

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

№ 2 (38)

**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; **К.К. Жампеисова**, доктор педагогических наук, профессор (Алма-Ата, Казахстан); **С.Л. Кандыбович**, доктор психологических наук, профессор; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор; **Л.Г. Лаптев**, доктор психологических наук, профессор; **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **М.Н. Махмудов**, кандидат физико-математических наук, проректор по научной работе РГУ имени С.А. Есенина; **М.Ф. Секач**, доктор психологических наук, профессор; **А.И. Шипилов**, доктор психологических наук, профессор; **В.Н. Футин**, доктор психологических наук, профессор

**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; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук; **А.В. Репринцев**, доктор педагогических наук, профессор; **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.**  
Историко-педагогическое знание как пространство диалога. . . . . 5

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Корнетов Г.Б.**  
Концепты «История педагогики», «Педагогическая история»  
и «Историческая педагогика» в современной науке. . . . . 10

- Лобзаров В.М.**  
Концептуальное обоснование развития элитного образования в России на  
рубеже XIX и XX столетий . . . . . 24

- Пичугина В.К.**  
Концепция воспитания культурой Марка Туллия Цицерона. . . . . 31

### МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Собкин В.С., Калашникова Е.А.**  
Подросток в системе дополнительного образования:  
социально-психологические аспекты. . . . . 43

### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

*85 лет со дня рождения В.П. Зинченко,  
120 лет со дня рождения Н.А. Бернштейна*

- Кудрявцев В.Т.**  
Неустрашимый разброс (к юбилеям В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна) . . 69

- Романов А.А.**  
Педагогика в России: судьба быть запрещенной постановлением власти. . . 82

### КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

- Петренко А.А., Воробьев В.И.**  
Менеджмент качества образования:  
мониторинговые исследования и механизмы совершенствования . . . . . 97

- Ежова Е.Ю.**  
Контуры культуротворческой среды вуза как фактора развития  
художественной культуры студента. . . . . 107

<b>Драганова О.А.</b> О формировании психолого-педагогической компетентности учителя в условиях реализации ФГОС и апробации профессионального стандарта педагога. ....	115
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА</b>	
<b>Посохова А.В., Гайдамашко И.В.</b> Сила личности как условие конкурентоспособности предпринимателей . .	124
<b>Алёшичева А.В.</b> Необходимость интеграции критериев психологического здоровья спортсменов. ....	130
<b>МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ</b>	
<b>Жампеисова К.К.</b> Современные аспекты и особенности национального воспитания будущих специалистов в контексте имиджевого позиционирования Казахстана как «Ұлы Дала Елі» – Страна Великой степи». ....	137
<b>ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ</b>	
<b>Ветошкина М.К.</b> Воспитание взрослого в педагогическом учении Ксенофонта Афинского . . . . .	144
<b>Меркулова О.Г.</b> Информационно-этические ситуации в научно-исследовательской работе студентов: основные типы и кейс-анализ. ....	152
<b>Плотникова Е.Ю.</b> Проблема формирования гражданской позиции современной учащейся молодежи. ....	159
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> .....	168
<b>TABLE OF CONTENTS</b> .....	170
<b>Информация для авторов</b> .....	176

*К читателю*

*А.А. Романов*

## **ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ДИАЛОГА**

Уважаемые читатели «Психолого-педагогического поиска»!

В очередном номере журнала в рамках традиционных рубрик продолжается обсуждение актуальных тем в педагогической и психологической науках. Среди авторов – известные в своих сферах научного знания ученые, представившие результаты глубоких научных трудов, статьи, которые могут служить образцами для молодых исследователей.

Предлагаемый Вам номер журнала отличается от других акцентированностью на проблемах философии образования, методологии развития личности, рассматриваемых сквозь призму истории образования. Связано это, прежде всего, с тем, что анализ откликов и мнений читателей относительно значимости исторического наследия для современной педагогики утвердил позицию редакции: необходимо продолжать и расширять аспектное изучение историко-педагогического знания как продукта развития человеческой культуры.

Необозримое поле педагогической культуры человечества должно рассматриваться, по словам Г.Б. Корнетова и М.А. Лукацкого, в логике взаимопроясняющего и взаимообогащающего диалогического общения различных педагогических событий, опытов, практик, идей, учений, систем, а не безусловного поступательного движения, педагогического прогресса, все более приближающего нас к истинам воспитания и обучения. Из чего следует, что педагогику как науку можно адекватно представить только и исключительно в единстве всего богатства педагогического прошлого и настоящего, а не как современный результат педагогической истории, превосходящий все то, что ему предшествовало, естественно снимающий все достижения практики и теории образования предыдущих лет.

Историко-педагогическое знание в широком смысле является субъективным образом прошлой педагогической реальности, выраженным в понятиях и представлениях, в узком смысле – обладанием обоснованной информацией о педагогическом прошлом. Историко-педагогическое знание есть понимание педагогического прошлого, позволяющее использовать информацию о нем для решения различных задач.

Обращение к педагогическому прошлому необходимо не столько ради познания этого самого прошлого, сколько для решения педагогических проблем сегодняшнего дня: для извлечения уроков, прояснения истоков, сущности, характера, особенностей современной ситуации, определения перспектив в теории и практике образования. Это подтверждение или опровержение педагогических идей, подходов, теорий; личностное и профессиональное самоопределение в педагогическом пространстве; поиск инновационных педагогических идей (ретроинновации, эвристические озарения).

Историко-педагогическое знание, что особенно важно подчеркнуть, является основой современной и будущей педагогической культуры, дает координаты

и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения; определить пути их преодоления<sup>1</sup>.

В статье Г.Б. Корнетова, открывающей раздел «Философия образования», пожалуй, впервые делается попытка показать соотношение, раскрыть познавательный потенциал концептов «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика». Использование обозначенных понятий позволяет не только масштабно исследовать педагогическое прошлое человечества, но и рассматривать его в различных контекстах общественной истории, продуктивно сопрягая с проблемами теории и практики современного образования.

В.М. Лобзаров в своей статье рассматривает концептуальные основы развития в России на рубеже XIX и XX столетий элитного образования, имеющего предназначение готовить духовных лидеров общества; настаивает на необходимости развития элитного образования в стране на современном этапе.

Интересные аспекты, связанные с генезисом определений гуманности и гуманитарности в историко-культурном пространстве, поднимает в своей статье В.К. Пичугина. Она раскрывает сущность концепции воспитания культурой Марка Туллия Цицерона, эвристический потенциал его наследия в осмыслении педагогической реальности прошлого и настоящего. Пытается адаптировать базовые трактовки понятий, введенных Цицероном и имеющих непосредственное отношение к идеям «humanitas», «communitas» и «utility» и механизмам их реализации в воспитании гражданина, оратора, к сфере педагогического знания.

Проблемой является и тот факт, что наследие оратора и политика Цицерона как средоточие оригинальных педагогических идей, во многом определивших дальнейшие пути и способы становления гуманитарного знания, остается недопонятым в пространстве истории педагогической культуры. А ведь теми скрепами общества, в которых оно сегодня остро нуждается, может стать воплощение идеи о взаимной полезности тех, кто избрал для себя гуманную жизненную и образовательную стратегию, кто стремится сочетать заботу о себе с заботой о других.

Рубрика «Методология развития личности» представлена статьей академика В.С. Собкина и Е.А. Калашниковой об аспектах и особенностях включенности учащихся основной школы в систему дополнительного образования. В ней авторы ставят важнейшую проблему развития субъектности обучающегося, организации самого педагогического процесса как субъектно ориентированного. В этой связи особое значение приобретает ряд психолого-педагогических принципов, организующих это взаимодействие: личностно-смысловое общение, творческая доминанта, ориентация на ведущую деятельность в зависимости от возраста, единство с общекультурным процессом. Полезны читателям будут и содержательные выводы авторов статьи.

В традиционной рубрике «Страницы истории. Памятные даты» размещены материалы, посвященные 85-летию со дня рождения В.П. Зинченко, 120-летию со дня рождения Н.А. Бернштейна и годовщине печально известного постановления, запретившего педологию в России.

Согласно авторскому замыслу В.Т. Кудрявцева, в его статье «Неустрашимый разброс (к юбилеям В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна)» раскрывается специфика подходов ученых к анализу проблемы свободы как атрибута высокоразви-

---

<sup>1</sup> Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие. М. : АСОУ, 2013. С. 47, 50.

того живого в рамках психологических и психофизиологических исследований. Воссоздаются философско-мировоззренческие основания и контекст их поисков. Выдвигается дискуссионный тезис о том, что введение принципа «кольца» вместо принципа «дуги» не снимает главного ограничения «рефлекторной теории». Заново осмысливаются парадоксы свободы, к которым было приковано внимание двух выдающихся ученых.

В статье А.А. Романова «Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти» представлены основные этапы становления педологии в качестве научного направления, названы ее выдающиеся сподвижники, охарактеризованы предпосылки, препятствующие ее дальнейшему развитию, обстоятельства, способствующие закрытию этой науки специальным постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

Дискуссию о педологии можно вести сегодня, имея совершенно противоположные исходные позиции: рассматривать ее, например, в качестве революционного прорыва в науках, изучающих ребенка, или же как тупик в развитии экспериментальной педагогики. Но в России ей было уготовано судьбой стать закрытой одним постановлением. В результате потеряны были люди, выдающиеся ученые, утрачено время жизни целой науки, нарушена преемственность в научных исследованиях, закрыты институты и лаборатории, разрушены междисциплинарные связи, сообщество ученых-единомышленников. Но объективную потребность изучения процесса возвращения личности ребенка, создания концепций такого поступательного движения, методик диагностирования детей и взрослых остановить было невозможно. Несмотря на потери, подсчитать которые не представляется возможным, нужно продолжать поиск ответов на не решенные до сих пор вопросы, пытаться дописать недостающие страницы истории того времени, истории психологии и педагогики, хранящиеся под грифом «Педология».

Привлекут внимание читателей и статьи рубрик «Культура профессиональной подготовки специалиста», «Психологическая наука и практика» (авторы статей: А.А. Петренко, В.И. Воробьев, Е.Ю. Ежова, О.А. Драганова, А.В. Посохова, И.В. Гайдамашко, А.В. Алёшичева). Результатами своих исследований делятся также аспиранты и соискатели М.К. Ветошкина, О.Г. Меркулова, Е.Ю. Плотникова.

Международный опыт представлен статьей нашей коллеги из Казахстана К.К. Жампеисовой «Современные аспекты и особенности национального воспитания будущих специалистов в контексте имиджевого позиционирования Казахстана как «Ұлы Дала Елі» – Страна Великой степи». В статье раскрываются роль и значение новой теории национального воспитания будущих специалистов с целевой установкой на формирование у них высокого уровня национального самосознания в контексте важнейших составляющих национальной (этноформирующей, гражданской и общенациональной) идеи «Мәңгілік Ел», представляется модель формирования данного феномена в условиях высших учебных заведений Республики Казахстан.

Сегодня, в начале XXI века, педагогам необходимо поддержать тенденцию к развитию новой философии образования, продуцирующей философско-образовательные доктрины для решения образовательных проблем, что особенно важно в поддержании высокого научного уровня политики, стратегии и тактики развития национальных систем образования.

В Республике Казахстан общественные инициативы идут в одном русле с государственной образовательной политикой. Отметим значимость разработки стратегии реализации, в том числе в условиях высших учебных заведений, национальной идеи «Мәңгілік Ел» (переводится как «вечный народ», но трактуется в разных случаях более широко и разнообразно, например, «Наша священная и достойная страна»), направленной на преодоление всех негативных сторон духовно-нравственного кризиса современной молодежи как проявления кризисного состояния всего общественного устройства. Национальное самосознание возможно только при опоре на историческое сознание, дающее понимание общности задач в построении нового, более совершенного государства для всех его граждан. На этом пути национальная идея «Мәңгілік Ел» способна выполнять в обществе ценностно ориентирующую и консолидирующую функции, вести к пониманию каждым гражданином его вовлеченности в общую историческую судьбу его страны, воспитанию чувства ответственности за мир и благополучие общей для всех родины.

Дисциплина «Мәңгілік Ел», имея в вузах Казахстана метапредметный характер, призвана, среди многих других задач, способствовать формированию у будущих специалистов человеческого и национального достоинства, патриотизма, гражданственности, гуманизма, готовить молодых людей к межэтническому, межконфессиональному и межкультурному диалогу, являющемуся основой стабильного развития всего общественного устройства.

Хочется верить в светлое будущее Казахстана, мудрость его политиков и доброжелательность людей. При этом можно утверждать, что патриотическому воспитанию сегодня в республике уделяется большое внимание. Мне самому удалось будучи в Алма-Ате в парке Имени 28 гвардейцев-панфиловцев присутствовать на праздничной церемонии, завершающей автопробег, посвященный 25-летию Независимости и 75-летию со дня формирования воинских соединений Красной армии на территории Казахской и Киргизской ССР. Присутствовали представители партии «Нур Отан» («Свет Отечества»), Ассамблеи народа Казахстана, Республики Киргизия, «Совета генералов», ветераны войны в Афганистане и локальных конфликтов, несколько сот жителей бывшей столицы.

Участники автопробега проехали свыше семи тысяч километров и успели посетить 20 городов. В каждом из них они были гостями воинских частей, музеев, встречались с ветеранами и школьниками, везде говорили о подвиге и героизме наших солдат. Акция имела три цели, отметил председатель президиума правления «Совета генералов», генерал-майор юстиции Рустем Кайдаров. Первая – содействовать дальнейшему укреплению общенационального согласия, единства и консолидации казахстанцев на реализацию патриотического акта «Мәңгілік Ел». Вторая – увековечить историческую память о массовом героизме казахстанцев и вкладе Казахстана в Великую Победу. Третья – пропагандировать героизм и мужество казахстанцев, проявленные на фронтах Великой Отечественной войны и тружениками тыла.

Во время мероприятия объединением «Совета генералов» была передана копия боевого знамени 73-й стрелковой дивизии музею Министерства обороны. Сегодня, как никогда, сказала внучка генерал-майора И.В. Панфилова Алуа Байкадамова, нужно рассказывать о патриотизме, о вкладе Казахстана в нашу великую победу. Наш великий Бауыржан Момышулы (Герой Советского Союза, панфиловец), считал Ивана Васильевича Панфилова не только учителем, но и отцом,



говорил, что в нашей дивизии 36 национальностей и народностей, что это явилось лабораторией интернационализма и именно единство народа помогло отстоять и сломить врага под Москвой.

Особо значимо, и это даже трудно описать словами, как дети приходят в парк 28 панфиловцев и возлагают цветы к Вечному огню у величественного монумента героям!

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

Мы ждем новых интересных материалов по интересующим Вас проблемам. Нам есть что обсуждать, о чем дискутировать. Прежде всего, на наш взгляд, это должны быть вопросы, связанные с новыми стилями и формами преподавания, с позицией преподавателя, его ролью, значимостью и характеристиками самой фигуры вузовского преподавателя, признанием уникальности его работы. Здесь и необходимость создания атмосферы творчества в университетах и школах, и проблема мотивированности студентов к учению, и многие другие актуальнейшие проблемы. Ждем и статей по историко-педагогической тематике, характеризующих аспекты диалога культуры на всех уровнях становления человеческой истории.

