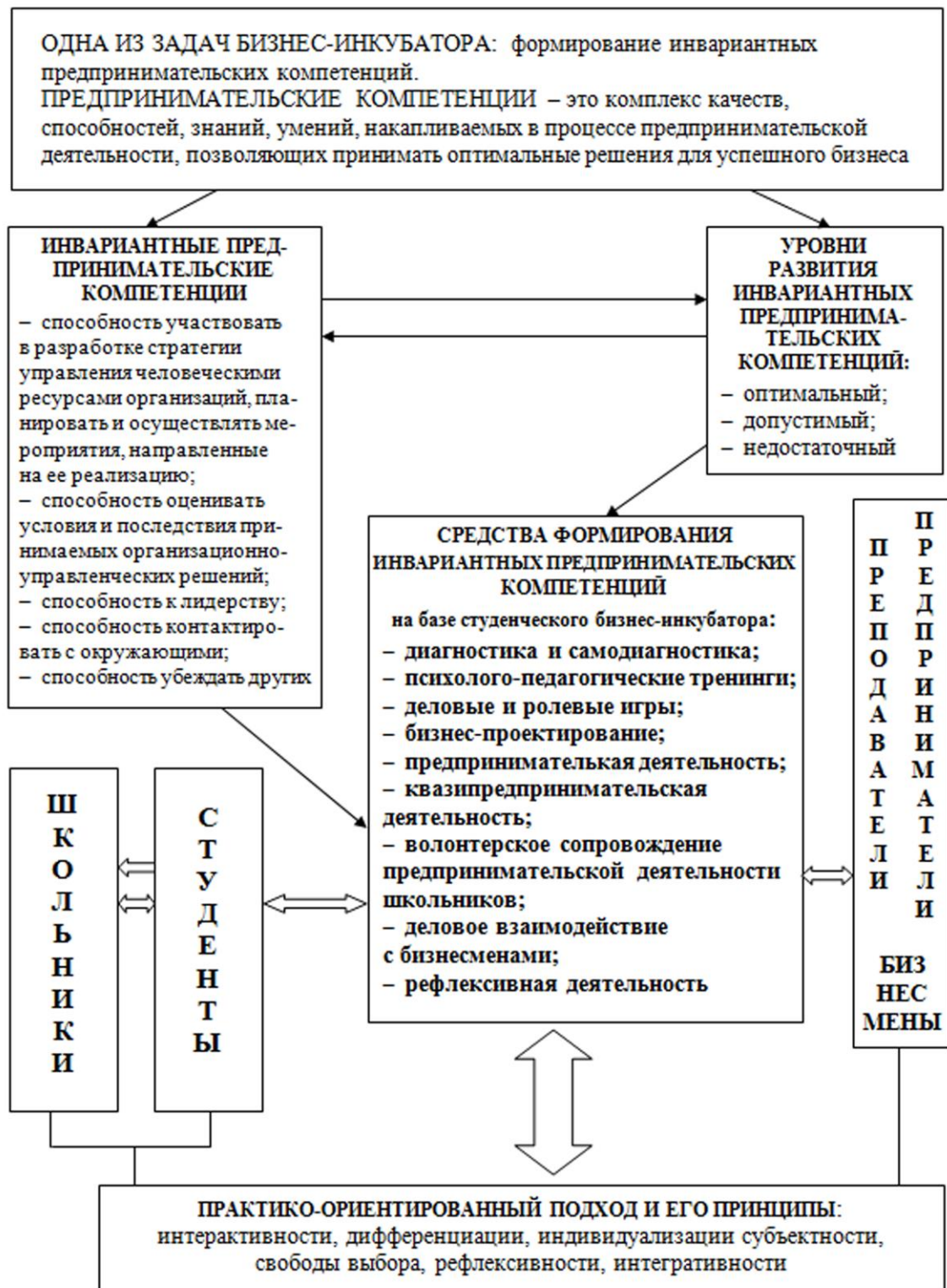


Рис. 1. Теоретическая модель развития предпринимательских компетенций студентов и школьников на базе бизнес-инкубатора в контексте практико-ориентированного подхода

На основе теоретической модели была разработана программа сотрудничества студентов и школьников на базе студенческого бизнес-инкубатора. Программа прошла экспериментальную проверку в 2014–2015 годах.

Цель формирующего эксперимента: проверить эффективность системы средств, способствующих развитию предпринимательских компетенций студентов и школьников в ходе сотрудничества на базе студенческого бизнес-инкубатора в контексте практико-ориентированного подхода.

Гипотеза формирующего эксперимента заключалась в том, что программа работы студенческого бизнес-инкубатора, созданная на основе авторской теоретической модели, будет способствовать активному формированию и развитию предпринимательских компетенций студентов и школьников.

Для формирующего эксперимента использовалась следующая база: бизнес-инкубатор «Звездный путь», 12 старшеклассников средней общеобразовательной школы № 56 города Рязани, 10 студентов, членов бизнес-инкубатора.

Формирующий эксперимент осуществлялся с октября 2014 года по март 2015 года.

В ходе эксперимента реализовывалась программа «Развитие предпринимательских компетенций студентов и школьников на базе бизнес-инкубатора».

Были проведены тренинги на тему «Психология совладания со стрессом», нацеленные на профилактику тревожности, духовное и психологическое развитие личности, повышение социальной активности и развитие самосознания. В ходе тренингов актуализируется личностный потенциал, происходит самооценка уровня собственной стрессоустойчивости, осваиваются эффективные способы саморегуляции и вырабатывается личная стратегия эффективной адаптации к напряженным ежедневным стрессовым ситуациям и к ситуации экзаменационных испытаний. Тренинги были направлены на овладение личностью адекватными средствами решения сложных жизненных ситуаций, развитие способностей позитивного общения, понимание собственных чувств и поведения других людей, конструктивное и деловое общение, обучение приемам саморегуляции в стрессовых ситуациях, развитие умения творчески преодолевать конфликты. Психотехнические игры, использовавшиеся в ходе тренингов, позволяют участникам сформировать навыки анализа интересов и мотивов партнеров по общению, самоанализа, конструктивного ведения диалога.

С целью овладения умениями быстро реагировать на экономические изменения, определять стратегию развития бизнеса, просчитывать риски, нести персональную ответственность за последствия проявленной инициативы была проведена экономическая игра «Черный жемчуг» (автор-разработчик – Ольга Григорьевна Такижбаева, доцент Рязанского государственного радиотехнического университета – РГРТУ). Автор игры отмечает, что чем разнообразнее выполняемые роли и их позиция в деятельности, тем гармоничнее развивается личность будущего специалиста, тем более системный характер приобретает его мыслительная деятельность, тем успешнее формируется у него творческий, заинтересованный подход к учебно-познавательной деятельности, вырабатывается гибкость мышления и действий<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Такижбаева О.Г., Бычкова Н.А. Методологические аспекты применения активных методов обучения в преподавании экономических дисциплин // Экономико-правовые аспекты реализации стратегии модернизации России: реальные императивы динамичного социоэкономического развития : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Г.Б. Клейнера, В.В. Сорокожердьева, Э.В. Соболева, Э.М. Хашевой. Краснодар : ЮИМ, 2014. С. 308–318.



Социально-психологическая направленность деловой игры стимулирует развитие комплекса умений, мотивации работать индивидуально и в команде для достижения общей цели, способности излагать и отстаивать свою точку зрения, проводить обсуждение. В деловой игре закрепляются основные понятия и термины.

Программа была также направлена на овладение техникой формулировки проектной идеи. Под руководством студентов, участников бизнес-инкубатора, школьники ознакомились с правилами проведения мозгового штурма, оценки проекта SMART-тестом, формулировки цели проекта, со SWOT-анализом, с разработкой укрупненного плана проекта по вехам, с разработкой матрицы ответственности проекта, плана проекта, сетевого плана-графика проекта, календарного плана-графика проекта, с составлением бюджета проекта, мерами реагирования на его риски, с порядком внесения изменений в проект.

Полученные знания помогли школьникам подготовить к защите свои проекты, которые продемонстрировали сформированные у них предпринимательские умения, в частности, умение самопрезентации. На защите проектов студенты вместе с преподавателями находились в жюри. В ходе реализации программы студенты вместе со школьниками посещали выставки, посвященные отечественным научным достижениям и разработкам: III Международный форум «Открытые инновации» (Москва), обзорные экскурсии в МГУ и РГРТУ, встречу с бизнес-сообществом, учеными.

Авторская программа способствовала высокой степени включенности студентов в учебный процесс, активизировала их познавательную и творческую деятельность. Все методики, используемые в программе, стимулируют интерактивный характер взаимодействия студентов и школьников, что способствует развитию их мотивации на саморазвитие, закреплению навыков работы в команде, формированию экономического мышления, овладению приемами предпринимательской деятельности.

В начале и в конце формирующего эксперимента проводилась диагностика студентов и школьников с целью определения динамики развития их предпринимательских компетенций.

Для выявления личностной предрасположенности каждого учащегося к предпринимательской деятельности, способности участвовать в разработке стратегии управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию, была выбрана методика «Оценка возможностей» Р. Хизрича, М. Питерса<sup>10</sup>. Для выявления способности учащихся оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений использовалась методика «Любите ли Вы риск?»<sup>11</sup>. Для выявления качеств лидера применялась методика «Способность к лидерству» Р.С. Немова<sup>12</sup>. Для определения способности учащихся контактировать с окружающими, убеждать других был выбран опросник «Можете ли Вы добиться успеха?»<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Райгородский Д.Я. Психодиагностика персонала. Методики и тесты : учеб. пособие : в 2 т. Самара : Бахрах-М, 2007. Т. 1. С. 130.

<sup>11</sup> Там же. С. 330

<sup>12</sup> Там же. С. 51

<sup>13</sup> Там же. С. 350.

Ответы респондентов по каждому опроснику обрабатывались в соответствии с инструкциями и при этом были стандартизированы.

Ответу, соответствующему уровню «достаточный», присваивалось 3 балла. При ответе, соответствующем уровню «допустимый», присваивалось 2 балла. Ответ, соответствующий уровню «недостаточный», получал 1 балл. Это позволило обобщить данные по каждому респонденту и сравнить уровни сформированности комплекса инвариантных предпринимательских компетенций.

Подводя итоги формирующего эксперимента, необходимо отметить, что программа дала возможность решить ряд задач и создать условия для саморазвития личности студентов и школьников. Можно утверждать, что проведенная работа способствовала приобретению теоретических знаний и освоению практических навыков предпринимательской деятельности, получению опыта проектной деятельности, реализации ряда бизнес-идей, сознательному выбору ролей и функций в бизнес-команде (директор, финансовый менеджер, технический специалист или маркетолог).

Была установлена динамика развития предпринимательских компетенций студентов в ходе формирующего эксперимента (рис. 2).