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы [Текст] : моногр. – М. : ИСРО РАО, 2015. – 118 с.
2. Корнетов, Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение [Текст] : учеб. пособие. – М. : АСОУ, 2013. – 172 с.
3. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века. – М.: АСОУ, 2012. – 120 с.
4. Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
5. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
6. 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.
7. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.



## Философия образования

УДК 37:94

*Г.Б. Корнетов*

### **КОНЦЕПТЫ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ», «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ» И «ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА» В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ**

Показано соотношение и раскрыт познавательный потенциал концептов «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» в современном научном знании, использование которых позволяет исследовать различные аспекты педагогического прошлого человечества, ставить и решать всевозможные познавательные задачи, рассматривать это прошлое в различных контекстах общественной истории, продуктивно сопрягать их с проблемами теории и практики современного образования.

история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика.

Ранее в своих публикациях я рассматривал историю педагогики прежде всего как науку педагогическую, взятую в единстве ее педагогического и исторического аспектов<sup>1</sup>. Однако история педагогики, как история педагогической мысли и педагогической практики в их теснейшей взаимосвязи, является неотъемлемой частью человеческой истории, существующей на всем ее протяжении.

История педагогики неразрывно связана с развитием экономической, социальной, политической и духовной сфер жизни общества, органично вплетена в историко-культурный процесс. С этой точки зрения, рассмотрение различных аспектов истории педагогики (например, истории образования, воспитания, обучения, школы, ученичества, педагогических идей, учений, институций, персоналий и т.п.) может осуществляться в рамках собственно исторических исследований. Ибо исторические исследования в самом общем виде направлены на то, чтобы реконструировать, описать, объяснить и понять прошлое человечества во всем его бесконечном многообразии, попытаться постичь наше прошлое в единстве с нашим настоящим и возможным будущим. Именно поэтому некоторые авторы рассматривают

---

<sup>1</sup> См., например: Корнетов Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики // Психол.-пед. поиск. 2013. № 4 (28). С. 123–134 ; Корнетов Г.Б. История педагогики как наука педагогическая и историческая // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития : материалы Междунар. науч.-теорет. конф. Москва, 28–29 мая 2014 г., ИТИП РАО : в 2 ч. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. Ч. 1. С. 9–38.

историю педагогики преимущественно как часть истории, а не как часть педагогики и стремятся интерпретировать ее в контексте и логике исторических исследований. В России так называемые *гражданские историки* традиционно исследуют педагогическую проблематику, главным образом связанную с историей образования. По этой проблематике успешно защищаются диссертации, проходящие по ведению исторических наук<sup>2</sup>. Возникает вопрос: возможно ли говорить о педагогической истории как об особом направлении исторических исследований?

Вопрос этот далеко не праздный. В 2014 году под редакцией академика Российской академии наук А.О. Чубарьяна был издан терминологический словарь «Теория и методология исторической науки»<sup>3</sup>. В нем перечислены как особые направления исторических исследований: аграрная история, гендерная история, глобальная история, история идей, история повседневности, квантитативная история, культурная история, локальная история, история ментальностей, микроистория, национальная история, новая биографическая история (новая иографика), отечественная история, региональная история, история религии, социальная история, теоретическая история, устная история и др. Однако педагогической истории в этом перечне нет. Гражданские историки признают: наличие множества историй внутри одной науки истории отнюдь не затемняет ее. Наоборот, такой плюрализм позволяет полнее и глубже постигать историю, способствует самоопределению исследователей, разработке и обоснованию ими различных методологических подходов и программ, конкретных исследовательских методов, приемов и средств, способов постановки и решения проблем познания человеческого прошлого с учетом специфики и особенностей его бесконечного многообразия, а также использования достижений различных отраслей научного знания, науковедческих подходов и гносеологических установок.

Принято говорить об *истории педагогики*. Имеет ли смысл говорить о *педагогической истории*? В упоминавшемся выше терминологическом словаре «Теория и методология исторической науки» разделены два понятия: *история культуры* и *культурная история*. В нем, в частности, говорится, что история культуры – это «1) междисциплинарная область знания, направленная на изучение явлений и процессов исторического развития культуры от зарождения ее первых архаических форм до современного состояния; 2) специализация истории; 3) специализация культурологии»<sup>4</sup>. А культурная история – это «направление современной исторической науки; предмет культурной истории – история социокультурных форм, процессов и коммуникаций, культурных значений, коллективных представлений и символов, различных стилей мышления»<sup>5</sup>. Следует отме-

<sup>2</sup> См., например: Константинова Т.А. История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723 – 1917 : дис. ... канд. ист. наук. Чита, 2006. 216 с. ; Макарова А.И. История женского образования в Якутии: Конец XIX – начало XX века : дис. ... канд. ист. наук. Якутск, 2002. 146 с. ; Мамюхина О.А. История богословского образования в Ранней Византии : дис. ... канд. ист. наук. Белгород, 2013. 186 с. ; Патраева М.Н. Общеобразовательные школы города Стерлитамака Башкирской АССР в 1946–1978 гг. : дис. ... канд. ист. наук. Уфа, 2007. 222 с. ; Урмаева К.А. Основные этапы и особенности развития исторического образования в вузах России (20–90-е годы XX века) : дис. ... д-ра ист. наук. Пятигорск, 2011. 562 с. и др.

<sup>3</sup> Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А.О. Чубарьян. М. : Авион, 2014. 576 с.

<sup>4</sup> Там же. С. 194.

<sup>5</sup> Там же. С. 240.

титель, что сегодня *культурная история* является интенсивно развивающимся направлением *исторической науки*<sup>6</sup>.

Если принять предложенное разделение и осмыслить сквозь его призму соотношение истории педагогики и педагогической истории, то можно сделать следующие предположения:

во-первых, *история педагогики* предстает как междисциплинарная область знания, направленная на изучение явлений и процессов исторического развития педагогики от зарождения ее первых архаических форм до современного состояния;

во-вторых, *история педагогики* может конституироваться и в рамках педагогики как области научных исследований теории и практики образования, воспитания, обучения (что чаще всего и происходит), и в рамках истории как области познания прошлого человечества, и в рамках других областей познания, с которыми история педагогики оказывается связанной многими нитями (например, истории культуры);

в-третьих, *педагогическая история* оказывается специфической областью только и исключительно истории, определяемой спецификой той предметной области, которую она в истории охватывает; причем эта специфика может и должна определяться не только тем, что педагогическая история обращена к прошлому теории и практики образования, но и особенностями той проблематики, которую она в этом прошлом исследует.

Размышляя о педагогической истории, следует иметь в виду, что она имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и исследуя в ней все то, что так или иначе связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания истории образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения.

Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда – вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматриваемыми в их стихии. Иногда – ясно обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

---

<sup>6</sup> См., например: Бёрк П. Что такое культурная история : пер. с англ. М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2015. 240 с.

В центре внимания педагогической истории оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия. Без выявления, объяснения и интерпретации этой педагогической целесообразности в историческом развитии человечества оказываются невозможны как реконструкция целостной эволюции общества, так и ее объяснение, понимание. И очевидно, что решение этих проблем является задачей не *истории педагогики* как дисциплины педагогической, т.е. лежащей в области педагогики, а *педагогической истории* как дисциплины исторической, т.е. входящей в область истории.

Исследователи давно осознали то обстоятельство, что история образования и педагогической мысли не только определяется комплексом процессов, происходящих в истории человеческого общества, но и сама влияет на эту историю, позволяет лучше осмыслить ее. Еще в середине XIX века К. Шмидт писал: «Развитие единичного человека зависит от степени развития народа, среди которого он живет, точно также и от степени развития человечества, в среде которого стоит народ. И поскольку высока или низка эта ступень развития человечества и народа, постольку же будут более или менее совершенны воззрения и понятия относительно единичного человека, а, следовательно, также и воспитание его. Научный и художественный, религиозный и государственный строй народа и ступень, занимаемая его членами, обуславливают равномерно и степень его системы воспитания. Следовательно, педагогика и развитие ее состоят в самой тесной связи с культурой народа вообще. Ибо сокровенную суть свою, мысли, чувства и желания, человек стремится осуществить также и вне себя. Человек хочет дать другим только то, что составляет его собственное бытие и его сущность, и он может дать другим только то, что есть в нем самом и чем он обладает. Согласно с этим он хочет и может воспитывать подрастающие поколения по таким лишь началам и для таких лишь целей, которые он считает высшими. Воспитание идет вперед заодно с культурой народа, а потому *народ в своем воспитании и при посредстве его обнаруживает опять-таки, до какой степени культуры дошел и развился сам: жизнь народа и прочее отражается в его педагогических принципах и прочем; педагогические формы служат зеркалом его жизни*. Подобно единичному воспитателю, и народ в деле воспитания хочет сделать из воспитываемых членов то же, чем он стал сам для себя; и так он повторяет свое собственное развитие, воспитывая свое потомство, и путем воспитания последнему дается непосредственно то, чего достиг народ путем своей исторической деятельности и своего развития. Воспитанием народ упрочивает существование и свое развитие. Итак, *воспитание зависит от жизни и развития ее, и, в свою очередь, оно создает новую жизнь и новое развитие*»<sup>7</sup> (курсив мой. – Г.К.).

<sup>7</sup> История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов / пер. Эдуарда Циммермана ; изд. К.Т. Солдатенкова. 3-е изд., доп. и испр. Вихардом Ланге. Т. 1. История педагогики дохристианской эпохи. М. : Тип. А.И. Мамонтова и К<sup>о</sup>, 1877. С. 5–6.

Важнейшая задача (и проблема) педагогической истории – исследовать влияние теории и практики образования на развитие человеческого общества на всем протяжении его исторической эволюции. «Только педагог-историк, – писал К.Д. Ушинский, – может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, ...но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов»<sup>8</sup>.

Влияние образования на общество всегда было огромным и останется таким. Например, рассматривая современное ему общество как общество, выросшее в школе, И. Иллич (1926 – 2002) в книге «Освобождение от школ» (1970 год) утверждал, что «школьной стала сама социальная действительность»<sup>9</sup>. Именно педагогическая история должна рассмотреть вопрос о том, как школа, порожденная на определенном этапе человеческой истории потребностями общества в организованном образовании подрастающих поколений, пережив множество модификаций, превратилась в мощный фактор, определяющий характер и особенности жизни людей, их менталитет, особенности их поведения и взаимоотношений.

Раскрывая значение педагогической истории для познания, объяснения и понимания всей человеческой истории, Б.М. Бим-Бад пишет: «Рефлексия истории образования и теоретической мысли в области педагогики – ключ к пониманию путей развития человечества в целом. Гражданская, военная, культурная история (не как историография, а как действительное временное разворачивание событий, процессов и явлений человеческой жизни на Земле) невозможна вне системы преемственности. Поэтому педагогические феномены суть предпосылка, а не только следствие истории человечества. В самом деле, всякий предмет, каждое произведение искусств или техники, любые события или факты истории имели место только потому, что их производили, совершали обученные тому люди, умевшие это *сделать* люди. Их учили. Кто, как? В истории нет ничего, что могло бы существовать вне и помимо педагогики... Если прежде историю педагогики связывали с историей культуры, если прежде прослеживали влияние гражданской истории на эволюцию школ, то теперь пришло время увидеть зависимость всего без исключения, что было и есть, от педагогической практики и теоретических ее разработок. За любым педагогическим учением усматривали всю философию и религию каждой данной эпохи. И успехи истории педагогики зависели от успехов истории философии, истории религии, истории общественной мысли, всех исторических наук. Пора перевернуть это соотношение. Что была бы древнеегипетская религия без жреческих школ, и была бы она вообще? Риторический вопрос»<sup>10</sup>.

В этом контексте педагогическая история может и должна конституироваться и встать в один ряд с уже упомянутыми аграрной историей, гендерной историей, культурной историей, социальной историей и т.п.

Историю педагогики следует также соотносить не только с педагогической историей, но и с исторической педагогикой.

---

<sup>8</sup> Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М. : Изд-во УРАО, 2002. Ч. 1. С. 38.

<sup>9</sup> Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир : пер. с англ., нем. М. : Просвещение, 2006. С. 26.

<sup>10</sup> Бим-Бад Б.М. Что такое история педагогики? // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы. М. : АСОУ, 2014. С. 11–12.

По сути своей *история педагогики* призвана, во-первых, реконструировать и описать педагогическое прошлое во всем его бесконечном многообразии; во-вторых, только объяснить и понять, почему оно было именно таким, а не иным, в чем причины происходивших в нем конкретных педагогических событий, трансформаций педагогических структур разного уровня, как эти события и трансформации связаны между собой, раскрыть их значения и постичь в их смыслы; в-третьих, выявить закономерности историко-педагогического развития.

Суть же *исторической педагогики* иная. Историческая педагогика – это не синоним истории педагогики. Это педагогика, которая вносит на рассмотрение как педагогические понятия, подходы, концепции, теории, так и события, структуры, институции, процессы, историческое измерение. При этом обращение к историческому измерению оказывается изначально подчинено задачам адекватного восприятия, объяснения и понимания того, что называют современной педагогикой (если мы говорим о педагогике как отрасли знания), а также педагогической современностью (если мы говорим о педагогической реальности в жизни человека, группы людей, общества).

Историческая педагогика прямо и непосредственно опирается на историю педагогики, использует ее достижения. По-существу, историческая педагогика рассматривает теорию и практику современного образования в историческом контексте, причем делает это последовательно и систематически, а не от случая к случаю. Исторический контекст оказывается необходимым условием получения значимого, обоснованного, адекватного исследовательского результата. Еще К.Д. Ушинский упрекал современных ему авторов в том, что педагогические «вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории»<sup>11</sup>. Именно обращение к истории во многом позволяет избежать односторонних подходов к постановке и решению проблем теории и практики образования. Ибо именно в истории вычленились и осмысливались различные аспекты педагогических проблем, предлагались, обосновывались и опробовались различные пути, способы и средства их решения в самых разных ситуациях с использованием разнообразных ресурсов.

Историческая педагогика может ставить (и ставит) перед историей педагогики проблемы, связанные с познанием педагогического прошлого, которые корректно призвана решать (и решает) именно история педагогики, опираясь на методологию и методы историко-педагогических исследований, используя корпус историко-педагогических источников, проводя их изучение и интерпретацию.

История педагогики сфокусирована не на вопросах о том, что, когда, как и почему было и откуда мы это знаем. Историческая педагогика сфокусирована на вопросах о том, что из того, что было, и каким образом помогает прояснить то, что есть сейчас, и попытаться предсказать, что будет.

Важные ориентиры для разработки исторической педагогики дал М.М. Рубинштейн (1978–1953) в изданной в 1916 году книге «История педагогических идей в ее основных чертах», хотя в своей книге он не использовал термин «историческая педагогика». М.М. Рубинштейн обратил внимание на то, что «обраще-

<sup>11</sup> Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М. : Изд-во УРАО, 2002. С. 14.

ние к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше, – необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше... История, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. *История учит* – вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней... Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и познание о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. То, что мы называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. В действительном потоке исторической жизни нет, в сущности, нигде резкой общей грани, где можно было бы сказать: вот здесь умерло старое, здесь народилось новое время и отсюда начинается новая жизнь»<sup>12</sup>.

По мнению М.М. Рубинштейна, «когда на поле жизни окончательно начинает брать перевес новое, старое далеко еще не умерло и не устранено от влияния, и часто очень значительного – на текущую жизнь. Отголоски его еще долгие годы слышатся в настоящем и даже доносятся до более или менее отдаленного будущего. Вместе с тем легко понять, что то, что мы называем настоящим, также сплетается из того, что было, и того, что будет, чего мы ждем, – это сплиток из прошлого и будущего: стоит нам остаться в прошлом без наследства, которое мы могли бы ценить, и в особенности стоит нам утратить будущее, утратить то, на что можно надеяться, чего желать и к чему стремиться, как настоящее обращается в мертвую точку, лишенную всякого содержания и смысла»<sup>13</sup>.

По мнению М.М. Рубинштейна, обращение к истории, к своему прошлому помогает педагогике преодолеть крайности как легкомысленного новаторства, так и нежизненного консерватизма. Он пришел «к выводу, что за нею должна быть последовательно признана огромная роль большого оздоровляющего фактора: она является хорошим противовесом против немотивированного легкомысленного новаторства и, с другой стороны, против нежизненного консерватизма. Эта оздоровляющая роль истории должна быть особенно ценна в наше переходное время, когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом. В этой атмосфере старое усиленно использует свое положение, освященное традициями, и будет всячески задерживать живые педагогические стремления идти вровень с продвигающейся вперед жизнью. Утрата соприкосновения с живой действительностью опасна везде, она особенно опасна в области педагогики, этой истинной служанки жизни. Но соприкосновение с жизнью может быть утрачено и на почве новаторства, когда последнее исходит из отрешенной от жизни, абсолютно отвлеченно построенной цели; над всем становится губительный наивный принцип, что все новое хорошо, все старое тем самым осуждено на изгнание, и в результате получают безнадежные попытки направить русло жизни в свою сторону, в результате – крах и разочарование многих и многих педагогических чаяний и тяжелая оплата их массой неприспособленных человеческих жизней»<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. 2-е изд. Иркутск : Тип. Дом Трудящихся, 1922. С. 1.

<sup>13</sup> Там же. С. 1–2.

<sup>14</sup> Там же. С. 3.



Признавая, что «история не повторяется», М.М. Рубинштейн подчеркивал, «что неповторяемость событий нисколько не уничтожает их поучительности; пережив и осмыслив их, учтя исторические ошибки, как и спасительные правильные шаги, мы делаем отсюда свои выводы, свободные от данного момента и событий, приложимые к другим эпохам и условиям; мы, как и везде, получаем возможность умозаключать по аналогии»<sup>15</sup>.

Для прояснения специфики исторической педагогики важен ряд идей, высказанных М.М. Рубинштейном. Во-первых, он предлагает осуществить «своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого, – итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных человеческой воли, стремлений и помыслов»<sup>16</sup>.

Во-вторых, он говорит о необходимости прямо и непосредственно связать историю с современностью: «Мы в истории возьмем прямое направление на современность, на ее жгучие интересы. От угрожающей нам в этом случае некоторой односторонности нас должна оградить сама история. Наша история ... не совпадает с историей педагогики. Мы не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, – это и вообще совершенно невыполнимая задача, – но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат в основном русле развития педагогики. Только при установлении направления на современность, только в отношении настоящего времени есть прошлое. Безотносительно нельзя говорить о том, что **было**: вопрос о том, что было, навевается тем, что есть. Если мы откажемся от этой мысли, то мы безнадежно потеряемся в безбрежном океане всяких событий, оставшихся позади человечества»<sup>17</sup>.

В-третьих, М.М. Рубинштейн, предупреждая об опасности затеряться в бесконечном множестве фактов педагогического прошлого, предлагает критерий их отбора: «Единственная возможность отыскать исторически значительные элементы повелительно диктует взяться за отбор фактов и идей в этом прошлом на основе определенного основного критерия. Вот таким критерием отбора для нас и должна служить связь с жизнью и широкими общественно-социальными условиями и направление на современность... Наше право на это и даже обязанность идти этим путем обосновывается тем, что как воспитание, так и обучение мыслимы только на почве общества. Даже при индивидуальном воспитании должно существовать по меньшей мере сообщество учителя и ученика. Многое и многое в нашем прошлом принадлежало своей эпохе и ушло со сцены вместе со своим временем и его преходящими условиями. Но когда отпало временное, преходящее, тогда обнаруживаются настоящие исторические элементы, способные войти в непреходящий инвентарь истории»<sup>18</sup>.

В-четвертых, М.М. Рубинштейн отмечает, что отдельные средства и меры, «к которым прибегала данная эпоха в воспитании и обучении, в большинстве случаев оказываются настолько тесно сросшимися со своим временем, что они исчезают вместе с ним. Во всяком случае, широкий обзор их – дело истории педагогики»<sup>19</sup>. Мы же добавим, что это не дело исторической педагогики.

<sup>15</sup> Рубинштейн М.М. История педагогических идей... С. 3–4.

<sup>16</sup> Там же. С. 4.

<sup>17</sup> Там же. С. 4–5.

<sup>18</sup> Там же. С. 5.

<sup>19</sup> Там же.

Идея исторической педагогики созвучна пониманию педагогики как истории педагогики<sup>20</sup>. Педагогика как история педагогики обращается к педагогическому прошлому как к необходимому инструменту выявления, постановки, осмысления, решения современных педагогических проблем. Для нее педагогическое прошлое не есть нечто существовавшее там и тогда, а есть нечто существующее здесь и сейчас. Таким образом, возникает проблема соотношения в педагогике «там и тогда» и «здесь и сейчас», иными словами, соотношения педагогического прошлого и педагогического настоящего. Если признать возможность рассматривать «там и тогда» и «здесь и сейчас» в поле единого непрерывного исторического пространства, тянущегося из прошлого через настоящее в будущее и постоянно изменяющегося, педагогическое прошлое, воспринимаемое как *другое* по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается в фокусе внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого прошедшего *другого*. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закачивается прошлое (*другое*) и начинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование.

Говоря об исторической педагогике, следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто, лежащее рядом с педагогической реальностью или являющееся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практики образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для исторической педагогики исключительно важны выявление и осознание точек превращения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, осмыслить, какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, историческая педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную историю в его настоящее как причину бытия этого настоящего, по сути, тождественную с этим бытием. При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета исторической педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобщим.

Чтобы объяснить процессы, происходящие в теории и практике образования, адекватно интерпретировать трансформации, меняющие их облик, попытаться предсказать будущие состояния и пути движения к ним, необходим исторический способ рассмотрения современной педагогической теории и практики. Исторический взгляд позволяет проникнуть в логику и направленность их динамики, понять условия, факторы, движущие силы, тенденции, традиции и закономерности, определяющие эволюцию теории и практики образования в неразделимом единстве их прошлых, современных и будущих состояний.

Американский социолог Р. Лахман предлагает «сосредоточиться на понимании того, как ... анализ исторического изменения позволяет нам понять как истоки современного мира, так и объем и последствия текущих трансформаций»<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> См.: Корнетов Г.Б. Педагогика как история педагогики // Ист.-пед. ежегодник. 2014 год. М. : АСОУ, 2014. С. 13–24.

<sup>21</sup> Лахман Р. Что такое историческая социология? : пер. с англ. М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2016. С. 20.

Он утверждает, что историческая интерпретация «может помочь нам понять тот мир, в котором будет проходить наша жизнь. Она дает контекст, исходя из которого можно определить величину и значимость нынешних изменений... отличить фундаментальное социальное изменение от простых новшеств»<sup>22</sup>. А это значит полнее постичь, глубже понять и точнее объяснить изменения и в педагогической сфере. Важно внятно ответить на следующие три вопроса: во-первых, насколько историческая педагогика способна описывать, объяснять и интерпретировать изменения, происходившие в теории и практике образования в прошлом; во-вторых, в какой степени она способна помочь понять изменения, происходящие в этих сферах сегодня; в-третьих, насколько историческая педагогика может способствовать предсказанию их изменений в будущем.

Р. Лахман подчеркивает, что «события обретают значимость, когда вызывают другие события, складывающиеся в кумулятивную цепочку и трансформирующие социальную реальность»<sup>23</sup>. И далее продолжает: «Понимание того, как люди создают и понимают свой мир, и выявление соответствующих причин и следствий возможны только в рамках временной последовательности. Нам нужно знать, что происходило сначала – иными словами, нам нужно изучать историю, устанавливать причинно-следственные связи»<sup>24</sup>. А из этого следует, что «историческое понимание обеспечивает контекст для рассмотрения последствий... событий»<sup>25</sup>. При этом «необходимо выяснить, в каком свете социальные акторы видят самих себя и свою деятельность... отследить происходящее со временем изменение в культурных убеждениях и практиках и показать, как культура направляет и ограничивает убеждения и поступки акторов»<sup>26</sup>. Таким образом, согласно Р. Лахману, «первый шаг в объяснении того, как создается произведение культуры или как понимается и живет культура, состоит в том, чтобы поместить этот продукт или это представление в исторический контекст»<sup>27</sup>. Все сказанное в полной мере относится к познанию и феноменов педагогической мысли, и педагогических практик, и педагогических институций.

В каждой конкретной ситуации исторический взгляд видит «кульминацию некой цепочки событий, открывающих возможность для одних действий и в то же время закрывающих для других»<sup>28</sup>. Возникает необходимость не только выявлять, описывать, объяснять и интерпретировать отдельные ситуации, события, структуры в историческом контексте процессов, которые их породили. Следует также за самобытными чертами каждого конкретного случая выявить то, что составляет их сходство, провести системный анализ различий в попытке найти закономерности, способные ответить за исход каждого случая. На этой основе возможно создание теорий, объясняющих все соответствующие случаи и проясняющих причины сходства и вариативности. Следуя логике Р. Лахмана, необходимо выяснить, каким образом педагогические деятели, как и любые «социальные акторы, связаны рамками сделанного ими и их предшественниками в прежние времена»<sup>29</sup>. К. Маркс был прав, когда пи-

<sup>22</sup> Лахман Р. Что такое историческая социология... С. 20–21.

<sup>23</sup> Там же. С. 30.

<sup>24</sup> Там же. С. 34.

<sup>25</sup> Там же. С. 37.

<sup>26</sup> Там же. С. 181, 189.

<sup>27</sup> Там же. С. 199.

<sup>28</sup> Там же. С. 27.

<sup>29</sup> Там же. С. 28.

сал: «Люди сами делают свою историю, но они не делают ее так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые не сами они выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им и перешли от прошлого»<sup>30</sup>.

Человек является и творцом истории, и ее творением. Именно поэтому объяснение и интерпретация того, что происходит в обществе, не может не быть историческим. Р. Лахман пишет: «Мы конструируем исторические объяснения того, как человеческие действия, предпринятые в прошлом, порождают нас самих и формируют тот социальный мир, в котором мы обитаем и который весьма многообразно накладывает ограничения на наши желания, убеждения, решения и действия. В то же время мы – акторы, творящие историю, создающие новый социальный порядок там, где в нашем мире существуют лакуны для трансформационного действия. И характер нашей ограниченности, имеющиеся у нас возможности для трансформированного действия предопределены исторически. Наши возможности и ограничивающие нас рамки отличаются от тех, что были у людей, живших до нас, и наши действия служат гарантией того, что в будущем возможности для действия опять будут другими»<sup>31</sup>.

Следуя логике Р. Лахмана<sup>32</sup>, трактовка взятых в неразрывном единстве прошлого, настоящего и будущего теории и практики образования с позиций *исторической педагогики* должна способствовать:

во-первых, различению несущественных повседневных педагогических действия человека и тех редких моментов, когда люди трансформировали структуры теории и практики образования;

во-вторых, объяснению того, почему трансформационные педагогические события случаются в некое конкретное время и в некоем конкретном месте, а не где-либо и когда-либо еще;

в-третьих, демонстрации того, как одни педагогические события делают возможным наступление позднейших педагогических событий.

Примером реализации модели исторической педагогики применительно к обсуждению проблем теории и практики современного образования является книга современного американского педагога К. Робинсона «Школа будущего». К. Робинсон рассматривает современную ситуацию в образовании в контексте ее предыстории. Знание особенностей исторической эволюции школы позволяет ему лучше понять ее сегодняшнюю специфику, уяснить истоки и природу трудностей и противоречий современного образования. Он обращает внимание на то, что «у недомогания нынешней системы образования много симптомов, но мы не увидим их до тех пор, пока не выявим более глубокие проблемы, приведшие к их возникновению. Одной из них является промышленный характер государственного образования. В двух словах суть данной проблемы такова: в большинстве развитых стран система массового государственного образования появилась только в XIX веке. Они создавались в значительной степени для удовлетворения потребностей промышленной революции в рабочей силе и базировались на принципах массового производства. По словам сторонников движения за стандартизацию образования, их цель – повысить эффективность

---

<sup>30</sup> Маркс К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. М. : Госполитиздат, 1957. Т. 8. С. 119.

<sup>31</sup> Лахман Р. Что такое историческая социология?... С. 28–29.

<sup>32</sup> См.: там же. С. 29.

и улучшить отчетность образовательных систем. Но загвоздка в том, что эти системы в корне непригодны для резко изменившихся условий жизни в XXI веке»<sup>33</sup>.

Для К. Робинсона, который не является профессиональным историком педагогики и не проводит историко-педагогического исследования, обращение к историческому опыту образования является и источником поиска путей решения современных педагогических проблем, и способом обоснования своего теоретического подхода. «В одном из недавних интервью, – пишет К. Робинсон, – меня спросили о моих теориях. Я ответил, что это не просто теории. Я действительно предлагаю разнообразную теоретическую базу для своего подхода, но то, за что я ратую, носит отнюдь не гипотетический характер. Мой подход основан на многолетнем практическом опыте и исследованиях эффективных методик, применяемых в сфере образования, а также того, что мотивирует учащихся и учителей на высочайшие достижения, а что нет. При этом я опираюсь на давние образовательные традиции. Рекомендуемый мной подход имеет глубокие корни в истории преподавания и обучения с древнейших времен. Это вовсе не дань моде или переходящие тенденции. Мой подход базируется на принципах, которые всегда вдохновляли преобразующее образование и которые промышленное образование, несмотря на все его достижения, систематически отодвигало на задний план»<sup>34</sup>.