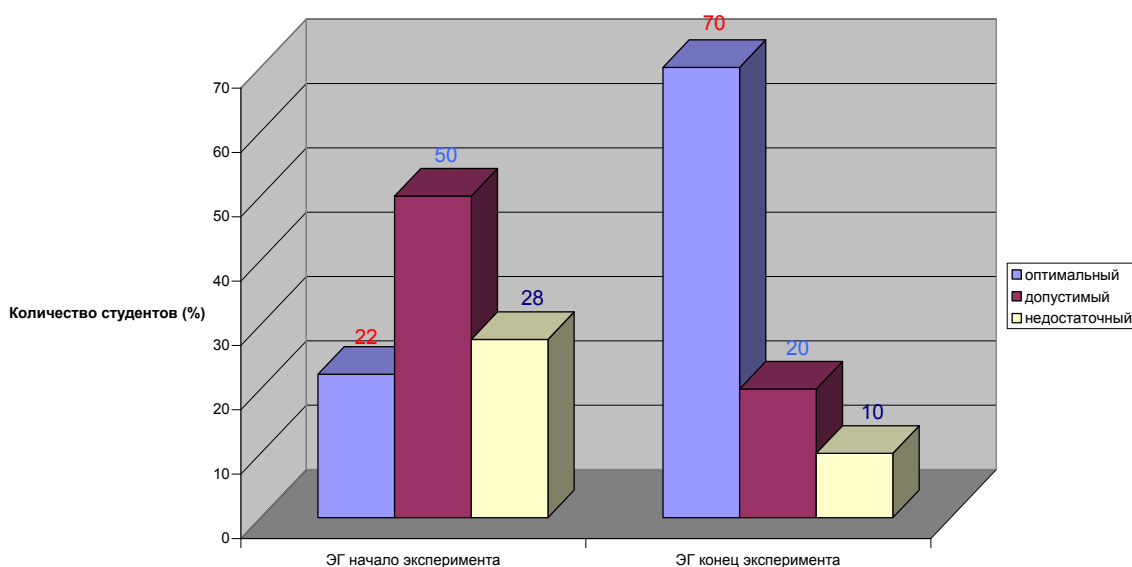
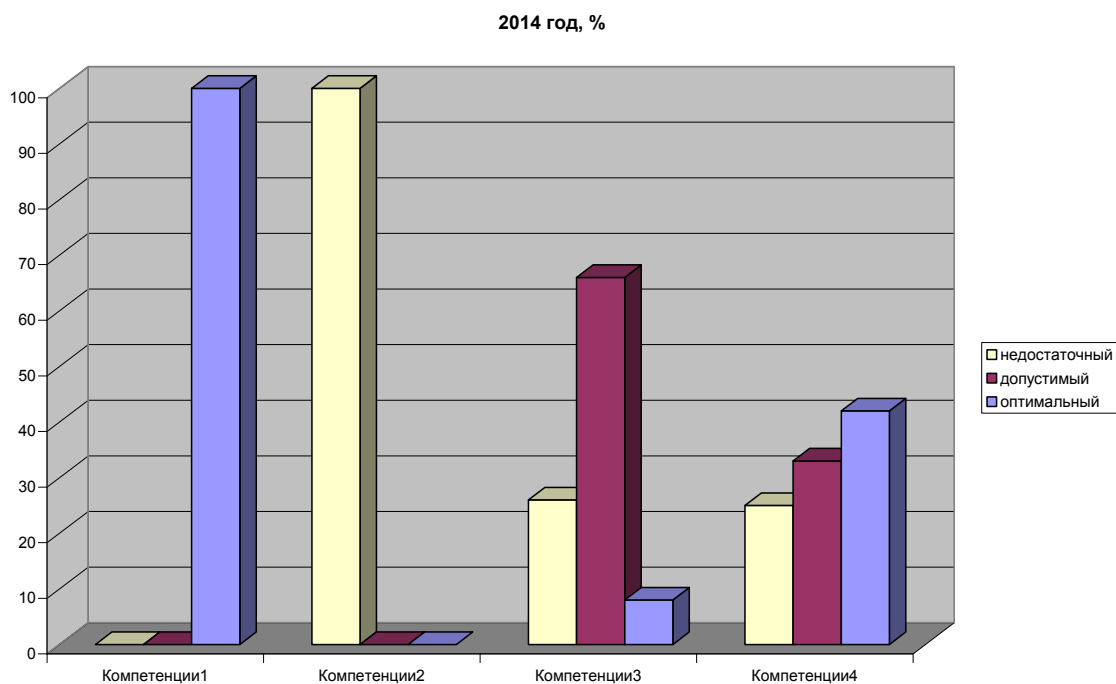


Рис. 2. Развитие комплекса предпринимательских компетенций студентов в ходе формирующего эксперимента

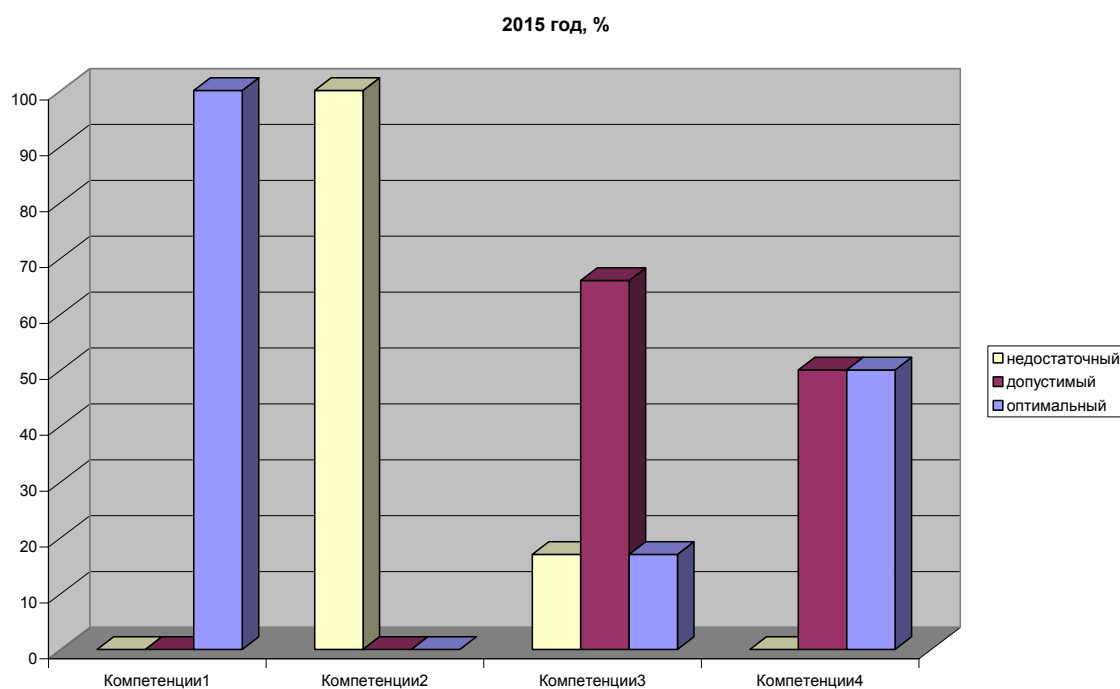
Анализ результатов диагностики каждого студента показал разные уровни сформированности у них комплекса предпринимательских компетенций: у 70 % – оптимальный, у 20% – допустимый, у 10 % – недостаточный.

Была также выявлена динамика развития предпринимательских компетенций школьников в ходе формирующего эксперимента (рис. 3, 4).

Анализ результатов диагностики каждого школьника показывает, что комплекс предпринимательских компетенций сформирован на оптимальном уровне у 42 % школьников, на допустимом – уровне у 29 %, на недостаточном уровне – у 29 %.



а



б

Рис. 3. Комплекс предпринимательских компетенций школьников на начало (2014 год) (а) и на конец (2015 год) (б) формирующего эксперимента (в %)

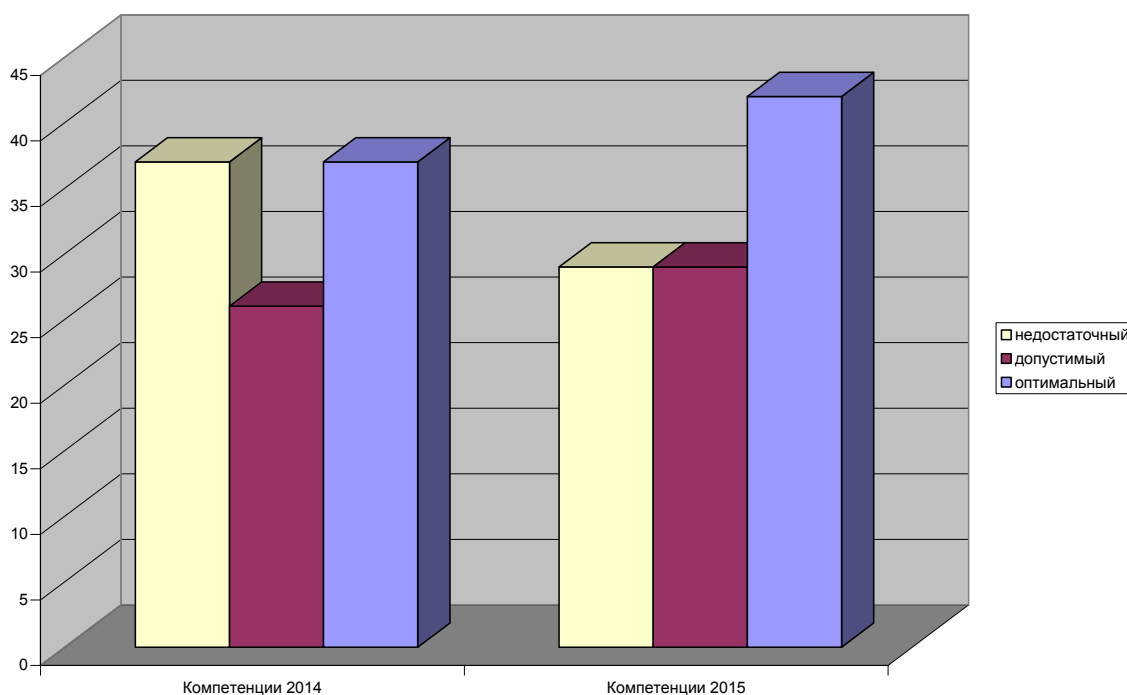


Рис. 4. Развитие комплекса предпринимательских компетенций школьников

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента, реализации авторской программы, созданной на основе практико-ориентированного подхода, и организации предпринимательской, квазипредпринимательской и волонтерской деятельности на базе студенческого бизнес-инкубатора у студентов активизировался процесс развития предпринимательских компетенций, а у школьников, вовлеченных в эти мероприятия, происходило становление ряда предпринимательских компетенций – таких, как склонность к предпринимательской деятельности (компетенция 1); способность к участию в разработке стратегии управления человеческими ресурсами организаций, планированию и осуществлению мероприятий, направленных на ее реализацию; способность к оценке условий и последствий принимаемых организационно-управленческих решений (компетенция 2); способность к лидерству (компетенция 3); способность к контактированию с окружающими, незаурядная способность убеждать других (компетенция 4).

Эти инвариантные предпринимательские компетенции в комплексе являются основанием для формирования других предпринимательских компетенций, которые необходимы в разнообразных сферах производства материальных и духовных благ общества.

Исследование показало, что бизнес-инкубатор, во-первых, в процессе образовательной деятельности развивает у старшеклассников и студентов качества, необходимые для эффективной предпринимательской деятельности; во-вторых, предоставляет учащейся молодежи возможность на практике реализовать собственный бизнес-проект, представить его потенциальным инвесторам и принять участие в его реализации; в-третьих, позволяет обучающимся стать полноправными участниками реально действующих бизнес-проектов, проходя стажировку в инновационных компаниях города Рязани.

Предоставление возможности учащейся молодежи приобрести соответствующие компетенции в области предпринимательства является важнейшей задачей экономического образования посредством организации программ по бизнес-проектированию.

В целом результаты исследования позволяют заключить, что формирование предпринимательских компетенций современной молодежи на базе студенческого бизнес инкубатора можно рассматривать как один из ресурсных аспектов педагогической деятельности в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего и высшего образования.

### Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А., Бурькина Е.В. Прагматизм как методологическая основа практико-ориентированного подхода к организации образования в вузах США [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 176–182.
2. Волошина, Т.А. Современные подходы к формированию предпринимательских качеств личности в системе высшего профессионального образования [Текст] // Образование и бизнес: предпринимательский подход в обучении как фактор социальной адаптации молодежи : материалы науч.-практ. конф. межвуз. сб. науч. ст. – Петрозаводск : КГПУ, 2006. – С. 78–85.
3. Матвеева, Т.М. Педагогические условия формирования предпринимательской компетентности у учащихся старших классов на основе метода проектов. [Электронный ресурс] // дис. ... канд. пед. наук – М., 2001. – 206 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-predprinimatelskoi-kompetentnosti-u-uchashchikhsya-st#ixzz3tGtGsFRo>.
4. Паникарова, С.В., Иванова А.В., Рубин Ю.Б., Матвиенко Д.Ю, Шишкин Д.Г., Полбицын С.Н. Лучшие практики обучения предпринимательству: возможности использования в России [Текст] // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству : сб. тез. докл. междунар. конф. – М. : Моск. финанс.-промышленный ун-т «Синергия», 2014. – С 26–37.
5. Райгородский, Д.Я. Психодиагности персонала. Методики и тесты [Текст] : учеб. пособие : в 2 т. – Самара : Бахрах-М, 2007. – Т. 1. – 440 с.
6. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
7. Скурихина, Т.Г., Скурихина А.М. Формирование предпринимательских компетенций у студентов [Текст] // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству : сб. тез. докл. междунар. конф. – М. : Моск. финанс.-пром. ун-т «Синергия, 2014. – С. 157–161.
8. Соколова, Е.В. Формирование предпринимательских компетенций с помощью проектной деятельности учащихся [Текст] // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству : сб. тез. докл. междунар. конф. междунар. конф. – М. : Моск. финанс.-пром. ун-т «Синергия», 2014. – С. 162–166.
9. Такижбаева, О.Г., Бычкова Н.А. Методологические аспекты применения активных методов обучения в преподавании экономических дисциплин [Текст] // Экономико-правовые аспекты реализации стратегии модернизации России: реальные императивы динамичного социэкономического развития : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Г.Б. Клейнера, В.В. Сорокожердьева, Э.В. Соболева, Э.М. Хашевой. – Краснодар : ЮИМ, 2014. – С. 308–318.

10. Трусова, Л.А. Особенности формирования предпринимательских компетенций школьников в условиях социального партнерства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/102-5757> (дата обращения: 17.11.2015).

11. Ханова, З.Г. Формирование психологической готовности студентов ВУЗа к предпринимательской деятельности: предикторы и технологии [Текст] : моногр. – Махачкала : АЛЕФ, 2011.

12. Чепуренко, А.Ю. Роль обучения в активизации предпринимательского потенциала российского общества [Текст] // Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству : сб. тез. докл. междунар. конф. – М. : Моск. финанс.-пром. ун-т «Синергия», 2014. – С. 15–25.

УДК 159.9.07

*И.В. Гайдамашко, А.В. Посохова*

### **СИСТЕМНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ МОТИВАЦИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ**

Представлено системное описание мотивационной сферы конкурентоспособных предпринимателей. Человек в поведении, деятельности, развитии и отношениях с окружающими проявляет себя как индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность. Соответственно у него имеются мотивы, связанные с деятельностью, поведением, отношениями, развитием.

мотив, мотивационная сфера, конкурентоспособность, предприниматель, система, системное описание.

В психологических и акмеологических исследованиях предпринимательства разработка проблемы мотивов предпринимательской деятельности отличается значительным разнообразием точек зрения, порой противоречивых, особенно когда речь идет о развитии конкурентоспособности или повышении ее уровня. В то же время во многих исследованиях доминирует точка зрения, что если главной целью предпринимательства является получение большой прибыли, то соответственно у предпринимателей доминируют мотивы получения такой прибыли, т.е. доминируют сугубо материальные и утилитарные мотивы. Практика показывает (и это отмечают Л.Н. Жерелина, Е.К. Климова, З.Э. Омаров, Е.Б. Филинкова и др.), что во многих случаях это действительно так, особенно у начинающих предпринимателей, не отличающихся высоким уровнем личностной зрелости. Однако концентрация усилий только на получении прибыли может лишь на какое-то время способствовать повышению конкурентоспособности, но это повышение является ситуативным, «насыщаемым», так как предпринимательская деятельность осуществляется в системе разнообразных взаимодействий и отношений. Отсюда следует, что такое доминирование, в конечном счете, приводит к снижению, а то и к потере конкурентоспособности<sup>1</sup>. Об этом со всей определенностью говорят и сами успешные предприниматели. Например, основатель и владелец известной корпорации «Zara» Амансио Ортега утверждал, что «... вести бизнес

---

<sup>1</sup> Предприниматель и успех / под ред. К.С. Пирогова. СПб. : СПГУ, 2006. 158 с.

ради денег – это трата времени. Для меня деньги имеют лишь одно значение, они нужны для достижения целей»<sup>2</sup>.

С другой стороны, обилие мотивов предпринимательской деятельности может привести к «распылению» ресурсов и, как следствие, снижению конкурентоспособности. Таким образом, необходимо определить своеобразную меру, учитывающую ситуацию в обществе, конкурентной среде и индивидуальные особенности, планы и пр. самого предпринимателя<sup>3</sup>.

Еще один аспект данной проблемы состоит в следующем. С психологической точки зрения любой человек является индивидом, субъектом деятельности, личностью и индивидуальностью. Каждая из отмеченных ипостасей характеризуется наличием своих специфических мотивов и смыслов.

Изучение и описание мотивов конкурентоспособных предпринимателей, как считают Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Дж. Атkinson, Л.И. Божович, В.П. Вилюнас, П.Я. Гальперин, Г.О. Гордеева, Э.Л. Деси, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Д. Макклеланд, А.К. Маркова, А. Маслоу, Н.А. Менчинская, Р.М. Райан, В.А. Толочек, Хекхаузен, В.А. Якунин и др., целесообразно осуществлять в пространстве психологических исследований мотивационной сферы личности и профессиональной деятельности. В работах названных исследователей раскрываются виды и происхождение мотивов, их функции в определении пути жизнедеятельности человека, особенности структуры мотивационной сферы личности, мотивационные основы деятельности, связи мотивов с особенностями «образа-цели» деятельности, изучение вектора «мотив-цель» и пр. В то же время следует иметь в виду, что в профессиональной деятельности главные цели, как правило, заданы, сами исполнители ставят себе локальные или тактические цели. Однако предприниматели являются главными лицами в иерархической структуре, уровень их субъектности высок, а деятельность во многом имеет нетривиальный характер. А поскольку целеобразование и целеполагание деятельности осуществляются самим предпринимателем, во многих случаях он сам же и формирует себе систему мотивов и личностных смыслов.

При обсуждении мотивов предпринимательской деятельности следует иметь в виду, что ее цель часто выступает как образ будущих достижений, и это обуславливает доминирование мотива достижения, придает предпринимательской деятельности большой динамизм, стимулирует активность и поэтому обладает значительной регулирующей силой.

Предпринимательская деятельность, как отмечается во многих исследованиях, сложна, связана с выполнением разных функций, требующих от ее субъекта поликомпетентности и разнообразия профессиональных и психологических умений. Соответственно и мотивы такой деятельности должны быть весьма разнообразными.

Анализ психологических исследований по проблемам мотивации конкурентоспособных предпринимателей показал, что в них уделялось внимание в основном мотивации достижений и избегания неудач в предпринимательской деятельности<sup>4</sup>. Действительно, они имеют высокую степень выраженности, обладают большой регулирующей силой. Отмечено, что у успешных, конкурентоспособных предприни-

<sup>2</sup> О'Ши К. «Феномен «Zara». М. : ЭКСМО, 2015. С. 43.

<sup>3</sup> Томилов В.В. Культура предпринимательства. СПб. : Питер, 2000.

<sup>4</sup> Социальная психология / под ред. А.Л. Журавлева. М., 2002 ; Рощин С.К. Психология успешного предпринимательства в США // Психол. журн. 1993. Т.14, № 5. С.93–103.

мателей высокая мотивация достижений доминирует над умеренной мотивацией избегания неудач, и таким образом формируется их рациональное сочетание.

Считается, что мотивы предпринимателей отличаются разнообразием, но все же преобладает мотив получения прибыли (во многих случаях – обогащения). Если данный мотив является очень сильным, это может способствовать «размыванию» ценностных ориентаций и моральных норм регуляции поведения и деятельности, что подталкивает к выбору негодных средств их достижения<sup>5</sup>. Обычно у таких предпринимателей отсутствуют долгосрочные стратегические цели, они мало заботятся о своем личностно-профессиональном развитии, позитивном имидже и деловой репутации. В конечном счете это негативно сказывается на уровне их конкурентоспособности.

Как показал проведенный анализ, у предпринимателей также весьма сильны мотивы достижения независимости от обстоятельств и самостоятельности. Эти мотивы, как утверждают В.А. Бодров, А.Л. Журавлев, В.П. Позняков и др., обусловлены влиянием лидерской направленности. Кроме того, у успешных предпринимателей важную роль играют мотивы самовыражения и самореализации в профессии, стремление реализовать свой предпринимательский потенциал (это отмечают Л.Н. Жерелина, Е.К. Климова, И.В. Рамазан, В.Г. Смольков, А.П. Федоркина). «Внутренние» мотивы предпринимателей проявляются в стремлении заниматься собственно предпринимательской деятельностью. По своему психологическому содержанию они близки к мотивам самореализации в предпринимательской деятельности<sup>6</sup>. Важную роль для предпринимателей играют так называемые внешние положительные мотивы – авторитета, статуса, признания, уважения, деловой репутации и пр. В психологических исследованиях отмечаются весьма значимый мотив, присущий успешным предпринимателям и проявляющийся в склонности к контролируемому риску, а также мотив толерантности к ситуации неопределенности.

Среди зарубежных психологов распространено мнение, что одним из ведущих мотивов предпринимательской деятельности является потребность в реализации своего личностного потенциала в сфере предпринимательства, в обретении субъектности<sup>7</sup>. Вероятно, это связано с особенностями конкурентной среды и культурой предпринимательства в стране, поэтому данное положение не обладает всеобщим характером.

Важно еще раз подчеркнуть, что особенности мотивационной сферы предпринимателей во многом определяются их социальной зрелостью, которая, в свою очередь, связана с отношением к собственности<sup>8</sup>. У социально незрелых предпринимателей отмечается «культ денег и наживы», они абсолютизируют значение материальных благ и богатства. Их мотивы и смыслы обусловлены одним стремлением – обогатиться любой ценой. Это является и целью, и смыслом их деятельности. С повышением уровня социальной зрелости и социальной ответственности начинает доминировать потребность в самореализации «с помощью денег», проявляется внимание к собственной деловой репутации и позитивному имиджу, общественно значимым делам и инициативам.

---

<sup>5</sup> Зазыкин В.Г. Психологические особенности коррупции. М. : МГАДА, 2010.

<sup>6</sup> Климова Е.К. Профессиональная деятельность предпринимателей. СПб. : Скифия, 2014.

<sup>7</sup> Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности. М. : МПСИ, 2003.

<sup>8</sup> Маркова О.Н. Отношение к собственности у предпринимателей с разным типом личностной зрелости. Тамбов : ТГУ им. Державина, 2006.



Проведенный анализ проблемы показал, что личностные смыслы конкурентоспособных предпринимателей в целом тождественны мотивам и смыслам успешных предпринимателей, потому что успешность и обуславливается в первую очередь высокой конкурентоспособностью. Описание таких мотивов и смыслов встречается в публикациях психологов, иных специалистов по проблеме предпринимательства. Однако многие из таких описаний отличаются фрагментарностью, эскизностью и недостаточным уровнем обобщения, т.е. они не дают целостного представления о содержании этих важных психических свойств.