Еще более последовательно идею исторической педагогики реализует профессор Бирмингемского университета Г. Томас в книге «Образование: Очень краткое введение». Он с сожалением указывает на то обстоятельство, что «очень немногие хорошо представляют, почему школы существуют в своем нынешнем виде: интеллектуальные традиции, сформировавшие образование, остаются неразличимыми для большинства наблюдателей... Возможно, именно этим в представлениях о том, что такое образование и какой путь развития оно прошло, объясняется скудость творческого воображения в деле его улучшения»<sup>35</sup>. Для того, чтобы прояснить читателю ситуацию, сложившуюся в современном образовании на Западе, и наметить пути ее развития, Г. Томас сосредоточил свое внимание на том, «каким образом формировались идеи об образовании»<sup>36</sup>.

По мнению Г. Томаса, как минимум со времен Сократа и Платона, на протяжении всей истории образования всегда сохранялось на удивление устойчивое напряжение между двумя полюсами – заучиванием фактов и развитием мышления. Он пишет, что сторонникам выделенных им мыслительных традиций «свойственны разные взгляды не только на это»<sup>37</sup>. Он показывает, что школа сегодняшнего дня как бы вобрала в себя различные ответы на важнейшие педагогические вопросы, задаваемые на протяжении многих столетий, постоянно синтезируя и пересматривая их. Как и К. Робинсон, опираясь на педагогическое прошлое, профессор приходит к выводу, что во многом современное образование воплощает в себе то, что уже неактуально, что сформировалось в совершенно других исторических условиях

<sup>33</sup> Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка : пер. с англ. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. С. 21.

<sup>34</sup> Там же. С. 25–26.

<sup>35</sup> Томас Г. Образование: Очень краткое введение : пер. с англ. М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2016. С. 9.

<sup>36</sup> Там же. С. 10.

<sup>37</sup> Там же. С. 34.

и требует радикальных изменений. Исторический взгляд позволяет ему четко сформулировать и аргументированно обосновать свою позицию.

Таким образом, историческая педагогика позволяет продуктивно ставить и эффективно решать проблемы теории и практики современного образования.

Глубже понять специфику исторической педагогики позволит еще одно обращение к опыту современной культурологии, в которой сегодня последовательно различают *историю культуры* и *историческую культурологию*.

А.Я. Флиер определяет историю культуры как «совокупность процессов исторического развития культуры общества, рассмотренная на протяжении всей истории человечества и воплощенная в соответствующих исследованиях и аналитических описаниях»<sup>38</sup>. Э.А. Шулепова, отмечая, что «историческая культурология позволяет увидеть следы прошлого в настоящем», подчеркивает: «Историческая культурология, в отличие от истории культуры, не выступает как история фактов или событий, а предлагает анализ постоянно меняющегося от одного этапа к другому целостного феномена культуры, изучает собственно социальный механизм этой смены. Это путь подлинного диалога с прошлым»<sup>39</sup>.

А.Я. Флиер обращает внимание на то, что «историческая культурология – это наука, изучающая историю цивилизации и культуры, однако с позиций не исторической, а культурологической методологии познания... Поскольку все явления, изучаемые культурологией, имеют *историческое происхождение*, а культурные процессы подвержены *историческим изменениям*, в недрах культурологической науки складывается особое направление исследований, которое концентрируется именно на проблемах *исторической динамики* культуры, происхождения культурных феноменов, изменчивости фундаментальных принципов и технологий организации и осуществления социальной жизнедеятельности сообществ. Это направление в последние десятилетия получило название исторической культурологии»<sup>40</sup>.

Следуя логике культурологов, можно сказать, что историческая педагогика изучает историю прежде всего не с исторической, а с педагогической методологии познания (естественно, используя при этом инструментарий познания прошлого, разработанный историками). С точки зрения педагогики, история – это динамика порождения, функционирования и изменения различных идеальных и материальных содержаний и форм деятельности и взаимоотношений людей в области педагогической практики и педагогической мысли человечества, которые вплетены в различные сферы жизни общества и пронизывают существование как конкретных людей, так и их групп разной степени общности.

Таким образом, использование концептов «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» позволяет исследовать различные аспекты педагогического прошлого человечества, ставить и решать различные познавательные задачи, рассматривать это прошлое в различных контекстах общественной истории, продуктивно сопрягать их с проблемами теории и практики современного образования.

---

<sup>38</sup> Флиер А.Я. История культуры // Историческая культурология / отв. ред. Э.А. Шулепова. М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2015. С. 284.

<sup>39</sup> Шулепова Э.А. Культурология и ее исторические основания // Историческая культурология / отв. ред. Э.А. Шулепова. М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2015. С. 9.

<sup>40</sup> Флиер А.Я. Историческая культурология как область знания // Историческая культурология / отв. ред. Э.А. Шулепова. М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2015. С. 9–10.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 57–63.
2. Астафьева, Е.Н. Постигаем историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.
3. Астафьева, Е.Н. Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 51–71.
4. Бёрк, П. Что такое культурная история [Текст] : пер. с англ. М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2015. – 240 с.
5. Бим-Бад, Б.М. Что такое история педагогики? [Текст] // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы. – М. : АСОУ, 2014. – С. 11–14.
6. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир [Текст] : пер. с англ., нем. – М. : Просвещение, 2006. – 160 с.
7. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов [Текст] / пер. Эдуарда Циммермана ; изд. К.Т. Солдатенкова. – 3-е изд., доп. и испр. Вихардом Ланге. – Т. 1. История педагогики дохристианской эпохи. – М. : Тип. А.И. Мамонтова и К<sup>о</sup>, 1877. – 500 с.
8. Константинова, Т.А. История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723–1917 [Текст] : дис. ... канд. ист. наук. – Чита, 2006. – 216 с.
9. Корнетов, Г.Б. История педагогики как наука педагогическая и историческая [Текст] // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития : материалы Междунар. науч.-теорет. конф. Москва, 28–29 мая 2014 г., ИТИП РАО : в 2 ч. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – Ч. 1. – С. 9–38.
10. Корнетов, Г.Б. Педагогика как история педагогики [Текст] // Историко-педагогической ежегодник. 2014 год. – М. : АСОУ, 2014. – С. 13–24.
11. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история [Текст]. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : АСОУ, 2016. – 472 с.
12. Корнетов Г.Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе. – М. : АСОУ, 2015. – 260 с.
13. Корнетов, Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.
14. Корнетов, Г.Б. Постигание истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2014. – 152 с.
15. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
16. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
17. Лахман, Р. Что такое историческая социология? [Текст] : пер. с англ. – М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2016. – 240 с.
18. Макарова, А.И. История женского образования в Якутии: Конец XIX – начало XX века [Текст] : дис. ... канд. ист. наук. – Якутск, 2002. – 146 с.
19. Манюхина, О.А. История богословского образования в Ранней Византии [Текст] : дис. ... канд. ист. наук. – Белгород, 2013. – 186 с.
20. Маркс, К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М. : Госполитиздат, 1957. – Т. 8. – С. 115–217.

21. Патраева, М.Н. Общеобразовательные школы города Стерлитамака Башкирской АССР в 1946–1978 гг. [Текст] : дис. ... канд. ист. наук. – Уфа, 2007. – 222 с.
22. Робинсон, К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка [Текст] : пер. с англ. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 368 с.
23. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
24. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
25. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
26. Романов, А.А. Э.Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
27. Рубинштейн, М.М. История педагогических идей в ее основных чертах [Текст]. – 2-е изд. – Иркутск : Тип. Дом Трудящихся, 1922. – 304 с.
28. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь [Текст] / отв. ред. А.О. Чубарьян. – М. : Авилон, 2014. – 576 с.
29. Томас, Г. Образование: Очень краткое введение [Текст] : пер. с англ. – М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2016. – 176 с.
30. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы [Текст] // Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – С. 13–31.
31. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст]. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – Ч. 1. – 512 с.
32. Ушмаева, К.А. Основные этапы и особенности развития исторического образования в вузах России (20 – 90-е годы XX века) [Текст] : дис. ... д-ра ист. наук. – Пятигорск, 2011. – 562 с.
33. Флиер, А.Я. Историческая культурология как область знания [Текст] // Историческая культурология / отв. ред. Э.А. Шулепова. – М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2015. – С. 9–18.
34. Флиер, А.Я. История культуры [Текст] // Историческая культурология / отв. ред. Э.А. Шулепова. – М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2015. – С. 284–286.
35. Шулепова, Э.А. Культурология и ее исторические основания [Текст] // Историческая культурология / отв. ред. Э.А. Шулепова. – М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2015. – С. 5–9.

УДК 370.179

*В.М. Лобзаров*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭЛИТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX И XX СТОЛЕТИЙ**

В статье рассмотрены концептуальные основы развития элитного образования в России на рубеже XIX и XX столетий, являющегося базой для формирования духовных

---

© Лобзаров В.М., 2016



лидеров общества; представлены философские основы элитного образования, предложенные в трудах Н.А. Бердяева, П.А. Сорокина, Г.П. Федотова, С.И. Гессена; дано обоснование необходимости развития элитного образования на современном этапе.

элита, элитное образование, лидеры общества, духовные основы формирования лидеров, философские основы элитного образования.

В критические моменты своего развития российское общество выдвигало ответствующих лидеров. Проблема такого выдвижения всегда несла в себе определенную тайну, которая никогда не будет окончательно раскрыта как современными науками, так и исследователями последующих исторических эпох. В связи с этим существует устойчивая убежденность в том, что любое вмешательство в данный процесс является излишним. Эта убежденность может быть достаточно убедительно подтверждена рядом положений:

– на крутых поворотах истории выдвигается лидер, обладающий неповторимой совокупностью качеств, востребованных именно на данном решающем повороте в судьбе общества;

– чаще всего не представляется возможным однозначно и бесспорно определить, какие именно качества будут востребованы от личности, на которую будет возложена та или иная миссия;

– в выдвижении выдающейся личности может проявиться комплекс во многом непохожих и разнородных факторов, в частности, настроение масс, воля доминирующих представителей правящих кругов, а в некоторых случаях циничные манипулятивные воздействия на общественное сознание.

Характерно, что лидеры формируются как личности под воздействием различных социальных и политических условий, многие из которых остаются скрытыми и для них самих, и для педагогов, психологов, философов, представителей других гуманитарных специальностей, в силу характера своей деятельности так или иначе ориентированных на постижение механизмов формирования личности и, возможно, подготовку к реализации его уникальной миссии, осуществляемой на протяжении длительного жизненного пути – от раннего детства с его спонтанными впечатлениями до достижения социальной зрелости.

Однако при этом представляется возможным говорить об условности использования самого понятия «механизм формирования личности», так как личность чаще всего действует под влиянием фатального стечения обстоятельств, вопреки своим желаниям и настроениям общества. Очень часто она оказывается свободной в своих действиях лишь в рамках заданной парадигмы, выход за которые, стремление творить историю в соответствии со своими убеждениями и неповторимостью своего внутреннего мира нередко заканчиваются уходом в своеобразное «небытие» в сферах политики, культуры, науки.

Особенно часто во второй половине XX – начале XXI века широко и во многом обоснованно утверждается тезис о том, что в политике, науке (в том числе и гуманитарной), во многих сферах культурной деятельности, все более ориентированных на выполнение конкретных, востребованных обществом, практико-ориентированных разработок, человек оказывается лишен свободы поступка, воли, самоопределения. Характерно, что эти тенденции особенно рельефно прослежива-

ются в современной педагогике, которая, возможно, интуитивно пытается заменить неповторимость учителя избыточно алгоритмизированной типологизацией действий. Разумеется, речь не может идти об отрицании целесообразности педагогических технологий в образовательном процессе, но при этом все более усиливается опасность нивелирования личности, насаждения «умной» стереотипизации мышления, убивающей способность к духовному самоопределению личности.

Вероятнее всего, ставя проблему формирования духовных лидеров общества, мы будем традиционно сталкиваться с вечными и противостоящими оппозициями, каждая из которых обладает своей жизненной правдой. К их числу, в частности, представляется необходимым отнести противоречия между:

- невозможностью с абсолютной достоверностью прогнозировать лидирующую роль в истории, науке, искусстве, социально-политическом реформировании и других сферах общественно значимой деятельности, которую способны сыграть те или иные личности, даже обладающие незаурядными способностями к тому или иному роду деятельности, – и необходимостью взращивания такого типа людей, которые действительно потенциально способны к выполнению лидирующей миссии, в особенности значимой на решающих поворотах развития общества, от которых зависит его будущее;

- принятием идеи экзистенциального самоопределения личности, под которой в данном случае понимается духовная готовность личности взять на себя осознанную ответственность за будущее, требующую жертвенности и напряжения сил, – и тем, что у руля государственных дел может оказаться личность, наделенная стереотипным сознанием, или слепой случай, просчеты правящих кругов, спонтанные и неожиданные настроения масс либо удачная манипуляция тех или иных сил поставят, пусть и временно, в положение лидера случайную стереотипную и посредственно мыслящую личность;

- обоснованным утверждением, что время одиночек в науке заканчивается, – и пониманием великой роли выдающихся ученых и научных школ (достаточно вспомнить мечту Королёва о концентрации сил на исследовании Марса и убежденность партийно-правлящих кругов, что время этих исследований еще не настало);

- необходимостью экономически критического и экономного отношения к материальным ресурсам планеты – и, одновременно, осознанием того, что человечество неизбежно потеряет свой внутренний потенциал, если не будет ставить перед собой глобальных, высоких целей, а для этого обществу необходимы духовно-интеллектуальные лидеры.

В связи с этим представляет особый интерес взгляд на формирование лидеров для российского общества, высказанный известными философом Н.А. Бердяевым и социологом П.А. Сорокиным. По их убеждению, лидеры должны выдвигаться из элит общества, однако в понятие элиты, вероятнее всего, они вкладывали несколько различные смыслы. С точки зрения Н.А. Бердяева, «власть должна принадлежать лучшим, избранным личностям, на которые возложена великая ответственность и которые возлагают на себя великие обязанности. Но эта власть лучших должна быть порождена из самых недр народной жизни, должна быть имманентна народу его собственной потенцией, а не чем-то навязанным ему извне, поставленным над ним»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Бердяев Н.А. Судьба России. Русская идея. М., 2000. С. 134.

Вероятнее всего, данная позиция философа способна вызвать неоднозначный и противоречивый отклик у современного человека и даже в какой-то степени показаться утопией. Если духовный лидер общества действительно при некотором стечении обстоятельств мог в некоторых случаях выдвигаться народом и разделять его миропонимание и мироощущение, то элита в традиционном понимании этого слова остро и жестко боролась за власть и при этом чаще всего не контролировалась народом. По уровню материальной жизни и по духовной близости она серьезно от него удалялась.

Однако при всей утопичности позиции Н.А. Бердяева нас чрезвычайно привлекает духовно-нравственный потенциал его представлений об элите. По его убеждению, элита обладает следующими способностями:

- концентрировать в себе лучшие духовные силы народа и самой оставаться его лучшей духовной силой;
- брать на себя бремя социальной ответственности за принятие глобальных решений и уметь объединять вокруг себя лучшие силы общества и народа;
- уметь быть в глазах общества духовной силой, открывающей новые горизонты духовной жизни в искусстве, литературе, науке, политике и, в первую очередь, радикальном социальном реформировании России, в котором она так остро нуждалась во второй половине XIX – начале XX века.

Следует отметить, что общей уязвимостью взглядов Н.А. Бердяева на элиту являлось то, что им не были вполне ясно обозначены путь к формированию таких элит и способы их целенаправленного выдвижения из общественной среды. Эти проблемы на концептуальном уровне были решены П.А. Сорокиным. По его убеждению, к элите относятся не представители всех просвещенных слоев общества, как правило, занимающих привилегированное социально-экономическое положение. С точки зрения исследователя, к элите относится узкий слой просвещенного общества, способный играть прогрессивную роль в его развитии, преодолевая сопротивление консервативного сознания оппозиции.

Формирование элиты не может носить абсолютно спонтанного характера. Оно объективно предполагает целенаправленное образовательное воздействие и взаимодействие церкви, семьи, школы, профессиональных организаций, действующих в тесном сотрудничестве с государственной властью. Эти силы не только «выступают средствами образования людей, но помимо этой функции они выполняют функции социальной селекции и распределения индивидов внутри социального знания. Причем эти функции имеют не меньшее социальное значение, чем функции образования и воспитания»<sup>2</sup>.

В теоретических построениях П.А. Сорокина вполне рельефно прослеживается установка на формирование целостной общественной государственной программы по формированию социальных элит науки, культуры, военной стратегии, политики. По убеждению социолога, особый интерес представляет то, какими качествами обладает эта элита. Более того, им предполагаются не только моделирование качеств элиты, но и «соблюдение принципа оптимальности в количественной подготовке элиты, так как разного рода недо- и перепроизводства элиты влияют на весь социальный слой общества»<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество : пер. с англ. М. : Политиздат, 1992. С. 422.

<sup>3</sup> Там же.

Столь резкая формулировка, по нашему убеждению, представляется оправданной лишь в том случае, если речь идет об административных и политических элитах, избыток которых действительно может угрожать политической стабильности общества и несет в себе угрозу вспышки борьбы за возможность самореализации избыточной части элит. Трагическим примером того может служить появление слишком многочисленных принципиально новых политических элит, представляющих различные социально-политические силы, в том числе и демократические, обернувшееся политической диктатурой крайне узкого слоя политических деятелей, что привело к длительному политическому террору в стране.

В то же время представляется возможным утверждать, что духовно-интеллектуальные элиты являются благом для общества и не могут быть регламентированы какими-либо социальными или государственными силами. Вызывает лишь некоторую осторожность избыточная запрограммированность в формировании элит. По нашему убеждению, взгляды на формирование элит Н.А. Бердяева и П.А. Сорокина дают моральное право образовать некоторые оппозиции, вне одновременного воздействия которых полноценное осуществление программ формирования элит не представляется возможным. К числу таких оппозиций представляется необходимым отнести следующие противоречия:

– формирование элит во многом носит стихийный и спонтанный характер, оно зависит от мышления человека, стечения обстоятельств, природы духовно-нравственного выбора: общество и государство вне исторических эпох и во все исторические эпохи вставали перед необходимостью целенаправленного формирования элит как своеобразной среды, играющей лидирующую роль в исторической судьбе общества и народа;

– формирование элит оправдано лишь в том случае, если семье, обществу, общественным организациям и образованию удастся не просто сформировать интеллектуальную элиту, но и сформировать ее как элиту духовную: общество и школа далеко не всегда едины в своем понимании духовности, и в некоторых случаях, в различные исторические эпохи и даже десятилетия в это понятие вкладывался различный и даже альтернативный смысл;

– существование системы элитного образования неизбежно несет в себе черты определенной исключительности, своеобразной интеллектуальной привилегированности, иногда ярко выраженного различия в стержневых жизненных позициях: элитное образование является высшим центром напряжения духовных и интеллектуальных сил, своеобразным лидером всей системы образования, дающим импульс его духовному развитию, создающим условия для действительно максимальной реализации принципа поливариативности образования.

Среди наиболее ярких и значимых концепций, способных обосновать развитие элитного образования, можно назвать концепции видного философа, публициста и педагога-теоретика Г.П. Федотова и философа, психолога и педагога-исследователя С.И. Гессена.

Характерно, что каждый из них, вне зависимости друг от друга, разработал в значительной степени общие взгляды на формирование духовно-интеллектуальных и профессиональных элит России. Вместе с тем их взгляды далеко не идентичны. Пожалуй, наиболее значимыми являются их взгляды на роль и место элитного образования в XX веке. Так, С.И. Гессен убежден, что практически каждая

российская школа должна достигнуть такого уровня развития и глубины духовного потенциала, чтобы оказаться в состоянии участвовать в процессе формирования духовно-интеллектуальных и профессиональных элит российского общества. С.И. Гессен – сторонник единой, но не единообразной школы.

В свою очередь, Г.П. Федотов полагал, что в России после падения или ослабления «террористического режима» необходимо образовать систему элитных школ, ориентированных на удовлетворение образовательных запросов детей с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, обладающих мотивационной потребностью в упорном и систематическом интеллектуальном труде, способных в будущем сыграть лидирующую роль в развитии науки, духовной культуры, экономики, образования и общественно-политической жизни страны. Педагогическая концепция Г.П. Федотова содержит ряд идей, связанных с развитием отечественного элитного образования:

- элитные школы должны носить исключительно демократичный характер, так как в основе их образовательной деятельности лежит установка на открытость для учащихся из всех социальных слоев общества;
- в качестве критериев отбора учащихся должны выступать ярко выраженные задатки ребенка, высокий уровень культуры его социальной микросреды;
- право на определенный шанс для получения элитного образования должен иметь каждый ребенок, даже если он формировался в малоинтеллектуальной и недостаточно развитой культурной среде, но стремится к получению элитного образования;
- следует признать объективную неизбежность сохранения социальной несправедливости, заключающейся в существовании элитных школ, в силу их разности и уникальности, а также недоступности для значительной части детей и подростков.

Г.П. Федотов считал существование таких школ глубоко целесообразным и социально оправданным явлением. При этом он был убежден в том, что элитные школы как флагманы российского образования способны оказать значимое духовное и методологическое воздействие на позитивное развитие всей образовательной системы. По убеждению С.И. Гессена, школа должна быть учреждением, в котором «просвечивает университет». В современной школе остро нарастает потребность в воспитании учителя качественно нового типа – «учителя, способного мыслить научно, давать образцы, приложения научного метода, демонстрировать нюансы, тонкости научного анализа»<sup>4</sup>.

Любое учебное заведение, с точки зрения С.И. Гессена, выступает как центр духовной культуры, и научное мышление рассматривается им как составляющая часть духовной культуры. Целью школы, по его убеждению, является формирование личности, которая активно и во многом полемически воспринимает образцы духовной культуры предшествующих поколений и выступает творцом новой культуры, отражающей ценности нового исторического поколения. Именно ориентируясь на творческое усвоение культуры, школа сможет избежать морального закатенения и оказывать свое духовное влияние на молодежь.

---

<sup>4</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-пресс, 1995. С. 157.

Близость С.И. Гессена и Г.П. Федотова во взглядах на образование достаточно ярко проявляется в ряде идей:

– школы, не теряя своего назначения как общеобразовательные учебные заведения, должны рассматривать себя как подготовительный этап к обучению в университете. В свою очередь, университет рассматривается как очаг научной мысли, отличающийся высочайшим уровнем теоретичности и практической ориентированности, но, тем не менее, всегда отдающий приоритет фундаментальным исследованиям перед узко прикладными;

– саморазвитие личности невозможно без обращения к христианским духовным началам. Школа призвана культивировать христианскую систему ценностей, в том числе и как важнейшее условие сохранения и развития духовной культуры социума;

– школы призваны формировать интеллигенцию, для которой мыслительная деятельность важнее материальных ценностей. Мысль – одна из высших самоценностей духовной жизни человека.

Развивая эти идеи, Г.П. Федотов утверждал, что «место мыслителя и художника непосредственно вслед за святым и рядом со священником в нормальной иерархии» и «первое место интеллигенции предполагается иерархией ценностей в системе национального производства. Мысль, слово, форма и звук важнее, выше практических материальных вещей, ибо имеют более близкое отношение к цели культуры, к самому смыслу существования жизни»<sup>5</sup>.

#### Список использованной литературы

1. Ашин, Г.К. Теоретические основы элитологии образования [Текст] / Г.К. Ашин, Л.Н. Бережнова, П.М. Карабущенко, Р.Г. Резаков. – М. : Моск. открытый соц. ун-т ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений РФ. – 1998. – 431 с.
2. Бердяев, Н.А. Судьба России. Русская идея [Текст]. – М., 2000. – 452 с.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.
4. Гессен, С.И. Педагогические сочинения [Текст]. – Саранск : Красный Октябрь, 2001. – 566 с.
5. Лобзаров, В.М. Развитие элитного образования в России XVIII–XX веков [Текст]. – М. ; Тверь, 2008. – 376 с.
6. Лобзаров, В.М. Развитие элитного общего образования в России XVIII–XX веков [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 378 с.
7. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
8. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] : пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992 – 542 с.
9. Федотов, Г.П. Судьба и грехи России : избранные статьи по философии русской истории и культуры [Текст] : в 2 т. / сост. В.Ф. Бойков. – СПб. : София, 1991–1992. – Т. 2. – 349 с.

---

<sup>5</sup> Федотов Г.П. Судьба и грехи России : избранные статьи по философии русской истории и культуры : в 2 т. / сост. В.Ф. Бойков. СПб. : София, 1991–1992. Т. 2. С. 322.

## КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРОЙ МАРКА ТУЛЛИЯ ЦИЦЕРОНА<sup>1</sup>

В статье раскрывается сущность концепции воспитания культурой Марка Туллия Цицерона и определяется эвристический потенциал его наследия в осмыслении педагогической реальности прошлого и настоящего. Осуществлена попытка адаптации базовых трактовок понятий, использовавшихся Цицероном и имеющих непосредственное отношение к идеям «humanitas», «communitas» и «utility», механизмам их реализации в воспитании гражданина и оратора, к сфере педагогического знания.

античная педагогика, воспитание культурой, наследие Цицерона.

В начале нового тысячелетия гуманитарное знание переживает целый ряд «состояний», которые одни исследователи трактуют как рассвет, а другие – как катастрофу. Противоречивость оценок во многом обусловлена самой природой этого знания, в основе которого лежит длительный и трудоемкий процесс «образования и просвещения души»<sup>2</sup>. Культивирование такого взгляда на гуманитарное знание и познание имеет многовековую историю, обозреть хронологические границы которой пытались ученые разных эпох и культур.

Свою знаменитую работу «Humanitas: римляне и все остальные» Поль Вен начинает со своеобразного обращения к читателю, призывая его не тревожиться, поскольку автор не менее его не доверяет слову «humanitas». Атмосфера не столько недоверия, сколько недопонимания сопровождает это слово с момента возникновения.

Достаточно широкий спектр значений, заключенный в многочисленных современных определениях гуманности и гуманитарности, оформился благодаря Марку Туллию Цицерону, который проявлял педагогический интерес к тому, что представляет собой «humana» (человеческие дела, интересы, судьбы, слабости) в римском масштабе. Исследователи, обращающиеся к наследию Цицерона, видят в нем уникальный источник концептуальных идей, которым суждено было пережить своего автора. Однако признание уникальности не означает простоты понимания и бережности исследовательского обращения. При ближайшем рассмотрении наследие Цицерона, занимающее вполне определенное место в историко-культурном пространстве, оказывается недопонятым в пространстве истории педагогической культуры. В большинстве случаев Цицерона рассматривают как поборника подлинного красноречия и политической дипломатии, а его наследие – как сложное терминологическое нагромождение того, кто был греческим учеником в прошлом и римским гражданином в настоящем. Лишь немногие исследователи (S.J. Aubrey Gwynn, K. Rand, R.R. Wellman, О.В. Батлук и др.) считают наследие Цицерона сосредоточием оригинальных педагогических идей, которые во многом определили дальнейшие пути и способы становления того, что мы сейчас называем гуманитарным знанием.

<sup>1</sup> Работа над статьей поддержана грантами РГНФ 16-06-00004а и 14-06-00315а.

<sup>2</sup> Семенов Е.В. Humaniora: генезис и предназначение // Гуманитарное знание и вызовы времени / отв. ред. и сост. С.Я. Левит. М. ; СПб. : Центр гуманит. инициатив ; Унив. кн., 2014. С. 61.

### *Humanitas* Цицерона как практика воспитания культурой

Время жизни Цицерона пришлось на одну из самых сложных и противоречивых эпох. «Накал страстей» во многом стал результатом включения греческих полисов в состав Римской империи. С юности любивший бывать «в обществе ученых греков» (Plut. Cic. 3), Цицерон как никто другой понимал, что эта вынужденная интеграция не может не затронуть сферу римского образования. Во многих сочинениях он стремился очертить контур пространства становления древнего римлянина – пространства, в котором существовали два языка (греческий и латинский), два вида законов (от греческих и от римских богов), два понимания образования и культуры (греческая *παιδεία* и римская *humanitas*).

Итогом многолетних раздумий Цицерона стала оригинальная концепция воспитания культурой. Во многих его сочинениях обнаруживаются те или иные аспекты взглядов на то, каким образом образованный человек должен приобрести культурную грамотность, осознать себя греком либо римлянином, членом гражданского коллектива и стать причастным к его жизни благодаря широкому спектру прав и обязанностей. Воспитание культурой понималось им не только как достижение образованности, но и как совокупность вырабатываемых наставником в ученике стратегий мышления и поведения, позволяющих в дальнейшем осуществлять образовательное проектирование самого себя.

Цицерону казалось, что, наложив кальку греческих добродетелей на традиционные римские добродетели, можно снизить растущее общественное напряжение в Риме. На его глазах Рим все больше превращался в пространство столкновения интересов представителей разных культур: «Во втором столетии становилось все более очевидным, что суровых добродетелей и жестокого патриотизма традиционного Рима ... недостаточно, чтобы справиться с текущими социальными проблемами. Патриотизм необходимо гуманизировать, поскольку Рим выходит за пределы своих стен... Он нуждается в доброте и сочувствии, чтобы смягчить свою провинциальность, сохраняя при этом традиционную самодисциплину и силу воли»<sup>3</sup>. Цицерон указывал современникам на необходимость переосмыслить то, что есть римский союз, и принять правила игры, существенно изменившиеся с момента рождения Рима.