Следует отметить, что изучение мотивов конкурентоспособных предпринимателей отличается большой методической сложностью. Существующие методики (список личностных предпочтений А. Эдварса, методика Р. Нигарда и П. Гесьме, методика ценностных ориентаций М. Рокича, методика определения степени удовлетворения основных потребностей, методика определения потребности в достижениях и избегания неудач, опросник «Мотивационная направленность личности» М.Ю. Колосницыной и др.) создавались для иной ситуации. Кроме того, они связаны с ответами или выборами, в которых значимую роль играет ролевой компонент. Учитывая психологические особенности предпринимателей как психологически сложных, «закрытых» объектов, применение к ним этих методов ограничено. В изучении мотивов конкурентоспособных предпринимателей также трудно применять и весьма эффективный, но громоздкий тест юмористических фраз (к тому же его форма воспринимается неоднозначно).

Проведенные психологические исследования мотивов предпринимателей позволили приступить к их обобщению и систематизации. Для того чтобы сформировать целостное представление о мотивационной сфере конкурентоспособных предпринимателей, необходимо осуществить их системное описание по аргументированно выбранному основанию. Часто таким основанием служит «пирамида» А. Маслоу, однако в ней не представлены некоторые важные мотивы. На наш взгляд, весьма конструктивным основанием может служить рассмотрение мотивационной сферы предпринимателя как индивида, субъекта предпринимательской деятельности, личности и индивидуальности. В этом случае мы можем рассматривать мотивы конкурентоспособных предпринимателей в широком спектре их проявлений.

Для разработки системного описания мотивационной сферы конкурентоспособных предпринимателей с опорой на данное основание необходимо сделать ряд допущений, а именно:

- мотивы должны быть связаны с главными целями конкурентоспособной предпринимательской деятельности;
- должны доминировать внешние и внутренние позитивные мотивы;
- мотивы должны быть адекватными ситуации и имеющимся ресурсам, учитывающим и возможности приумножения;
- мотивы должны быть сильными, побуждающими к высокой активности, однако не должны стимулировать маниакальные стремления к достижению чего-либо.

Отмеченные предпосылки послужили основой для системного описания мотивов конкурентоспособных предпринимателей по четырем ипостасям. Для этого были использованы результаты известных исследований по психологии мотивов предпринимателей, в том числе и авторских. Заметим, что описания, полученные в результате подобной систематизации, строго говоря, не являются системой, потому

что в них не определена иерархия мотивов. Думается, это – проблема перспективных исследований.

В соответствии с системной методологией психологических исследований<sup>9</sup> была выбрана форма строгого лингвистического системного описания мотивов конкурентоспособных предпринимателей.

Представим полученные результаты систематизации мотивов конкурентоспособных предпринимателей как индивидов, как субъектов деятельности, как личностей, как индивидуальностей.

*Мотивы конкурентоспособных предпринимателей как индивидов.* Известно, что индивид – это человек как представитель вида, как продукт филогенетического и онтогенетического развития, как единство врожденного и приобретенного. У предпринимателя как индивида (как уже отмечалось) доминируют мотивы, присущие каждому человеку: мотивы витальные, безопасности, общения, уважения и самоуважения, самореализации, духовные<sup>10</sup>. При этом актуализация мотива более высокого уровня происходит, как правило, при удовлетворении потребности, связанной с мотивом нижестоящего уровня. Среди отмеченных мотивов у предпринимателей особенно сильны мотивы материальные, безопасности и самореализации.

*Мотивы конкурентоспособных предпринимателей как субъектов деятельности.* Напомним, в психологии субъект представляется как источник познания и преобразования действительности, как носитель активности, но активности целенаправленной, обусловленной действием мотивов. У конкурентоспособного предпринимателя как субъекта предпринимательской деятельности, как показал проведенный анализ, доминируют следующие мотивы:

- понимания предназначения профессии предпринимателя;
- достижения предпринимательских целей деятельности, ведущим из которых является мотив получения прибыли (по своему содержанию это результативно-деятельностные мотивы);
- обретения конкурентоспособности и ее повышения;
- профессиональных достижений;
- избегания неудач и расчетливого риска;
- достижения независимости и самостоятельности;
- самореализации в предпринимательской деятельности;
- достижения профессионализма в предпринимательстве;
- профессионального творчества;
- обретения субъектности в предпринимательской деятельности;
- престижа профессии предпринимателя в обществе;
- доминирования и проявления масштабности;
- профессионального общения;
- сотрудничества в профессии;
- толерантности к ситуации неопределенности;
- контролируемого риска;
- стабильности профессионального положения.

---

<sup>9</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л. : ЛГУ, 1986 ; Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М. ; Воронеж : МПСИ, 1996.

<sup>10</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер, 1997.

*Мотивы конкурентоспособных предпринимателей как личностей.* Исходя из современного понимания личности как человека, являющегося субъектом и объектом исторического процесса, субъектом познания, деятельности, общения и взаимодействий, обладающего способностью управлять своим поведением и развитием<sup>11</sup>, можно констатировать наличие следующих мотивов конкурентоспособного предпринимателя как личности:

- проявления личности в профессии;
- социальной и профессиональной зрелости;
- социального партнерства;
- независимости от обстоятельств;
- обретения желаемого социального статуса и его роста;
- личной и социальной значимости;
- деловой репутации;
- патриотизма.

*Мотивы конкурентоспособных предпринимателей как индивидуальностей.* Индивидуальность – это проявление неповторимости, наличие значимых отличий от других людей. Мотивы проявления индивидуальности у конкурентоспособных предпринимателей зависят от психологических особенностей конкретного субъекта. В то же время существуют и такие, которые присущи многим предпринимателям, так как обусловлены общностью условий жизнедеятельности. Они могут быть следующими:

- самовыражения и самореализации в профессии;
- индивидуального стиля деятельности;
- развития индивидуальности в профессии.

Таковы общие психологические характеристики мотивационной сферы конкурентоспособных предпринимателей. Отмеченные мотивы не отличаются равной степенью значимости. Некоторые из них являются доминирующими, другие выполняют подчиненные функции. На разных этапах становления конкурентоспособности предпринимателей их роли могут меняться. Многое здесь зависит от индивидуальных особенностей предпринимателя и от того, зачем человек стал заниматься предпринимательством, каков у него образ «Я-предприниматель».

По мере развития профессионализма, социальной зрелости и обретения высокого уровня конкурентоспособности сугубо материальные и утилитарные мотивы начинают терять свое первостепенное значение, уступая место гуманистическим мотивам и мотивам самовыражения и самореализации.

В соответствии с данными мотивами формируются и личностные смыслы. Важно отметить, что личностные смыслы конкурентоспособных предпринимателей также отличаются разнообразием и не сводятся к положению «прибыль ради прибыли». По мере роста конкурентоспособности и социальной зрелости личностные смыслы конкурентоспособных предпринимателей наполняются гуманистическим содержанием.

---

<sup>11</sup> Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. М. : Харвест, 2004.

Список использованной литературы

1. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии [Текст]. – Л. : ЛГУ, 1986. – 176 с.
2. Гайдамашко, И.В., Посохова А.В. Проблема психологической готовности к предпринимательской деятельности [Текст] // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки. – 2015. – № 3. – С. 17–22.
3. Гайдамашко, И.В., Пугачева Е.В., Жемерикина Ю.И. Конкурентная среда – основной фактор влияния на процесс допрофессионального развития человека [Текст] // Человеческий капитал. – 2014. – № 3 (63). – С. 40–45.
4. Гайдамашко, И.В., Селезнев В.Н., Сысоев В.В. Подготовка антикризисных менеджеров методами психологического анализа профессиональной деятельности [Текст] // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки. – 2012. – № 2. – С. 155–163.
5. Дьяченко, М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник [Текст]. – М. : Харвест, 2004. – 576 с.
6. Зызыкин, В.Г. Психологические особенности коррупции [Текст]. – М. : МГАДА, 2010. – 80 с.
7. Климова, Е.К. Профессиональная деятельность предпринимателей [Текст]. – СПб. : Скифия, 2014. – 208 с.
8. Лиферов, А.П., Коненков Н.В. Университеты и бизнес [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 34–46.
9. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии [Текст]. – М. ; Воронеж : МПСИ, 1996. – 384 с.
10. Маркова, О.Н. Отношение к собственности у предпринимателей с разным типом личностной зрелости [Текст]. – Тамбов : ТГУ им. Державина, 2006. – 108 с.
11. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособности [Текст]. – М. : МПСИ, 2003. – 400 с.
12. О’Ши, К. «Феномен «Zara» [Текст]. – М. : ЭКСМО, 2015. – 240 с.
13. Посохова, А.В. Конкурентоспособность предпринимателей (психолого-акмеологи-ческие аспекты проблемы) [Текст]. М.: АПКИППРО, 2014. – 128 с.
14. Предприниматель и успех [Текст] / под ред. К.С. Пирогова. – СПб. : СПГУ, 2006. – 158 с.
15. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
16. Роцин, С.К. Психология успешного предпринимательства в США [Текст] // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 93–103.
17. Социальная психология [Текст] / под ред. А.Л. Журавлева. – М., 2002. – 351 с.
18. Томилов, В.В. Культура предпринимательства [Текст]. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.
19. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теории личности [Текст]. – СПб. : Питер, 1997. – 608 с.



## Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 159.922.8

*С.А. Завражин*

### СЕКСУАЛЬНЫЙ СТЫД В ПУБЕРТАТЕ

Рассматриваются детерминанты и особенности проявления сексуального стыда у подростков с учетом социальных трансформаций. Проводится мысль о том, что сексуальный стыд в пубертатном периоде становится важным фактором формирования психосексуального профиля личности.

стыд, сексуальный стыд, пубертат, гендерная идентичность, сексуальная травматизация, психосексуальное здоровье.

В психологической науке стыд трактуется как негативные переживания индивидуума, возникающие в связи с отрицательной оценкой окружающими совершаемого или совершенного поступка. В результате накопления опыта подобных ситуаций индивидуум становится способен сам оценивать свои действия и испытывать соответствующие (неприятные) переживания. Последние обращаются на самого себя как на их источник вследствие отрицательно оцениваемых действий окружающими в конкретной ситуации. Чувство стыда может охватить человека не только в контексте отрицательно оцениваемых другими поступков, но и при воспоминании о них. Все это в целом делает стыд могущественным механизмом нравственного развития<sup>1</sup>.

У каждого человека самые интенсивные переживания стыда обычно сопряжены с сексуальной сферой. Сексуальный стыд как острое осознание собственной неумелости, непригодности или неадекватности в качестве субъекта сексуально-эротических отношений возникает в подростковом возрасте. До этого этапа развития можно говорить о сексуальной стыдливости как о смущении, неловкости, испытываемых детьми в ситуациях обнажения, нарушения запрета, налагаемого родителями за манипуляции с гениталиями, за естественное желание исследовать половые органы у представителей другого пола. Если такое исследовательское поведение жестко подавляется, сексуальная стыдливость укрепляется, что увеличивает риск нарушений психосексуального здоровья на последующих стадиях развития. Наличие стыдливости у детей 4–5 лет считается одним из критериев сформированности их номинативной гендерной идентичности.

---

<sup>1</sup> Бондырева С.К., Колесов Д.В. Нравственность. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. С. 147–150.

Именно с подросткового возраста, когда сексуальность становится достоянием сознания, приобретая особую значимость в контексте межличностных контактов и познания своего «я», сексуальный стыд начинает выступать важным фактором формирования психосексуального профиля личности.

Сексуальный стыд в пубертате активизируется мощнейшим интересом к взаимоотношениям полов, к интимной сфере, который подпитывается обнаруживающим себя сексуальным желанием – осознанием своего тяготения к другому (знакомому или воображаемому) человеку. В сексуальном желании сливаются влечение (результат действия гормонов и внешних сексуальных раздражителей) и возбуждение от мыслей и фантазий.

Предпосылкой сексуального стыда у подростка является невозможность соответствовать тем сексуальным стандартам, которые предъявляют к нему самые значимые для него люди – родители и сверстники, чьи позиции в этой области порой кардинально расходятся.

Обычно сексуальный стыд у подростка возникает как естественная реакция на жесткие запреты и приказы, идущие от родителей: «Мастурбация – это болезнь!» «Секс — это грязь!» «Смотри, принесешь в подоле!» «Я не хочу раньше времени стать дедом!» Подросток некритично интроецирует эти установки, которые в дальнейшем будут, приходя из подсознания, управлять его сексуальным поведением, мешая понять и принять свою сексуальность, наладить здоровые интимные отношения с представителем другого пола. Став взрослым, такой человек продолжает на неосознаваемом уровне испытывать сексуальный стыд, пытаясь освободиться от него разными неконструктивными средствами, в том числе и через обвинение своих детей в «неприличном» поведении. Такие родители, якобы в воспитательных целях, руководствуясь благом для подростка, но не считаясь с его повышенной чувствительностью к вопросам пола, могут пошло пошутить по поводу его романтических чувств к соседской девушке либо прокомментировать телесные изменения, свидетельствующие о бурном половом развитии, или, наоборот, об отсутствии телесных доказательств мужественности/женственности.

Острое чувство сексуального стыда может пронзить подростка за то, что родитель застал его в обнаженном виде, за мастурбацией, просмотром порножурналов, порносайтов, целующимся с другом/подругой, за стиркой нижнего белья со следами поллюции, менструальной крови. И даже если родитель в этих случаях не выказал негативной реакции, подросток может воспринять данное поведение как осуждение, как наказание в форме оставления его один на один с болезненными переживаниями.

Семья как фактор сексуального стыда у подростка, как правило, уступает по степени значимости влиянию группы сверстников на активацию этой эмоции. Подростковое сообщество имеет свои, во многом искаженные, строящиеся на мифах, представления о нормативной сексуальности. Однако даже минимальное расхождение с этими требованиями способно детерминировать у тинэйджера приступ сексуального стыда. У подростков прилив стыда может вызвать язвительное замечание сверстников, касающееся недоразвитости гениталий (у мальчиков) либо груди (у девочек).

Способствуют появлению сексуального стыда и другие личностные качества, придирчиво оцениваемые референтной группой: неинформированность в сфере интимных отношений, неумение пользоваться нецензурной лексикой, легко и непринужденно общаться со сверстниками другого пола, отсутствие сексуального опыта, неудачный сексуальный дебют.

В образовательной деятельности необходимо учитывать, что для мальчиков подросткового возраста характерна непровольная эрекция, которая может обнаружить себя на уроке и вызвать, особенно в случаях публичного выступления, сильнейшее смущение. Подобное состояние могут переживать и девочки-подростки в случае внезапно начавшихся регул.

Сексуальный стыд может испытываться подростком и наедине с самим собой, вне зависимости от унижительной ситуации, демонстрирующей его личностное фиаско. Подросткам бывает стыдно за сильное тяготение к другому полу, за внезапно возникшие бисексуальные или гомосексуальные желания, за агрессивные сексуальные фантазии.

В целом сексуальные фантазии в пубертате выполняют важную функцию – готовят личность к реальным интимным отношениям. В то же время подростковые сексуальные желания нередко приобретают в воображении агрессивную окраску, связанную с культивируемыми в обществе гендерными стереотипами (мужчина – агрессор, насильник; женщина – жертва, но такая, которая стремится испытать сексуальное насилие). Садомазохистская модель полоролевого поведения закрепляется на сознательном и подсознательном уровнях, что делает ее опасной для людей с неустойчивой нравственностью. У подростка как раз лабильны регуляторы, которые сдерживают перевод садомазохистской модели полоролевого поведения в поступки. Отчасти роль такого регулятора выполняет фантазия, как «инропсихическая эрогенная зона» (по В. Пазини), где сексуально-агрессивные импульсы гасятся путем проигрывания в воображении различных сцен насилия.

В создаваемой подростком эротической фантазии отражаются наличный фонд сексуальных впечатлений и переживаний, а также формирующаяся сексуальная ориентация. К примеру, если подросток атрибутирует своему окружению агрессивность, которую сам никогда не выражает из-за застенчивости, скованности, неуверенности, болезненных страхов, а также чувства стыда, то в его сексуальных фантазиях, скорее всего, он выполняет роль жертвы агрессии, не избегающей ее, а стремящейся к тому, чтобы быть наказанным за свое ничтожество.

Место «встречи» реальной или воображаемой боли от наказания, ощущения стыда от презрения к себе и сексуального желания может стать триггером мазохистской ориентации. Подтверждение этому находим у Ж.Ж. Руссо в его «Исповеди»: «Мои ощущения боли и стыда были пропитаны той чувственностью, которая вызывала у меня скорее возбуждение, чем страх снова испытать их от той же самой руки [...] Кто бы мог подумать, что наказания, которые я, будучи ребенком, испытал от руки тридцатилетней девственницы, на всю жизнь сформируют мои вкусы, желания, чувства и меня самого в направлении, совершенно противоречащем обычному»<sup>2</sup>.

Общей чертой всех ситуаций, вызывающих у подростка сексуальный стыд, является возможность испытывать пробуждающуюся чувственность, удовольствие и кратковременное ощущение личностной уязвимости, незрелости. Здесь сексуальный стыд выступает как амбивалентное переживание.

Однако сексуальный стыд в отрочестве может оказаться катализатором исключительно негативных эмоций. Чаще всего такой стыд сопряжен с ранней сексуальной травматизацией, инцестуозными отношениями, беременностью. Он вызывает возмущение, гнев по отношению к насильнику, к окружающим, которые не смогли

---

<sup>2</sup> Руссо Ж.Ж. Исповедь. М. : Азбука, 2011. С.17–18.

защитить, а также гнев по отношению к себе, достигающий до суицидальных намерений и самоповреждающего поведения.

Пережитое сексуальное насилие в подростковом возрасте нередко ведет к формированию внутреннего мира, пронизанного ненавистью к себе, тотальным ощущением собственной порочности. Душа сексуально оскорбленного ребенка находится в пламени нестерпимого стыда, который, укореняясь внутри растущего человека, способен разрушить любые попытки ему противостоять. Этот вид стыда терроризирует сексуально униженного подростка через не отпускающие его токсичные флэшбэки, исподволь формируя установку на невозможность когда-либо получить удовольствие от сексуальных отношений.

Стыд сексуально оскорбленного подростка является источником сексуальных страхов, отравляя все эмоции, связанные с интимной близостью, которые, в свою очередь, усиливают переживания стыда. Опираясь на результаты собственных исследований, мы предполагаем, что такого рода сексуальный стыд можно назвать предневротическим, препятствующим обретению подростком позитивной гендерной идентичности. Он, скорее всего, станет невротическим, исключая право индивидуума на получение сексуального удовольствия, если страдающий не получит квалифицированной помощи специалистов.

Сексуальный стыд как социальное качество человека меняется вместе с турбулентными изменениями, охватившими современную цивилизацию. Ориентация на построение рыночной экономики, «открытого общества» дала возможность для беспрепятственного проникновения в нашу страну жизненных целей и стандартов, свойственных западной «чувственной цивилизации» (по П. Сорокину). Сегодня они объединены культурой постмодернизма.

Постмодернистский проект провозглашает тотальную деконструкцию абсолютных ценностей и смыслов бытия. Он исходит из того, что часть всегда права перед целым, индивид – перед обществом, свобода – перед ответственностью; субъективное самовыражение важнее объективной истины, которой, впрочем, и не существует. Постмодернизм утверждает относительность норм и идеалов, что логически приводит к легитимации отклоняющегося поведения (например, употребления наркотиков, проституции). Принцип относительности распространяется на все виды сексуальной активности. Чувственное наслаждение признается важнейшей потребностью человека, которую нельзя ничем ограничивать. Человеку с детских лет внушается, что пол и сексуальные предпочтения могут им свободно выбираться. Общество принудительно бомбардируется сексуальными стимулами – сексуализируется, превращаясь в «абортную культуру», по словам Д. Собрана.

Принцип относительности распространяется и на понятие стыда, в том числе сексуального. Массмедиа навязывает человеку, прежде всего молодому, установку на то, что стыд – это признак слабости, неполноценности, виктимности, что он является серьезной преградой на пути к социальному успеху. На телевизионных ток-шоу стимулируются душевное самообнажение, демонстративное бесстыдство. Человеку откровенно намекают, чтобы он не стыдился тех желаний, которые ранее считал табуированными.

В постмодерне нарушения запретов, раньше вызывавшие чувство сексуального стыда, перестают считаться незыблемыми и значительно реже иницируют его. Современный подросток уже не стыдится многих сексуальных импульсов, которые смущали его сверстников 80–90-х годов прошлого века. Успешно



проведенные средствами массовой информации (СМИ) десакрализация интимной сферы человека, эротизация детско-подростковой субкультуры существенно понизили порог сексуального стыда у представителей подрастающего поколения. Сегодня подросткам не стыдно разглядывать эротические журналы, посещать порносайты, заходить в интим-салоны, использовать нецензурные выражения в коммуникациях со сверстниками другого пола, откровенно демонстрировать свою сексуальную активность в учебном заведении и т.д. Наоборот, стыдно оставаться девственником, не быть «сексапильным», не иметь друга/подруги, с которым(ой) ты вступаешь в интимные отношения.

Притупление и даже элиминация сексуального стыда в пубертате как необходимого условия социализации сексуальной энергии могут негативно сказаться на духовном становлении личности, обернуться серьезными нарушениями психосексуального здоровья. Адекватной реакцией на переживание сексуального стыда у подростка можно считать его стремление к нравственному совершенствованию, целомудренному поведению, что не исключает, а наоборот, благоприятствует радостному восприятию своей сексуальности.

### Список использованной литературы

1. Бондырева, С.К. Нравственность [Текст] / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 336 с.
2. Завражин, С.А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте [Текст] // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 43–49.
3. Завражин, С.А. Формирование полоролевой идентичности ребенка в контексте народной культуры [Текст] / С.А. Завражин, С.А. Иванова // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2. – С. 17–30.
4. Завражин, С.А. Образ будущего супруга в структуре добрачного поведения старшеклассников и студентов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2. – С. 57–61.
5. Изард, К. Психология эмоций [Текст]. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
6. Колесов, Д.В. Современный подросток. Взросление и пол [Текст]. – М. : Моск. психол.-социальн. ин-т: Флинта, 2003. – 200 с.
7. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3. – С. 71–79.
8. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
9. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
10. Руссо, Ж.Ж. Исповедь [Текст]. – М. : Азбука, 2011. – 640 с.
11. Сарычев, С.В. Социально-психологические аспекты мироощущения российских подростков и старшеклассников [Текст] / С.В. Сарычев, Е.И. Гамова // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 3. – С. 142–153.
12. Хагурова, Н.Е. Подростковая общность как пространство взросления: риски деформации [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1. – С. 108–116.



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 37.017.4

*А.Е. Мешков*

### **К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФОРМ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ (на примере опыта работы ВЛКСМ в 1960–1980-е годы)**

Автором представлен обзор форм гражданского воспитания, использовавшихся в работе ВЛКСМ в 1960–1980-е годы, и форм гражданского воспитания, применяемых в современных некоммерческих молодежных организациях, сделанный на основе историко-сравнительного анализа.