Рим был основан по договору между враждебными народами и объединял противоборствующие противоположности. Сердцем римского союза был форум – многомерное пространство регулирования справедливости, где выступали ораторы. Справедливость скрепляла город и позволяла найти способ объединить в его стенах разные социальные классы и этнические группы: «Слово "регулирование" происходит от латинских терминов с корневой основой *ju-* (или *iu-*), что означает связывание. <...> В латинском языке регулирование ... имело коннотацию оседания, справедливого размещения, нахождения бок о бок, расположения различных вещей рядом друг с другом»<sup>4</sup>. По мнению Цицерона, Рим и его сердце – форум с ораторами, заботящимися о регулировании справедливости, стали другими.

<sup>3</sup> Wellman R.R. Cicero: Education for Humanitas // Cicero: Harvard Educational Review, 1965. Vol. 35, № 3. P. 352.

<sup>4</sup> Murphy P. The Birth of Humanism // Thesis Eleven, 1995. № 40. P. 44.



Одним из ключевых посылов концепции воспитания культурой Цицерона было то, что добродетельные поступки римского гражданина являются гарантией безопасности государства, которая строится на разумном балансе гражданского мужества (перед лицом опасности, нищеты, вторжения и т.д.) и гражданского великодушия (избежание крайностей, черствости, жестокости, безразличия к чужим страданиям)<sup>5</sup>. Римская интеллектуальная культура, однако, являла собой смешение моральных императивов, где мужество, проявленное в бою, и щедрость на благо города излишне идеализировались. Поэтому в сочинениях Цицерона римские законы, позволявшие реализовывать «право победителя» («*rationem victoriae*»), сопрягались с законами души, которые побуждали к тому или иному действию или отказу от него по «праву человечности» («*rationem humanitatis*») (Cic. Ver. IV.120–121)<sup>6</sup>. Его концепция воспитания культурой имела «сильные интеллектуальные и литературные обертоны» (термины R.R. Wellman), поскольку была призвана смягчить жесткое сердце римлянина и явить ему все возможные диспозиции добродетелей. Она была обращена ко всем и каждому, кто желал сохранить себя и свое государство в новых реалиях, и в то же время предполагала, что людей, действительно способных выполнить эту задачу, не так уж много. Но такие люди составляли «социальный цемент города», и именно они должны были стать частью *humanitas* как «интеллектуального течения» и некоего культурного противоядия «от провинциальности римлян старой закалки»<sup>7</sup>.

В своих сочинениях, речах и письмах Цицерон расставляет разные смысловые акценты и помещает *humanitas* в разные контексты. Его гуманная педагогика сформировалась в условиях непростых отношений между древнегреческой *paideia* и древнеримской *humanitas*, которые лишь очень условно могут быть сопоставлены друг с другом и с современными понятиями «образование», «воспитание» и «культура». *Paideia* и *humanitas* были связаны с широким спектром вопросов об органичной интеграции личности в политическую, экономическую и интеллектуальную жизнь греческого полиса, а затем кануна Римской империи.

Отправной точкой для педагогического сопоставления *paideia* и *humanitas* как считают В. Йегер, А.-И. Марру, Р. Онига и др., является один из очерков сочинения «Аттические ночи» Авла Геллия, который утверждал, что правильно говорившие на латинском языке знают, что греческое «*φιλανθρωπία*» (человеколюбие) соотносится с латинским «*humanitas*», а греческое «*παίδεια*» – с латинским «*humanitas*». Знаменитой стала фраза Авла Геллия: «*humanitas* примерно то, что греки называют *παίδεια*» (Aul. Gel. Noct. Att. 13.17.1)<sup>8</sup>. Русскоязычный читатель не может оставить без внимания слово «примерно», за которым для него хорошо просматривается указание на неполную тождественность. Геллий употребляет слово «*prope modum*» – «почти, чуть ли не», давая читателю понять, что в грече-

<sup>5</sup> Murphy P. The Birth...

<sup>6</sup> Cicero M. Tullius. Against Verres // M. Tullii Ciceronis. Orationes: Divinatio / Peterson, William; ed. Q. Caecilius C. Verrem Recognovit brevisque annotatione critica instruit Gulielmus Peterson Rector Universitatis MacGillianaе. Oxford : Typographeo Clarendoniano, 1917. URL : <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:phi0474.phi005.perseus-lat1:1.1.4>.

<sup>7</sup> Murphy P. The Birth... P. 56.

<sup>8</sup> Авл Геллий. Аттические ночи. Кн. XI–XX / пер. А.Я. Тыжова, А.П. Бехтер. СПб. : Гуманит. Акад., 2008. С.104.

ском языке не существовало слова, эквивалентного «humanitas», как не существовало такового и в латинском для слова «παιδεία».

Не последнюю роль в том, чтобы эти слова стали настолько близки, что между ними стало возможно расположить слово «примерно», сыграл Цицерон. Он не предлагал оригинальную педагогическую систему под названием «humanitas», а изменял уже существующую греческую «παιδεία», делая ее понятной и приемлемой для римлян. Консервативный реформатор, инициировавший во многом своеобразный диалог с древнегреческой интеллектуально-культурной традицией, Цицерон задавал тональность эпохе гуманной педагогики, которой еще только предстояло зазвучать в полную силу.

Авл Геллий, взявший на себя труд развеять сомнения соотечественников относительно «humanitas», подчеркивал, что верное по смыслу употребление этого слова встречается у Варрона и Цицерона, описывающих образованных и просвещенных в науках людей. Видимо, для краткости он приводит пример только из Варрона. Однако, по иронии судьбы, сочинение Марка Варрона «О воспитании детей» («De liberis educandis») утрачено, и сегодня не представляется возможным рассуждать о его вкладе в становление гуманной педагогики, чего нельзя сказать о трудах Цицерона, который не написал ни одного педагогического сочинения, но при этом его вклад в педагогику неоспорим.

Определение «истинно человеческого» обучения и воспитания термином «humanitas» стало педагогическим открытием Цицерона, которое в дальнейшем переоткрывалось в других эпохах, культурах и языках. В сочинениях разной тематики, речах и письмах Цицерон употреблял термин «humanitas» в достаточно широком спектре значений, не пренебрегая ни одним из двух смысловых акцентов, обозначенных в очерке А. Геллия. Более древние значения «humanitas», связанные с греческим «φιλανθρωπία», у Цицерона соседствуют и даже интегрируются с более поздним значением, обращенным к греческому «παιδεία». Цицерон обозначал термином «humanitas» образование, цивилизованное общество, человеческую природу, культурность, воспитанность, доброту и многое другое<sup>9</sup>. Там, где понятие «humanitas» имеет у Цицерона педагогическое содержание, он говорит о *результате образования* как некой норме образованности и культурности в масштабе империи или о *процессе образования* в масштабе конкретного человека (глубоко личном пути к добродетели).

### ***Humanitas* Цицерона как норма образованности и культурности**

В. Йегер, начинающий свой трехтомный труд по истории древнегреческой педагогики с обращения к Авлу Геллию, утверждал, что греческая пайдейя была воспринята римским государственным мужем как образец, получив лишь новое название – гуманитас<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> См.: Батлук О.В. Философия образования в Древнем Риме : дис. ... канд. филос. наук. М., 2001. 157 с.

<sup>10</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / пер. А.И. Любжина. М. : Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина, 2001. Т. 1. С. 23.

Р. Онига, напротив, подчеркивал, что *humanitas* медленно вызревала в процессе перехода от греческой цивилизации к римской. Апеллируя к В. Шадевальдту, он называет *humanitas* другим видом упорядочивания системы ценностей, входящих в «кодекс поведения» римлянина<sup>11</sup>.

О римской *humanitas* многое говорит начало «Записок о Галльской войне» Цезаря, где он с сожалением описывает народы, которые живут далеко от «культурной и просвещенной жизни» римских провинций (*Bell. Gal. I.1*)<sup>12</sup>. Избранные богами римляне видели свою миссию в создании цивилизации, которая вобрала бы народы и приобщила их к этой жизни. Лишь один народ не совсем вписывался в эту стратегию – греки, поскольку сомнений в том, что они были далеки от «культурной и пресвященной жизни» не было даже у самых амбициозных из римлян. Греческое слово «*φιλανθρωπία*» («филантропия»), характеризующее человеколюбие, снисходительность, благосклонность римлян-победителей, не совсем подходило, когда речь шла о столь необычных побежденных, как греки.

Понимая, что образовательное попечительство римлян над греками выглядело бы, по меньшей мере, странным, Цицерон немного изменяет «кодекс поведения» римлян и предлагает им быть не столько снисходительно-благосклонными к грекам, сколько дружественно-уважительными. Именно это подчеркивает Г. Гуайд, видя причины неоднозначности оценки Цицероном древнегреческого наследия в том, что он был не столько предан, сколько дружелюбен по отношению к греческой культуре и образованию<sup>13</sup>.

Греческое «*φιλανθρωπία*», как нам кажется, проявилось в «*humanitas*» Цицерона через два однокоренных слова. В речи в защиту поэта Архия Цицерон употребил слово, которое больше никогда не использовал, – «*φιλέλλην*» («эллинофил»): «...на греческом языке читают почти во всех странах, а на латинском – в ограниченных, очень тесных пределах» (*Cic. Arch. IX.23*)<sup>14</sup>. Это замечание выходит далеко за пределы констатации достижений греческой культуры и образования. Слово «*φιλέλλην*» здесь маркирует некоторое осторожное признание в любви римлянина к греческой культуре и образованию. Оно повторяется в одном из писем к другу Аттику через слово «*φιλέλληνας*»: «Теперь, так как мы всегда были очень жадны к славе и более, чем кто-либо другой, являемся и считаемся филэллинами и ради государства навлекли на себя ненависть и вражду многих, то ... постарайся о том, чтобы все хвалили и любили нас» (*Cic. Att. I.15*)<sup>15</sup>. Постоянно сопоставляя греческое и римское, Цицерон придал *humanitas* универсальность, постулируя достижение нормы грамотности и культурности как высшее благо. Гуманная педагогика Цицерона представляла собой мощную объединяющую лю-

<sup>11</sup> Oniga R. L'idea latina di *humanitas*. URL : [http://www.tulliana.eu/documenti/1\\_Oniga\\_Humanitas\\_gropedeutique.pdf](http://www.tulliana.eu/documenti/1_Oniga_Humanitas_gropedeutique.pdf).

<sup>12</sup> Цезарь Гай Юлий. Записки / пер. с лат. М.М. Покровского. М. : ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2004. С. 25.

<sup>13</sup> См.: Guite H. Cicero's Attitude to the Greeks // *Greece & Rome, Second Series*, 1962. № 9 (2). P. 142–159.

<sup>14</sup> Цицерон. Речь в защиту поэта Авла Лициния Архия / пер. Ф.А. Петровского // Цицерон. Эстетика: трактаты, речи, письма. М. : Искусство, 1994. С.158.

<sup>15</sup> Цицерон. Титу Помпонию Аттику, в Эпир // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В.О. Горенштейна. М. ; Л. : АН СССР, 1949. Т. I (годы 68–51). С. 56.

дей силу, которая как никакая другая помогала римскому народу выполнять свою великую цивилизационную миссию.

Римская *humanitas*, безусловно, значительно шире и не может быть сведена к *humanitas* Цицерона. Однако в борьбе за высокий образовательный уровень граждан своего государства Цицерон во многих отношениях был «образцом» и «конвейером образцов»<sup>16</sup>, которые легли в основу идеологии римского образования. Не имея статуса наставника в классическом понимании этого слова, он продуцировал достаточно противоречивые стратегии мышления и поведения образованного человека, но, тем не менее, ему удалось обозначить ориентиры, позволяющие сопоставить греческую и римскую педагогические традиции и оценить их вклад в формирование модели образования гражданина.

Стремление соединить опыт построения судебных речей с педагогическими размышлениями постепенно усиливается в трудах Цицерона и в поздних его работах все чаще приобретает форму наставлений – универсальных диспозиций, опора на которые, по его мнению, позволяет реализовать должное поведение философу, оратору, государственному деятелю и частному лицу. Аудитория, на которую они были рассчитаны, была достаточно широкой: от сенаторов и государственных деятелей до молодых людей, только что окончивших школу. Эта широта объясняется многими причинами и объясняет тоже многое, особенно если вспомнить аргументы А.-И. Марру относительно перехода *παιδεία* в *humanitas*: «...в слове *παιδεία* слышен *παις*, но трактовать его следует таким образом: “обращение, которое показано ребенку”, – чтобы сделать из него человека; римляне это разглядели и, вместе с Варроном и Цицероном, перевели *παιδεία* как *humanitas*»<sup>17</sup>. Речь здесь идет не столько о переводе по форме, сколько о переводе по содержанию – *humanitas* для Цицерона представляет собой норму грамотности и культурности, которая вменена не ребенку, а взрослому, чтобы он перестал быть ребенком.

В трактате «Об обязанностях» Цицерон определяет свою деятельность по приобщению римлян ко всему греческому как педагогическую миссию: «Итак, среди величайших зол я все-таки, по-видимому, добился вот какого блага: я записывал все то, что не было достаточно известно соотечественникам и в то же время было вполне достойно того, чтобы они это знали» (*Cic. Off. II.5*)<sup>18</sup>. Эта дружелюбность при популяризации древнегреческого наследия, свойственная Цицерону-философу, Цицерону-оратору и Цицерону-императору, была особенно ярко выражена у Цицерона-наставника и Цицерона-переводчика. Ему удалось не просто подобрать для древнегреческого понятия «*παιδεία*», которое позволяло называть человека образованным и культурным, адекватный латинский эквивалент – «*humanitas*». Ему удалось закрепить за «*humanitas*» широкую палитру педагогических значений, отражающих римскую специфику государственного и общественного устройства, но не теряющих связь с греческими представлениями о человеке как наставнике (в том числе и самому себе) и ученике.

<sup>16</sup> Nicgorski W.J. Cicero on Education: The Humanizing Arts // *Arts of Liberty*. 2013. № 1. P. 3.

<sup>17</sup> Марру А. И. История воспитания в античности. М. : Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина, 1998. С. 306.

<sup>18</sup> Цицерон. Об обязанностях // Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях / пер. В.О. Горенштейна. М. : Наука, 1974. С. 100.

### *Humanitas* Цицерона как путь к добродетели

Снова возвратимся к Авлу Геллию, который указывал на то, что современник Цицерона Варрон также употреблял слово «*humanitas*».

В «Менипповых сатирах» Варрон с иронией упоминает греческого философа Клеанфа: «Только он и царь, и оратор, и красавец, и храбрец, честный, чистый... Ежели найдется такой, сделанный по образцу Клеанфа, – берегись: ты уметил в настоящего человека» (Varro, Sat. Menipp. 245)<sup>19</sup>. «Настоящий человек» Варрона резко контрастирует с цicerоновским, который не столько являет собой идеальный образец добродетели, сколько изо всех сил стремится к нему. Во многих сочинениях Цицерон доказывал, что человека нельзя «заставить быть добродетельным, его следует добродетели научить»<sup>20</sup>. Упрекая тех, кто не образован («*sine humanitate*»), Цицерон подчеркивал, что необходимо стремиться к добродетели и справедливо гордиться, когда она достигается (Cic. Ver. IV.98).