гражданственность, гражданское воспитание, гражданская позиция, формы воспитания, ВЛКСМ, комсомол.

Воспитание гражданственности является одним из основных принципов государственной политики в сфере образования. Целью гражданского воспитания выступает подготовка учащихся к ответственной и осмысленной жизни и деятельности в демократическом правовом государстве, гражданском обществе, включающая «воспитание у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов, воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям, развитие правовой и политической культуры детей; развитие в детской среде ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности»<sup>1</sup>. Важными субъектами гражданского воспитания являются некоммерческие (общественные) молодежные организации, поскольку их деятельность направлена на активное участие в общественно-политической жизни, на улучшение различных аспектов социальной действительности.

При изучении воспитательной деятельности современных некоммерческих молодежных организаций особое внимание уделяется вопросу о преемственности форм гражданского воспитания в России, обращению к советскому опыту, в частности, к опыту крупнейшей из подобных организаций – Всесоюзного ленинского коммуни-

---

<sup>1</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р // Рос. газ. 2015. № 6693. URL : <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

стического союза молодежи (ВЛКСМ). Преемственность в данном случае нами рассматривается в самом общем значении – как «связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы»<sup>2</sup>.

Из всей истории ВЛКСМ наибольший интерес в этом плане представляет период 1960–1980-х годов как наиболее близкий к современности не только хронологически, но и по социальным условиям, если сравнивать с довоенным временем, Великой Отечественной войной и послевоенными годами. Первую половину 1960-х годов принято относить к периоду «оттепели». Явление «оттепели» многогранно: это и надежды на обновление социализма, и стремление к творческой свободе, и увлечение ленинизмом, освобожденным от сталинских дополнений, и попытка выйти за пределы привычных идей и стереотипов, мыслить свободно. В науке продолжаются исследования в области физики, космонавтике. Совершен прорыв в домостроительстве, позволивший увеличить жилищный фонд страны на 60 %<sup>3</sup>.

При отсутствии сильных потрясений и достаточно высоком уровне жизни граждан со второй половины 1960-х по первую половину 1980-х годов жизнь страны характеризуется периодом, отмеченным устойчивым снижением экономического роста. Находясь в состоянии холодной войны с США, СССР увеличивал расходы на военную сферу, а сельское хозяйство и промышленность приходили в упадок. Основной доход СССР получал от продажи нефти, что не только создавало видимость стабильного развития, но и позволяло откладывать необходимые преобразования в промышленности.

Вместе с тем возможности ВЛКСМ по воспитанию у юношества чувства гражданского долга и высокой ответственности перед обществом в эти годы постоянно расширялись. Воспитание на традициях, отмечает В.К. Криворученко, было одним из эффективных средств решения главной задачи – формирование человека, бойца, гражданина, патриота и труженика<sup>4</sup>. Поставленная цель воспитания советского гражданина достигалась посредством различных форм воспитательной работы.

В понимании форм воспитательной работы в педагогической науке не существует единого мнения. Во-первых, многозначно определяется само это понятие, во-вторых, есть множество классификаций форм воспитательной работы. В своем исследовании мы придерживаемся определения М.И. Рожкова и Л.В. Байбородова, которые рассматривают форму воспитательной работы как устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных и организационно-практических); совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение воспитательной работы<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М. ; СПб., 2000. С. 315.

<sup>3</sup> История России. XX век / сост. А.Н. Боханов, М.М. Горинов, В.П. Дмитренко [и др.]. М. : АСТ, 2001. С. 195.

<sup>4</sup> Криворученко В.К. ВЛКСМ на этапе зрелого социализма: закономерности развития, направления деятельности // История СССР. 1978. №. 5. С. 17.

<sup>5</sup> Рожков М.И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. С. 126.

Старшеклассники 1960-1980-х годов принимали активное участие в разных акциях и мероприятиях, направленных на формирование общественно-нравственной позиции личности. Комсомольцев воспитывали на традициях, сформировавшихся за годы Советской власти. Особое внимание уделялось личности В.И. Ленина. Его жизнь и деятельность служили молодежи примером для подражания<sup>6</sup>. Отмечались все даты, связанные с жизнью В.И. Ленина. К этим датам приурочивались социалистические соревнования, принятие коллективных и индивидуальных обязательств. Повсеместно создавались музеи, связанные с именем вождя, ленинские комнаты и уголки. Они являлись центрами воспитательной работы, в них проводился прием в комсомол. К 1965 году таких объектов было более 500<sup>7</sup>.

С конца 1960-х годов проводился Всесоюзный Ленинский зачет, предусматривавший осуществление каждым молодым человеком личных комплексных планов учиться коммунизму, организацию общественно-политических аттестаций всех участников<sup>8</sup>. Устраивались трудовые месячники по сбору металлолома, макулатуры, проведению воскресников по благоустройству и озеленению сел и городов, по уборке урожая и шефству над животноводческими фермами, по работе в лагерях труда и отдыха. Сбор металлолома и макулатуры пионерами и комсомольцами решал как воспитательные, так и утилитарные задачи утилизации и переработки сырья. Шефство над фермами, месячники по уборке урожая и прочие подобные мероприятия были связаны с трудовым воспитанием, а также с решением некоторых проблем в сельском хозяйстве. Таким образом молодежь, начиная со школьников, в массовом порядке вносила посильный вклад в решение проблем государственного уровня.

Организации ВЛКСМ брали шефство над ударными стройками, которые рассматривались как «важнейшие народнохозяйственные объекты, строительство которых предусмотрено решениями съезда КПСС, ЦК КПСС и Совета Министров СССР, Государственным планом развития народного хозяйства СССР и над сооружением которых осуществляет шефство Ленинский комсомол»<sup>9</sup>. Данные стройки имели различные территориальные статусы:

– Всесоюзная ударная комсомольская стройка – этот статус имели стройки высшей значимости для государства. К ним были отнесены возведение Саяно-Шушенской гидроэлектростанции, начавшееся в 1963 году, строительство Байкало-Амурской магистрали, получившей статус Всесоюзной ударной комсомольской стройки в 1974 году, и другие;

- республиканская комсомольская стройка (союзных республик СССР);
- областная (краевая) ударная комсомольская стройка;
- городская ударная комсомольская стройка<sup>10</sup>.

Ударная комсомольская стройка подразумевала создание специального штаба стройки – комсомольского органа, заседания которого в первую очередь курировали руководители территориальной организации КПСС<sup>11</sup>. Практика ударных комсомольских строек вводилась в условиях массового дефицита рабочих и иных трудо-

<sup>6</sup> Антимонов М.Ю. Школьный комсомол второй половины XX в. в авангарде молодежной среды // Историч. и социально-образоват. мысль. 2011. № 2. С. 10.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Криворученко В.К. ВЛКСМ на этапе зрелого социализма ... С. 27.

<sup>9</sup> Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 4-е изд., испр. и доп. М. : Сов. энцикл., 1989. С. 892.

<sup>10</sup> Ударная стройка // Википедия – свободная энциклопедия. URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ударная\\_стройка](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ударная_стройка).

<sup>11</sup> Там же.

вых ресурсов, когда существовала необходимость срочного укомплектования объектов кадрами.

Ударные комсомольские стройки, Ленинские зачеты и трудовые месячники выступали не только как форма трудового воспитания. Они имели также и гражданскую направленность, поскольку пропагандировавшейся целью этих работ была помощь своей стране, обществу, Родине.

Несмотря на сверхцентрализацию и идеологизированность молодежных политических организаций, в СССР существовал широкий набор внеорганизационных форм деятельности, которые контролировались высшими органами молодежных организаций и были доступны только для их членов: участие в тимуровском движении, пионерских лагерях, студенческих отрядах, работа на комсомольских стройках. Их участники и сегодня, спустя годы, считают, что они имели самостоятельную ценность для участвующих в них, мало связываемую с идеологической составляющей<sup>12</sup>.

В.А. Родионов отмечает, что в своей деятельности ВЛКСМ активно использовал метод создания чрезвычайного положения, военной угрозы со стороны Запада<sup>13</sup>. С этой целью пропагандировались борьба за социальные и политические права против «империалистической политики угнетателей»<sup>14</sup>, интернациональная борьба молодежи против ядерной катастрофы под лозунгами «Не дадим взорвать мир!», «Я голосую за мир!»<sup>15</sup>, проводились митинги протеста в знак солидарности с борющимися за свою независимость Кубой, Вьетнамом.

Комсомольцы активно откликались на политические события в стране и за рубежом. В комсомольских группах собирали подписи под письмами в защиту мира во Вьетнаме (с 1964 по 1975 годы шла война США с Северным Вьетнамом, входившим в социалистический лагерь). События во Вьетнаме, по сути, являлись результатом столкновения сфер интересов СССР и США, местом апробации вооружений социалистического и капиталистического лагерей<sup>16</sup>. Активно собирались подписи под протестами против израильской агрессии на Ближнем Востоке, в ходе которой Израиль, пользуясь поддержкой США, военным путем захватил часть территорий арабских стран Египта, Иордании и Сирии (конфликт был остановлен, когда СССР и европейские социалистические государства разорвали дипломатические отношения с Израилем и пригрозили применением санкций)<sup>17</sup>.

В 1970 году на XVI съезде ВЛКСМ говорилось о том, что «обязанность комсомола в средней и высшей школе – участие в улучшении учебной и воспитательной работы, забота о глубоком овладении учащимися современными знаниями, подготовка юношей и девушек к созидательному труду на благо народа, к выполнению своего гражданского долга перед Родиной»<sup>18</sup>. Комсомольские ор-

<sup>12</sup> Приступко В.А. Патриотическое движение студенческих строительных отрядов 1959–1990 годов. Исторический взгляд спустя 50 лет // Молодежь и инновационное развитие России : докл. и материалы науч. конф. М. : Изд-во МГУ, 2008. С. 123.

<sup>13</sup> Родионов В.А., Татаринов О.В., Криворученко В.К. Молодежное движение в России и Советском Союзе: уроки истории. М. : Социум, 1997. С. 121.

<sup>14</sup> Товарищ Комсомол. Документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ. 1918–1968. М., 1969. С. 302.

<sup>15</sup> Там же. С. 314.

<sup>16</sup> История России. XX век ... С. 238.

<sup>17</sup> Товарищ Комсомол. ... С. 243.

<sup>18</sup> Там же. С. 76.

ганизации брали шефство над школами, должны были «заботиться о работе пионерских лагерей, Дворцов и Домов пионеров, пионерских комнат, спортивных площадок, театров, детских технических и туристических станций и т.д.»<sup>19</sup>.

Комсомольцы сдавали нормативы спортивных комплексов «Будь готов к труду и обороне» (БГТО) и «Готов к труду и обороне» (ГТО) первой и второй ступеней, поддерживали связь с воинами Советской армии, организовывали встречи с ветеранами, принимали участие во Всесоюзном походе молодежи по местам боевой и революционной славы советского народа.

В Конституции СССР 1977 года ВЛКСМ рассматривался как одна из важнейших общественно-политических организаций Советского Союза. Этой же Конституцией комсомолу было дано право выдвижения кандидатов в депутаты во все Советы народных депутатов, что способствовало такой форме гражданского воспитания как молодежный парламентаризм<sup>20</sup>. Т.А. Лугинина определяет молодежный парламентаризм как «систему представительства прав и законных интересов молодежи как особой социальной группы, которая основана на создании и функционировании при органах государственной власти или в установленном ими порядке специальной общественной консультативно-совещательной структуры молодежи – молодежного парламента, а также иных общественных институтов участия молодых граждан в жизни государства. Молодежный парламентаризм также понимается как элемент гражданского общества, представляющий собой механизм реализации молодежной политики в форме участия молодежи в социально-экономических, общественно-политических процессах»<sup>21</sup>. На всем протяжении своего существования ВЛКСМ позиционировался как «помощник и резерв» КПСС: комсомол занимался подготовкой и воспитанием кадров для партийной и государственной работы.