К *humanitas* Цицерона вполне подходят некоторые характеристики, данные современными исследователями греческой παιδεία, – непрерывное стремление к идеалу (W.D. Anderson), возвращение (A.L. Ford), обретение себя в культуре (Б.М. Роджерс, К. Робб) и т.д. Помимо статической стороны *humanitas* Цицерона интересовала и динамическая сторона: почему одни люди видят свою жизнь как путь к добродетели, а другие нет. Для римлянина, как и для грека, превосходство в доблести должно было быть подкреплено превосходством в добродетели, но содержание понятия «добродетель» у них неодинаково.

Древнегреческие образовательные идеалы были связаны с добродетелью как ἀρετή, а древнеримские – с добродетелью как virtus. Добродетель ἀρετή стала virtus, когда оказалась в одном ряду с наградами, богатством, военными трофеями. Для римлянина, за спиной которого было достаточно побед, добродетель «добывалась» на полях сражений с необразованностью благодаря мужеству, храбрости, стойкости и способности к решительным действиям. Понятие «virtus» (производное от «vir» – мужчина), в отличие от понятия «ἀρετή», выступало как нечто большее, чем духовное богатство образованного человека. В virtus объединялись не только качества нравственно совершенного человека, но и стоящие за ними поступки. С одной стороны, для грека и римлянина было одинаково важно достичь добродетели, которая характеризует нравственно совершенного человека. С другой стороны, добродетель римлянина-победителя и добродетель грека-побежденного по определению не могли быть одним и тем же.

М. Хайдеггер в «Письме о гуманизме» говорит о том, что *humanitas* «оформилась тогда, когда появился римлянин, совершенствующий и облагораживающий римскую “добродетель”, virtus, путем “усвоения” перенятой от греков “пайдеи”»<sup>21</sup>. Процесс «усвоения» не был простым, и Цицерон, насколько это было возможно, стремился облегчить его для современников. В его трудах на фоне тягот шедших в то время гражданских войн впервые появилась идея о том, что *humanitas* – это принцип

<sup>19</sup> Варрон. Менипповы сатиры / пер. М.Л. Гаспарова // Римская сатира. М., 1989. С. 423.

<sup>20</sup> Мейдер В.А. Гуманистические идеалы Цицерона // Вестник ВолГУ. Сер. : Философия. Социология и социальные технологии. 2006. № 5. С. 46.

<sup>21</sup> Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / пер. В.В. Бибихина. М. : Республика, 1993. С.196.

(само)образования ради достойного совладания с любой ситуацией, принесения пользы отечеству, ради того, чтобы удержаться и выдержать трудные времена и сохранить себя для будущей пользы согражданам.

### Идеи *humanitas*, *communitas* и *utility* в наставлениях Цицерона

Впервые Цицерон произносит слово «*humanitas*» в 62 году до н. э. в речи в защиту греческого поэта Архия, обвиненного в незаконном получении римского гражданства. Цицерон здесь обращается ко всем, кто не просто осознает свою человеческую природу, а видит в образовании путь к реализации собственной человечности. Он хочет высказаться о «*de studiis humanitatis*, о "гуманитарных штудиях"», которыми занимался Архий и он сам»<sup>22</sup>. Характеризуя своего подзащитного, он хочет подчеркнуть, что культура служит процветанию Отечества и несет пользу римскому народу: «Архий издавна направил все свое усердие и все свое дарование на то, чтобы возвеличивать славу римского народа и воздавать ему хвалу»<sup>23</sup>. Несостоятельность обвинений, вмененных гуманитарии, по его мнению, является очевидной, поскольку Архий получил признание греков и римлян. Цицерон говорит о нем как о человеке, для которого *humanitas* – это жизненная стратегия, подкрепленная образованием.

В своем последнем философском трактате «Об обязанностях» (44 год до н. э.), который он посвящает получающему образование в Афинах сыну Марку, Цицерон продолжает настаивать именно на таком понимании *humanitas*. Здесь его *humanitas* становится «новой ипостасью пайдеи», которая обращена к моральному облику конкретного человека<sup>24</sup>. Он хочет обратить внимание сына на то, что жизнь есть нечто иное, как практика *humanitas*, опирающаяся на мудрость, справедливость, умеренность и щедрость – добродетели, которые в дальнейшем составили основу западной гуманистической традиции<sup>25</sup>.

Р. Онига подчеркивает интенсивность употребления Цицероном слова «*humanitas*»: ему принадлежат 229 случаев употребления из 463, зафиксированных в корпусе классических латинских авторов. Вклад Цицерона в разработку этого понятия столь велик, что можно говорить «о цicerоновой *humanitas* с не меньшим правом, чем о римской *humanitas* в целом»<sup>26</sup>.

Нам хотелось бы обратить внимание на другой момент: то, что Р. Онига называет «цицероновой *humanitas*», является *сопряжением трех идей – humanitas, communitas u utility*. Из этого сопряжения и возникает концепция воспитания культурой Цицерона, который считал, что гетерогенное по своей природе общество, периодически возмущающееся от греческих притязаний на римское гражданство, должно переосмыслить, что есть образование и культура. Речь шла о разной «полезности» образовательной и жизненной стратегии под названием *humanitas*, которая давала возможность одновременно постигать «социальные благодати» (вежливость, умеренность, терпимость и т.д.) и то, что можно назвать цивилизационными

<sup>22</sup> Батлук О.В. Философия образования... С. 33.

<sup>23</sup> Цицерон. Речь в защиту... / пер. Ф.А. Петровского ... С. 39.

<sup>24</sup> Полякова М.А. К вопросу о педагогической интерпретации концепта *humanitas* // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2014. № 4. С. 102.

<sup>25</sup> Zerba M. The Frauds of Humanism: Cicero, Machiavelli, and the Rhetoric of Imposture // *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*. 2004. Vol. 22, N 3. P. 218.

<sup>26</sup> Oniga R. L'idea latina...

благодатями (милосердие, сострадание, верность долгу и т.д.)<sup>27</sup>.

Согласиться с тем, что *humanitas* – мост между римскими и греческими идеями, в равной мере изменявший и те, и другие (P. Murphy), можно лишь с некоторыми оговорками. Поясним свою мысль всего на одном примере. Для Цицерона термины «философ» и «оратор» не являются вполне адекватными для описания того, что есть образовательный идеал: «Только одно слово дает полное выражение к этому идеалу – *humanitas* или его соответствующий эпитет *humanus*. Это слово ... идет золотой нитью через все дискуссии и отступления "Об ораторе", принимая бесчисленное множество оттенков значений по ходу игры мысли Цицерона, но всегда напоминая при этом о фундаментальном идеале человеческого совершенства»<sup>28</sup>. Стремление быть философом или оратором – при всем уважении к этим выборам жизненного пути – кажется Цицерону более узким в сравнении со стремлением быть человеком в самом широком понимании этого слова. В «Об ораторе» он определяет миссию образования и намечает контуры образовательной программы, опирающейся на «идею человеческого совершенства»: с одной стороны, она должна включать в себя весь массив человеческого и божественного знания, а с другой – быть обозримой для того, чтобы быть осуществимой<sup>29</sup>.

Цицерон включает в эту программу гуманитарные науки, в особенности литературу, риторику, философию, юриспруденцию, историю культуры и то, что мы назвали бы историей традиции. Выстраивая новую теорию образования, он постулирует, что все эти предметы делают будущего оратора и философа совершенным, но уходит от ответа на вопрос, почему именно они ведут к достижению идеала *humanitas* и подкрепляются *communitas* и *utility*.

Во многих утверждениях, раскрывающих сущность концепции воспитания культурой, Цицерон не оригинален. Он опирается на педагогическую традицию, восходящую к Сократу и его идее о необходимости осуществлять образовательную заботу о себе<sup>30</sup>. Он трансформирует исходный греческий тезис о том, что полис есть совокупность образованных людей, умеющих жить в нем по справедливости. Рим кажется ему особым полисом, где также важна связь между теоретическими рассуждениями о справедливости и их практическим воплощением. Римлянину, как и греку, оказываются не чуждыми многочисленные вошедшие в века утверждения Сократа о том, что знание и стремление к нему есть добродетель.

Для подкрепления своих выводов Цицерон обращается к образовательному пути Перикла, который был первым оратором, возвысившимся благодаря своим интеллектуальным способностям и привычке их развивать: «...[он] был и отличным оратором, и сведущим правоведом, из этого не следует, что в ораторской способности заключено и знание права. Просто дело в том, что когда человек, хорошо знающий и владеющий одной наукой, овладеет также и другой наукой, то будет казаться, что вторая его наука – лишь частица первой, которую он лучше знает» (Cic. De Orat. I.50.216–217)<sup>31</sup>. Пускаясь далее в рассуждения о науках

<sup>27</sup> Wellman R.R. Cicero... P. 351.

<sup>28</sup> Aubrey Gwynn S. J. Roman Education from Cicero to Quintillian. Oxford, 1926. P. 119–120.

<sup>29</sup> Wellman R.R. Cicero... P. 349.

<sup>30</sup> См., напр.: Пичугина В.К. Культура города как (не) самого себя: забота о себе в античной педагогике // Психол.-пед. поиск. 2015. № 2 (34). С. 86–99.

<sup>31</sup> Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / пер. Ф.А. Петровского, коммент. М.Л. Гаспарова. М. : Наука, 1972. URL : <http://ancientrome.ru/antlitrt/t.htm?a=1423777001>.

и особенностях их изучения, Цицерон ссылается на Платона, оспаривая необходимость для оратора изучения музыки и геометрии. И все же хорошему оратору, заключает он, следует многое знать и пропускать это знание через себя. Это утверждение снимает напряжение и отчасти примиряет позицию Цицерона с позицией древнегреческих наставников, имеющих иной взгляд на «учебные планы» для гуманитариев. Важно отметить, что *Цицерон не утверждает humanitas как учебную цель*<sup>32</sup>, а подталкивает оратора к моральному обязательству быть хорошим учеником.

В рамках западной педагогической традиции Цицерона достаточно часто сравнивают с Сократом, в свое время также активно стремившегося влиять на воспитание подрастающего поколения, которое живет в условиях неопределенности, но будет вынуждено строить вполне определенное будущее. Многие из этих аналогий носят характер лишь формального сходства, однако Цицерон, как и Сократ, ориентировал всех внимающих его наставлениям на то, что образование – это не только знания, но и умение пользоваться ими в течение всей жизни во благо самому себе и другим. Ключевой для Сократа вопрос о том, какое поведение следует считать поведением, достойным грека, у Цицерона трансформировался в вопрос о поведении, достойном римлянина. Ответы на оба вопроса подразумевали, что «достойный» умеет устанавливать разумный баланс между взятыми на себя общественными и политическими обязанностями и обязанностями перед самим собой. Однако представления о том, каким образом это следует делать, для грека и римлянина не были одинаковыми.

Позиция Цицерона по многим вопросам, касающимся истины, познания и справедливости, очень прагматична. В частности, когда римский политический деятель и консул Красс, от имени которого Цицерон говорит в «Об ораторе», рассуждает об ораторском искусстве (Cic. De Orat. I.31–42), он утверждает, что философия как поиск и созерцание истины вторична по отношению к жизненному успеху. Но, несмотря на это противоречащее сократической логике утверждение, на протяжении всей своей работы Цицерон выражает уважение к философии и старается продемонстрировать согласие с Сократом.

Выдвигая одно за другим утверждения о полезности того или иного знания для оратора, Цицерон рассуждает о цели и основах обучения и в конечном итоге заменяет «полезность» на «уместность»: «Именно об уместности следует заботиться больше всего, и как раз тут-то давать правила оказывается делом совсем не легким» (Cic. De Orat. I.29.132)<sup>33</sup>. Образование на уровне как государства, так и конкретного человека должно исходить из необходимости и полезности: «Цицерон с энтузиазмом подхватывает то, что Сократ настаивает на приоритете "человеческих" вопросов над всеми прочими вопросами познания. Тот же принцип полезности, однако, приводит Цицерона к частичному разрыву с Сократом, поскольку он протестует против презрения к искусству риторики, которое он видит у Сократа»<sup>34</sup>. Конфликт между философским и риторическим образовательными идеалами, разгоревшийся в Риме, видится Цицерону продолжением греческого спора между по-

<sup>32</sup> Wellman R.R. Cicero... P. 362.

<sup>33</sup> Марк Туллий Цицерон. Три трактата...

<sup>34</sup> Nicgorski W. Cicero's Paradoxes and His Idea of Utility // Political Theory, 1984. Vol. 12. № 4. P. 567.



следователями Сократа и софистами. Его герой Красс обозначает, что риторика принадлежит Риму, а философия – Греции. Однако напряжение между греческой и римской культурами и образованием только усиливается, когда выдвигается прирительный аргумент, который «запутался в римском патриотизме»<sup>35</sup>.

Пытаясь определить, что есть воспитание культурой, Цицерон возводит *humanitas, communitas u utility* в ранг установок, которые очень близки природе человека и способны регулировать его мышление и поведение. Исходным его посылом является то, что человек не рождается с полным знанием и пониманием не только окружающей, но и своей личной природы. В противном случае он не был бы способен на ошибку и оказался бы лишен радости постепенного открытия мира и себя в этом мире через образование. В рассуждениях об этом Цицерон опирается на дельфийское изречение о необходимости познать самого себя – найти путь, который помог бы обрести себя в культуре и раскрыть свой внутренний потенциал<sup>36</sup>. Естественные человеческие порывы должны быть мягко направлены в сторону самосохранения, самопознания, саморазвития, самосовершенствования и ряда других «самостей». Цицерону кажется, что человек по своей природе ищет именно «добродетельной активности» (R.R. Wellman) и ставит ее выше других жизненных целей. Общество скрепляется взаимной полезностью тех, кто избрал для себя гуманную жизненную и образовательную стратегию, т.е. стремится сочетать заботу о себе с заботой о других.

#### Список использованной литературы

1. Авл Геллий. Аттические ночи. Кн. XI–XX [Текст] / пер. А.Я. Тыжова, А.П. Бехтер. – СПб. : Гуманит. Акад., 2008. – 448 с.
2. Аппиан Александрийский. Римская история [Текст] / пер. С.П. Кондратьева. – М. : Наука, 1998. – Кн. I–XII. – 726 с.
3. Батлук, О.В. Философия образования в Древнем Риме [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. – М., 2001. – 157 с.
4. Варрон. Менипповы сатиры [Текст] / пер. М.Л. Гаспарова // Римская сатира. – М., 1989. – С. 389–430.
5. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека [Текст] / пер. А.И. Любжина. – М. : Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина, 2001. – Т. 1. – 610 с.
6. Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве [Электронный ресурс] / пер. Ф.А. Петровского, коммент. М.Л. Гаспарова. – М. : Наука, 1972. – Режим доступа : <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1423777001>
7. Марру, А.И. История воспитания в античности [Текст]. – М. : Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина, 1998. – 413 с.
8. Мейдер, В.А. Гуманистические идеалы Цицерона [Текст] // Вестник ВолГУ. Сер. : Философия. Социология и социальные технологии. – 2006. – № 5. – С. 41–46.
9. Пичугина, В.К. Культура города как (не) самого себя: забота о себе в античной педагогике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 86–99.
10. Полякова, М.А. К вопросу о педагогической интерпретации концепта *humanitas* [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 4. – С. 99–102.