Широкое распространение в СССР получило развитие фестивального движения. Проводились фестивали союзных республик, народов СССР, молодежи и др. Огромная работа была связана с подготовкой к ним. Так, в ходе подготовки к XII Всемирному фестивалю молодежи и студентов, который прошел в Москве в 1985 году, состоялась всесоюзная акция «Дети страны Советов – участникам фестиваля»; активно шла пропаганда фестивального движения, оформлялись стенды, организовывались встречи с ветеранами.

По мнению К.А. Котовой, участие молодежи в политизированных структурах, осуществлявшееся главным образом в мобилизованных формах, не могло рассматриваться как фактор становления гражданского общества, но в то же время в силу указанной особенности – массового вовлечения молодых людей в общественно-политические организации – не исключало их активного и осознанного участия в жизни страны, оказывая влияние на формирование у молодых людей общегражданских ценностей<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Товарищ Комсомол. ... С. 173.

<sup>20</sup> Конституция Союза Советских Социалистических Республик. Принята внеочередной седьмой сессией Верховного Совета Союза ССР 7 октября 1977 г. // Сайт конституции Российской Федерации. URL : [http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red\\_1977/5478732/chapter/1/](http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red_1977/5478732/chapter/1/)

<sup>21</sup> Лугинина Т.А. Гражданская адаптация молодежи в сфере общественных объединений : автореф. дис. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 2002. С. 6.

<sup>22</sup> Котова К.А. Участие молодежи в молодежных политических организациях как инструмент развития гражданского общества: эволюционный аспект // PolitBook. 2012. №2. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/uchastie-molodezhi-v-molodezhnyh-politicheskikh-organizatsiyah-kak-instrument-razvitiya-grazhdanskogo-obschestva>, свободный. Загл. с экрана. (дата обращения 10.11.2015).

Подводя итоги, можно выделить следующие формы гражданско-патриотического воспитания юношества, применявшиеся ВЛКСМ: социалистические соревнования, коллективные и индивидуальные обязательства, Ленинские уроки, встречи с ветеранами, походы по местам боевой и революционной славы советского народа, комсомольские фестивали, форумы мира и дружбы, митинги, манифестации, сбор подписей в защиту мира, конкурсы сочинений, рисунков, плакатов, стихов с патриотической и гражданской тематикой. Ряд из них (Ленинские уроки, социалистические соревнования) тесно связаны с советским периодом развития российского общества и поэтому утратили актуальность в настоящее время. Среди негативных аспектов гражданского воспитания в советское время можно выделить его формализм и культ личности вождей.

Несмотря на то, что цели гражданского воспитания изменились, большинство форм гражданского воспитания, использовавшихся ВЛКСМ, используются и сейчас. По состоянию на 2008 год в России было зарегистрировано более 2000 молодежных и детских общественных объединений разного уровня, из них более 100 – общероссийских и межрегиональных<sup>23</sup>. Если провести параллели между гражданским воспитанием в комсомоле и в современных общественных молодежных организациях, можно выявить три типа современных некоммерческих организаций, использующих те же формы гражданского воспитания, что и ВЛКСМ. Необходимо отметить, что все они реализуют различные аспекты гражданского воспитания, которые в большей или меньшей степени отражены в их деятельности.

Формы гражданского воспитания, связанные с военно-патриотическим воспитанием, реализуются в молодежных организациях военно-патриотической направленности – таких, как поисковые отряды, военно-патриотические, военно-спортивные и военно-исторические клубы. Важно отметить, что в постсоветский период институциональные формы патриотического воспитания были практически разрушены вместе с идеологической системой, что, безусловно, стало одной из веских причин аморфного состояния общественного сознания и возникновения множества псевдопатриотических, националистических и т.п. явлений. Поэтому сегодня формирование здорового конструктивного патриотизма в широких массах является одной из первоочередных задач дальнейшего укрепления и развития нашей страны, так как патриотизм является важнейшим фактором мобилизации и сплочения народа.

Формы гражданского воспитания, связанные с осуществлением благотворительной деятельности в форме безвозмездного выполнения работ и оказания услуг, реализуются волонтерским движением. Современное волонтерское движение развивается стихийно через сеть Интернет, а также на базе учебных и других организаций.

Политико-правовым воспитанием в большей мере занимаются молодежные общественно-политические организации, в частности, молодежные «крылья» политических партий. Все ведущие политические партии имеют молодежные структуры: Молодая Гвардия Единой России, Ленинский коммунистический союз молодежи Российской Федерации, молодежная организация ЛДПР и другие. Они не только являются наследниками комсомола в гражданском воспитании юношества, но и близки ему по своей структуре и формам деятельности.

<sup>23</sup> Шестопапов Е.Б. Политическая психология, культура и коммуникация / Шестопапов Е.Б. [и др.]. М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2008. С. 97.

С начала 2000-х годов активно создаются молодежные организации под патронажем президентской администрации, что можно расценивать как некоторый возврат к советскому опыту. Начало этому было положено появлением «Идущих вместе» – российской межрегиональной молодежной организации, созданной Администрацией Президента России и существовавшей в России в 2000–2007 годах<sup>24</sup>.

По мнению К.А. Котовой, новыми для постсоветского периода были и масштаб организации, охватившей полстраны, и ее численность, и откровенно прогосударственная ориентированность, и внимание средств массовой информации. Характер ее деятельности – массовые публичные акции, носившие ярко выраженный общественно-политический характер. Но ни в плане идеологической стройности, – отмечает исследователь, – ни с точки зрения массовости эти движения не смогли приблизиться к комсомолу<sup>25</sup>.

Думая об организации воспитательной деятельности, общество все чаще обращается к советскому опыту. С 2013 года в России идут разработка, апробация и внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), который не только становится программной и нормативной основой физического воспитания населения страны, нацеленной на развитие массового спорта и оздоровление нации, но и способствует воспитанию гражданственности и чувства патриотизма.

Об обращении к советскому опыту осуществление гражданского воспитания централизованно во всесоюзных организациях, таких, как пионерия и комсомол, свидетельствует также Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 года № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации “Российское движение школьников”»<sup>26</sup>. При этом на муниципальном уровне организации, подобные пионерии по используемым формам гражданского воспитания, уже существуют. Например, в Нижнем Тагиле действует детская общественная организация «Юные тагильчане» (ЮНТА). Датой ее образования считается 1990 год<sup>27</sup>. В уставе ЮНТА 2009 года перечислены следующие ее задачи:

1. Способствование формированию активной гражданской позиции детей, яркой и творческой личности подростка.
2. Формирование гражданско-патриотических чувств воспитанников, чувства сопричастности к судьбе Отечества.
3. Воспитание потребности в нравственных поступках и делах.
4. Развитие лучших человеческих и лидерских качеств, в процессе коллективно-творческой деятельности организации»<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> Идущие вместе // Википедия – свободная энциклопедия. URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Идущие\\_вместе](https://ru.wikipedia.org/wiki/Идущие_вместе)

<sup>25</sup> Котова К.А. Участие молодежи ...

<sup>26</sup> О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» : Указ Президента РФ от 29 октября 2015 года № 536 // Рос. газ. 2015. № 6818. URL : [www.rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html](http://www.rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html).

<sup>27</sup> Положение о музейной акции «С “ЮНТОЙ” в XXI век». URL : <http://gddut.ru/content/музейная-акция-«с-«юнттой»-в-xxi-век»>

<sup>28</sup> Устав детской общественной организации «ЮНТА». URL : <http://gddut.ru/content/устав-юнты>.



Анализируя современное использование форм гражданского воспитания советского периода, нужно отметить, что этим формам необходимо соответствующее современности идейное содержание. Их внедрение требует тщательного изучения как современной действительности, так и богатого опыта воспитательной деятельности общественных молодежных организаций советского периода.

### Список использованной литературы

1. Антимонов, М.Ю. Школьный комсомол второй половины XX в. в авангарде молодежной среды [Текст] // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 2. – С. 5–15.
2. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. ; СПб., 2000.
3. Боханов, А.Н. История России. XX век [Текст] / А.Н. Боханов, М.М. Горинов, В.П. Дмитренко [и др.]. – М. : АСТ, 2001. – 608 с.
4. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст]. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. Идущие вместе [Электронный ресурс] // Википедия – свободная энциклопедия. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Идущие\\_вместе](https://ru.wikipedia.org/wiki/Идущие_вместе)
6. Конституция Союза Советских Социалистических Республик: Принята внеочередной седьмой сессией Верховного Совета Союза ССР 7 октября 1977 г. [Электронный ресурс] // Сайт конституции Российской Федерации. – Режим доступа : [http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red\\_1977/5478732/chapter/1/](http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red_1977/5478732/chapter/1/)
7. Котова, К.А. Участие молодежи в молодежных политических организациях как инструмент развития гражданского общества: эволюционный аспект [Электронный ресурс] // PolitBook. – 2012. – № 2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/uchastie-molodezhi-v-molodezhnyh-politicheskikh-organizatsiyah-kak-instrument-razvitiya-grazhdanskogo-obschestva>, свободный. – Загл. с экрана. (дата обращения 10.09.2013).
8. Криворученко, В.К. ВЛКСМ на этапе зрелого социализма: закономерности развития, направления деятельности [Текст] // История СССР. – 1978. – №. 5. – С. 12–23.
9. Лугинина, Т.А. Гражданская адаптация молодежи в сфере общественных объединений [Текст] : автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Екатеринбург, 2002. – 19 с.
10. О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» : Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 года № 536 [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2015. – № 6818. – Режим доступа : [www.rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html](http://www.rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html).
11. Положение о музейной акции «С «ЮНТОЙ» в XXI век» [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://gddut.ru/content/музейная-акция-«с-«юнтой»-в-xxi-век»>
12. Приступко, В.А. Патриотическое движение студенческих строительных отрядов 1959–1990 годов. Исторический взгляд спустя 50 лет [Текст] // Молодежь и инновационное развитие России : докл. и материалы науч. конф. – М. : Изд-во МГУ, 2008.
13. Родионов, В.А. Молодежное движение в России и Советском Союзе: уроки истории [Текст] / В.А. Родионов, О.В. Татаринцев, В.К. Криворученко – М. : Социум, 1997. – 191 с.
14. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания [Текст]: учеб. пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
15. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

16. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2 (11). – С. 41–47.
17. Романов, А.А., Шувалов А.И. Генезис клубно-кружковой работы в педагогической практике России [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 5. – С. 109–119.
18. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров : 4-е изд., испр. и доп.– М. : Сов. энцикл., 1989. – 1294 с.
19. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2015. – № 6693. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
20. Товарищ Комсомол. Документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ 1918–1968 [Текст]. – М., 1969. – 411 с.
21. Ударная стройка [Электронный ресурс] // Википедия – свободная энциклопедия. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ударная\\_стройка](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ударная_стройка).
22. Устав детской общественной организации «ЮНТА» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gddut.ru/content/устав-юнты>.
23. Шестопалов, Е.Б. Политическая психология, культура и коммуникация [Текст] / Шестопалов Е.Б. [и др.]. – М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2008. – 320 с.

## НАШИ АВТОРЫ

**Байкова Лариса Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР) Рязанского государственного университета (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).

**Баранникова Наталья Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь ученого совета ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления». E-mail: barannikova\_nb@asou-mo.ru (Москва).

**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).

**Бережнова Елена Викторовна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка № 7, МГИМО МИД России. E-mail: lina164@yandex.ru (Москва).

**Гайдамашко Игорь Вячеславович** – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Московский технологический университет». E-mail: igor660@mail.ru (Москва).

**Завражин Сергей Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. E-mail: zavragin-sa@yandex.ru (Владимир).

**Кларин Михаил Владимирович** – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель правления Ассоциации русскоязычных коучей, сопредседатель Рабочей группы по разработке стандарта профессии «Коуч» в Российской Федерации, член Совета директоров ОАО «Большая Российская Энциклопедия». E-mail: consult@klarin.ru (Москва).

**Колесников Андрей Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: kolesnikow@list.ru (Рязань).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Коцина Михаил Николаевич** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры воздушно-десантной подготовки Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова, полковник. E-mail: kocina\_m.n@mail.ru (Рязань).

**Кривцова Лилия Матвеевна** – аспирант Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А.Есенина. E-mail: lmkrivtsova@mail.ru (Рязань).

**Кулакова Анастасия Игоревна** – аспирант Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. E-mail: kulakova1992@yandex.ru (Ярославль).

**Лиферов Анатолий Петрович** – доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Рязанский государственный университет (РГУ) имени С.А. Есенина. E-mail: a.liferov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Лукацкий Михаил Абрамович** – кандидат философских, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (РАО)», член-корреспондент РАО. E-mail: theoru@insrao.ru (Москва).

**Мешков Александр Евгеньевич** – аспирант Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». E-mail: ava-utkin@yandex.ru (Нижний Тагил).

**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).

**Посохова Анастасия Владиславовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Московский технологический университет». E-mail: aposohova@mail.ru (Москва).

**Романов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Смолонская Анна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. E-mail: sergiusav@mail.ru (Кострома).

**Филиппова Юлия Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. E-mail: yuliafil@me.com (Ярославль).

## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**Romanov A.A.** THE CONTENT OF EDUCATION AND AN EXTRAORDINARY PERSONALITY

### OPEN TRIBUNE

**Liferov A.P.** A RUSSIAN CORRUPTIONIST: PSYCHOLOGICAL AND LEGAL ASPECTS

The paper analyzes some psychological and legal aspects of corruption in modern Russia and the ways of overcoming the disaster. It treats typical characteristics of corruption in the modern world and focuses on moral and ethical aspects of corrupt officials' actions.

psychology of corruption, psychological sketch of a corruptionist, flaws in legal system and corruption, sacral authority, politicians' motivation, dual perception of corruption.

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Berezhnova E.V.** DEVELOPING THE CONCEPT OF EDUCATION CONTENT: COMMEMORATING THE 90<sup>th</sup> BIRTH ANNIVERSARY OF V.V. KRAEVSKY

The article treats the issue of education content as one of the key issues raised by a renowned academician V.V. Kraevsky. The article maintains that in the year of his 90<sup>th</sup> birth anniversary, his works are still topical and are aimed at developing the concept of the content of secondary education and higher education.

concept of education content, culturological concept of education content, content of higher education.

**Polyakova M.A.** CONCEPTUALIZATION OF EDUCATION IN WESTERN PEDAGOGY

The paper deals with the central notion of pedagogy as a science, i.e. education. The paper treats a number of modern interpretations of the concept and the history of its development in the Western linguistic and terminological traditions. The author maintains that the modern concept of "education" embraces such historical concepts as *παιδεία*, *humanitas* and *Bildung*, which have been adopted by European pedagogy.

education, legitimation, form, image, sample, *παιδεία*, *humanitas*, *Bildung*, ethos, ethics.

## **METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION**

### **Lukatsky M.A. HISTORICAL COGNITION: ESSENTIAL AND PECULIAR FEATURES**

The article analyzes the issues related to the essence and peculiarities of historical cognition. The article presents and describes the contemporary approaches to the study of the past.

history, historical knowledge, approaches to the study of history.

### **Klarin M.V. A HUNDRED YEAR OF INQUIRY TEACHING IN RUSSIA**

The author presents analysis of Inquiry Teaching development in Soviet/Russian education throughout recent hundred years. John Dewey's approach to reflexive act was implemented in early Soviet practices of the Inquiry Method, including the 'laboratory method' and Dalton plan, repressively stopped in early 1930'. Developments of 'problem oriented teaching' started in late 1950' are tracked down to an array of later developments in Inquiry Teaching. These include Developmental Education based on Vygotskian theory, Organizing-Action Education (OAE) as a tool for innovative education, and a number of other developments in modern Russian education. The author suggests an approach to inquiry in educational practice that implies a genuine shift in mentality from implementing an 'instructional method' to Enquiry mode of education.

Russian Education, Inquiry Method, Vygotsky, Organizing-Action Education (OAE), Developmental Education, History of Education.

### **Barannikova N.B., Bezrogov V.G. A BRIDGE FROM ANTIQUITY TO THE MIDDLE AGES: GREEK AND LATIN SCHOOL DIALOGUES IN TEXTBOOKS**

The paper focuses on the genre of school dialogues from school textbooks of the late antique period, which were used as a basis for textbooks on Latin and Greek in the early Middle Ages. The analysis is accompanied by a translation of a textbook popular in the 3-10 centuries BC.

textbook, late Antiquity, early Middle Ages, school, schooling.

## **METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT**

### **Kornetov G.B. ASCENDING TO THE CHILD: COMMEMORATING THE 80<sup>th</sup> BIRTH ANNIVERSARY OF O.S. GAZMAN**

O.S. Gazman (1936-1996) made an outstanding contribution to the development of humanist pedagogy and human-oriented approach to education and up-bringing of children and adolescents. The concept of pedagogical support, which was introduced by O.S. Gazman, has acquired wide acceptance and has been successfully implemented in Russia.

O.S. Gazman, humanism, pedagogical support for children's education, paradigm of pedagogical support.

**Romanov A.A.** YOUNG PEOPLE'S MORAL EDUCATION IN I.E. BULATNIKOV'S WORKS (analyzing the articles published in the Psychological and Pedagogical Search academic journal)

The paper deals with some aspects of moral education that are treated in I.E. Bulatnikov's works. The paper centers on social freedom, on personal and professional responsibility. It focuses on professional education of students in institutions of secondary professional education, on the development of young people's morality, on moral deformations that hinder the process of young people's socialization.

I.E. Bulatnikov, young people's moral education, social freedom and personal responsibility, professional responsibility, mutual responsibility, responsible dependence, professional education.

**Kotsina M.N.** CONTEMPORARY ISSUES OF PATRIOTIC EDUCATION OF ADOLESCENTS AT THE LOCAL LEVEL

The article is devoted to the patriotic education of adolescents at the local level. The author analyzes educational activities of a military college to illustrate the effectiveness of patriotic education of children and adolescents at the local level.

patriot, patriotism, patriotic education, system, adolescents region, athletes, cadets, paratroopers, Ryazan Higher Airborne Command School (RHACS)

## **PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST**

**Smolonskaya A.N.** THE VARIETY OF PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE STRUCTURE AND CONTENT OF LIFE COMPETENCIES

The paper treats psychological and pedagogical approaches to the methodology of development of life competencies in children. The paper underlines the importance of developing skills of constructive action, basic forms of cognitive and personal reflection, and initial skills of adapting to the dynamically-changing environment.

cooperation, life competencies, individual program, communicative function, social practice, emotional and volitional regulation.

**Kolesnikov A.A.** A MODERN APPROACH TO THE SYSTEM OF FOREIGN-LANGUAGE PHILOLOGICAL EDUCATION

The paper treats the system of philological education (foreign language teaching) within the framework of life-long education. It describes goals, levels and main stages of philological education.

philological education, foreign languages, life-long education, system approach.

**Kulakova A.I., Filippova Yu.V. THE ROLE OF REFLEXIVITY AND SELF-EVALUATION IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AWARENESS**

The paper treats the factors that influence professional self-determination of senior school children, their professional awareness, reflexivity, and self-evaluation. The paper investigates the influence of reflexivity and self-evaluation on the formation and development of professional self-determination of senior school children and their professional awareness.

professional self-determination, professional awareness, reflexivity, self-evaluation.

**PSYCHOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE**

**Krivtsova L.M., Baykova L.A. DEVELOPING ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES IN STUDENTS AND SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF A BUSINESS INCUBATOR**

The article deals with the author's concept of students' entrepreneurial skills development. It also presents a theoretical model of forming and developing entrepreneurial competencies in students on the basis of a business incubator. Practice-oriented approach serves as a methodological basis for the organization of psychological and pedagogical support.

entrepreneurial competence, business incubator, practice-oriented approach, interactivity, reflexivity.

**Gaydamashko I.V., Posokhova A.V. A SYSTEMATIC PSYCHOLOGICAL DESCRIPTION OF MOTIVATION OF COMPETITIVE ENTREPRENEURS**

The paper presents a systematic description of motivation of competitive entrepreneurs. A person's individuality is reflected through their behavior, their professional activities, and their communication with other people. Hence, a person's motivation is connected with professional activities, social communication, and personal development.

motivation, competitiveness, entrepreneur, system, systematic description.

**SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY**

**Zavrazhin S.A. SEXUAL SHAME OF PUBERTY**

The article treats the peculiarities of sexual shame in adolescents against the background of social transformations. The article maintains that sexual shame of puberty is an important factor that is responsible for the development of psychosexuality.

shame, sexual shame, puberty, gender identity, sexual traumatization, psychosexual health.



## **POSTGRADUATE RESEARCH**

**Meshkov A.E.** THE CONTINUITY OF CIVIC EDUCATION IN RUSSIA  
(at the example of activities of the All-Union Lenin Communist Youth League in the 1960s-1980s)

The paper employs comparative historical analysis to review the forms of civic education used by the All-Union Lenin Communist Youth League in the 1960s-1980s and to compare these forms of civic education against the forms of civic education used by modern non-profit youth organizations.

civism, civic education, civic stand, forms of education, All-Union Lenin Communist Youth League, Komsomol.

## **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. Все рецензенты должны быть признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и иметь в течение последних трех лет соответствующие публикации.

Рецензенты обращают внимание в первую очередь на актуальность, научную новизну, теоретическую и практическую значимость результатов исследовательской работы, отмечают оригинальность решения проблемы или педагогической задачи. Анализируются также аннотация, ключевые слова, ссылки на источники на предмет их соответствия содержанию статьи.

Рецензент не ограничен в спектре выбираемых для анализа статьи аспектов проблемы и объеме рецензии.

В итоге рецензент делает заключение о возможности публикации статьи в журнале «Психолого-педагогический поиск» либо дает мотивированный отказ. Редакция направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию соответствующего запроса.

Рецензии хранятся в издательстве и в редакции в течение пяти лет.

Прошедшие отбор и рецензирование статьи компоуются в соответствующие рубрики и редактируются (авторский вариант научного содержания сохраняется). Автор уведомляется о сроке публикации статьи, который определяется очередностью наполнения тематических разделов журнала.

В случае наличия замечаний по статье, они отправляются автору по электронной почте, который должен сообщить о результатах выполненной работы. Доработанные статьи рассматриваются в таком же порядке, как и вновь поступившие.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.  
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

2016

№ 1 (37)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *И.Б. Карпова*  
Художник-дизайнер *А.С. Байков*  
Технический редактор *Д.А. Филатов*  
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 10.02.2015. Поз. № 06. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 24,64. Уч.-изд. л. 16,9. Тираж 500 экз. Заказ № 146  
Дата выхода в свет 15.02.2016. Цена договорная

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина  
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а