<sup>35</sup> Nicgorski W. Cicero's Paradoxes...

<sup>36</sup> Wellman R.R. Cicero... P. 354–355.

11. Семенов, Е.В. *Humaniora: генезис и предназначение* [Текст] // Гуманитарное знание и вызовы времени / отв. ред. и сост. С.Я. Левит. – М. ; СПб. : Центр гуман. инициатив ; Унив. кн., 2014. – С. 54–72.
12. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. *Время и бытие: статьи и выступления* [Текст] / пер. В.В. Бибикина. – М. : Республика, 1993. – С. 192–220.
13. Цезарь, Гай Юлий. *Записки* [Текст] / пер. с лат. М.М. Покровского. – М. : ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2004. – 480 с.
14. Цицерон. *Об обязанностях* [Текст] // Цицерон. *О старости. О дружбе. Об обязанностях* / пер. В.О. Горенштейна. – М. : Наука, 1974. – С. 58–156.
15. Цицерон. *Оратор* [Текст] // Марк Туллий Цицерон. *Три трактата об ораторском искусстве* / под ред. М.Л. Гаспарова. – М. : Наука, 1972. – С. 333.
16. Цицерон. *Речь в защиту поэта Авла Лициния Архия* [Текст] / пер. Ф.А. Петровского // Цицерон. *Эстетика: трактаты, речи, письма*. – М. : Искусство, 1994. – С. 150–161.
17. Цицерон. *Речь в защиту поэта Авла Лициния Архия* [Текст] // Марк Туллий Цицерон. *Речи (62–43 гг. до н. э.)* / под ред. В.О. Горенштейна. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1962. – Т. II.
18. Цицерон. *Титу Помпонию Аттику, в Эпир* [Текст] // Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту, М. Бруту / пер. и коммент. В.О. Горенштейна. – М. ; Л. : АН СССР, 1949. – Т. I (годы 68–51). – 534 с.
19. Anderson, W.D. *Ethos and Education in Greek Music: the Evidence of Poetry and Philosophy* [Text]. – Cambridge, Mass, 1966. – 306 p.
20. Aubrey Gwynn S.J. *Roman Education from Cicero to Quintilian* [Text]. – Oxford, 1926. – P. 119–120.
21. Cicero, M. Tullius. *Against Verres* [Electronic resource] // M. Tvlli Ciceronis Orationes: Divinatio / Peterson, William ; ed. Q. Caecilivm C. Verrem Recognovit brevique adnotatione critica instruxit Gvlielmvs Peterson Rector Vniversitatis MacGillianaе. – Oxford : Typographeo Clarendoniano, 1917. – Mode of access : [http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit: phi0474.phi005.perseus-lat1:1.1.4](http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:phi0474.phi005.perseus-lat1:1.1.4)
22. Ford, A.L. *The Origins of Criticism: Literary Culture and Poetic Theory in Classical Greece* [Text]. – Princeton, 2002. – 356 p.
23. Guite, H. *Cicero's Attitude to the Greeks* [Text] // *Greece & Rome, Second Series*. – 1962. – № 9. – P. 142–159.
24. Kato, M. *Significance of the rhetorical and humanistic tradition for education today* [Text] // *Asia Pacific Education Review*. – 2014. – Vol. 15, № 1. – P. 55–63.
25. Murphy, P. *The Birth of Humanism* [Text] // *Thesis Eleven*. – 1995. – № 40. – P. 44–67.
26. Nicgorski, W. *Cicero's Paradoxes and His Idea of Utility* [Text] // *Political Theory*. – 1984. – Vol. 12, № 4. – P. 557–578.
27. Nicgorski, W.J. *Cicero on Education: The Humanizing Arts* [Text] // *Arts of Liberty*. – 2013. – № 1. – P. 1–25.
28. Oniga, R. *L'idea latina di humanitas* [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.tulliana.eu/documenti/1\\_Oniga\\_Humanitas\\_propedeutique.pdf](http://www.tulliana.eu/documenti/1_Oniga_Humanitas_propedeutique.pdf)
29. Robb, K. *Literacy and Paideia in Ancient Greece* [Text]. – New York, 1994. – 320 p.
30. Rogers, B.M. *Before Paideia: Representations of Education in Aeschylean Tragedy* [Text] : PhD diss. – Stanford University, 2005. – 251 p.
31. Wellman, R.R. *Cicero: Education for Humanitas* [Text] // *Cicero: Harvard Educational Review*. – 1965. – Vol. 35, № 3. – P. 349–362.
32. Zerba, M. *The Frauds of Humanism: Cicero, Machiavelli, and the Rhetoric of Imposition* [Text] // *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*. – 2004. – Vol. 22, N 3. – P. 215–240.



## Методология развития личности

УДК 370.186.044.3

*В.С. Собкин, Е.А. Калашникова*

### ПОДРОСТОК В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются социально-психологические особенности включенности учащихся основной школы в систему дополнительного образования. Освещаются вопросы, касающиеся возрастной динамики охвата учащихся системой дополнительного образования; платности/бесплатности занятий школьников в различных кружках, студиях, секциях; доступности дополнительного образования для представителей различных социальных страт; своеобразия мотивов, обуславливающих интерес к разным видам дополнительных занятий; влияния дополнительных занятий на учебную деятельность; структурных особенностей мотивации, характеризующих занятия подростков в системе дополнительного образования. Исследование проводилось с применением опросника (В.С. Собкин, П.С. Писарский, 1992, 1994 годы), модернизированного в 2009 году. В исследовании приняли участие 3056 учащихся с 5-го по 9-й классы – 1553 девочки (50,8 %) и 1503 мальчика (49,2 %), равномерно распределенных по всем возрастным параллелям основной школы. Полученные результаты обработаны методами математической статистики, включающими двумерные и многомерные распределения. Критерии статистически значимых различий и метод факторного анализа получены и обработаны с помощью статистического пакета программ SPSS 18.0 и Statistika 6.0.

дополнительное образование, учащиеся основной школы, социально-психологические аспекты.

Система дополнительного (внешкольного) образования в России начала складываться уже в первые послереволюционные годы. Сегодня она существует в различных формах. Это дворцы детского (юношеского) творчества, школы искусств, художественные, научные и туристические кружки, разнообразные студии, спортивные секции, оздоровительно-образовательные центры и др. В них детям предлагаются разнообразные многоуровневые по своей сложности занятия в различных сферах деятельности. Основные целевые ориентиры дополнительного образования определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где указано, что дополнительное образование «направлено на развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры ... организации их свободного времени».<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL : <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения 14.03.2013).

**Проблема.** Существует ряд исследований, в которых предприняты попытки психолого-педагогической систематизации различных видов дополнительного образования, их соотнесения с системой общего образования, а также рассмотрения разных институциональных форм организации дополнительного образования<sup>2</sup>. Специальное внимание обращается также на цели, социальные функции и результаты дополнительного образования<sup>3</sup>. При этом подчеркивается влияние занятий в системе дополнительного образования на развитие познавательной мотивации, творческого потенциала, социальной активности детей, подростков и молодежи. Отмечается, что дополнительное образование не только играет важную роль в организации структуры досуга подростка, но и является важным элементом детской и подростковой субкультуры, в существенной степени определяющей своеобразие тех или иных направлений социализации<sup>4</sup>.

Исследование психолого-педагогических особенностей учебной деятельности в системе дополнительного образования показывает, что важным аспектом здесь выступает установка на развитие «субъектности» обучающегося, а это, в свою очередь, предполагает особый характер организации самого педагогического процесса как субъектно ориентированного, где «обучающийся и педагог выступают как включенные в педагогическое взаимодействие субъекты»<sup>5</sup>. В этой связи особое значение приобретает ряд психолого-педагогических принципов, организующих это взаимодействие: личностно-смысловое общение, творческая доминанта, ориентация на ведущую деятельность в зависимости от возраста, единство с общекультурным процессом<sup>6</sup>.

И, наконец, особую актуальность сегодня приобретают вопросы, связанные с доступностью качественного дополнительного образования. Так, в Указе Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы» говорится об «обеспечении равных возможностей для всестороннего развития и самореализации каждого ребенка»<sup>7</sup>. Дополнительное образование как раз и направлено на осуществление такой возможности. Однако расширение системы дополнительного образования на платной основе этому отнюдь не способствует. Как справедливо отмечает Е.М. Ямбург, в новых экономических

---

<sup>2</sup> Каргина З.А. Понятие «дополнительное образование детей» в представлениях теоретиков и практиков // Педагогическая наука – нашей новой школе : материалы Всерос. науч.-практ. заоч. конф. «Восьмые Есиповские чтения» / М-во образования и науки Рос. Федерации ; Глазов. гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. Глазов : ГГПИ, 2012. С. 14–19.

<sup>3</sup> Башманова Е.Л. Социальные аспекты функционирования учреждений дополнительного образования детей в современном образовательном пространстве // Психолого-педагогический поиск 2014. №1 (29). С. 21–29. URL : [http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps\\_1\\_29.pdf](http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps_1_29.pdf) (дата обращения 16.05.2016).

<sup>4</sup> Асмолов А.Г. Доклад о системе дополнительного образования // Межрегиональная научно-практическая конференция «МГД(Ю)Т в системе дополнительного образования детей: история и современность». URL : [http://www.people.su/youtube\\_video-akademik-asmolov-odopolnitelnom-obrazovanii](http://www.people.su/youtube_video-akademik-asmolov-odopolnitelnom-obrazovanii) (дата обращения 14.03.2013).

<sup>5</sup> Гущина Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 43 с.

<sup>6</sup> Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М. : М-во образования РФ, 1992. 159 с.

<sup>7</sup> О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы : Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761. URL : <http://www.rg.ru/2012/06/02/deti.html> (дата обращения 14.03.2013).

условиях отношения «наставник – ученик» в системе дополнительного образования могут превратиться в отношения «продавец – клиент»..., но при этом остро встает вопрос о том, чем займутся дети, родители которых не могут платить за их занятия в кружках и секциях<sup>8</sup>.

**Объект и задачи исследования.** Данная статья основана на материалах анализа данных, полученных в ходе анкетного опроса 3056 школьников 5–9-х классов 20 школ города Москвы. Анкета основана на материалах разработанного нами в 2009 году опросника для школьников<sup>9</sup> и модернизирована под задачи настоящего исследования. В ней мы рассматриваем ряд вопросов, касающихся различных аспектов дополнительного образования на различных этапах обучения в основной школе: включенность школьников в систему дополнительных занятий в кружках, студиях, секциях; платность/бесплатность дополнительных образовательных услуг; мотивы обуславливающие интерес подростков к разным видам занятий; влияние дополнительного образования на учебную деятельность подростков. Специальное внимание уделено влиянию демографических (возраст, пол) и социально-стратификационных (уровень образования родителей и материальное положение семьи) факторов на получение школьниками дополнительного образования.

**Об охвате учащихся системой дополнительного образования.** Для общей оценки состояния системы дополнительного образования важным показателем является численность учащихся, занимающихся в различных студиях, секциях, кружках (технических, эколого-биологических, туристско-краеведческих, спортивных, художественного творчества и др.).

В аналитических работах, как правило, в качестве показателя используется «индекс охвата» учащихся системой дополнительного образования, который определяется через отношение числа школьников, занимающихся различными видами дополнительного образования, к общей численности учащихся. Следует подчеркнуть, что в разных статистических справочниках этот индекс колеблется, причем весьма значительно. Так, например, в материалах, приведенных в статистическом сборнике «Образование в Российской Федерации» 2010 года<sup>10</sup> данный индекс, рассчитанный для городских поселений, равен 59,9 %. В государственной же программе Российской Федерации «Развитие образования на 2012–2020 гг.»<sup>11</sup> он заметно ниже и равен 49,1 %.

Использование «индекса охвата» учащихся системой дополнительного образования осложняется также и тем, что в приводимых статистических данных представлена численность всех детей, занимающихся в различных кружках. Это ведет к тому, что несколько раз автоматически учитываются одни и те же дети, занимаю-

<sup>8</sup> Ямбург Е.М. Платное дополнительное образование выгонит на улицы миллионы школьников // Московский комсомолец. 2012, 29 августа. № 26027.

<sup>9</sup> См.: Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 16–26 ; Собкин В.С., Калашникова Е.А. Дополнительное образование: как к нему относятся школьники // Народное образование. 2013. № 7. С. 24–31 ; Собкин В.С., Калашникова Е.А. Отношение учащихся основной школы к дополнительному образованию // Образовательная политика. 2014. № 1 (63). С. 27–40.

<sup>10</sup> Образование в Российской Федерации : стат. сб. М. : ГУВШЭ, 2010. 492 с.

<sup>11</sup> Развитие образования на 2013–2020 гг. : гос. программа Российской Федерации. С. 137. URL : [www.ed-union.ru/Files/doc1](http://www.ed-union.ru/Files/doc1) (дата обращения 12.03.2013).

щиеся в двух или нескольких кружках одновременно. Подобный характер сбора данных, безусловно, сказывается на увеличении общего показателя «индекса охвата».

Помимо этого, к сожалению, в открытых данных статистической отчетности отсутствуют показатели занятий в системе дополнительного образования учащихся разных возрастных параллелей, что не позволяет оценить возрастную динамику степени включенности учащихся в систему дополнительного образования.

И, наконец, в статистических сборниках отсутствуют данные о социально-стратификационных характеристиках (образовательном и материальном статусе семьи, типе образовательного учреждения и др.), безусловно, влияющих на приобретенность подростков к занятиям в системе дополнительного образования. А это, в свою очередь, не позволяет оценить те социокультурные тенденции и механизмы, которые определяют развитие системы дополнительного образования. Поэтому, на наш взгляд, крайне важны материалы выборочных социологических опросов школьников, которые хотя бы в первом приближении позволяют оценить влияние как демографических (пол, возраст), так и социальных факторов на включенность школьников в систему дополнительного образования.

Полученные нами ответы московских школьников, обучающихся в 5–9-х классах, показывают, что среди них занимается в различных кружках, студиях, секциях каждый второй (50,8 %). Заметим, что это практически совпадает со значением приведенного выше «индекса охвата» системой дополнительного образования в государственной программе «Российское образование на 2013–2020 гг.». Сопоставление результатов ответов мальчиков и девочек показывает, что среди девочек доля занимающихся в кружках заметно выше, чем среди мальчиков, – соответственно 55,8 и 42,6 % ( $p=0.000$ ). Следует подчеркнуть, что по мере взросления, с переходом в старшие классы, число подростков, занятых в системе дополнительного образования, заметно снижается. Причем это характерно как для девочек, так и для мальчиков (рис.1).

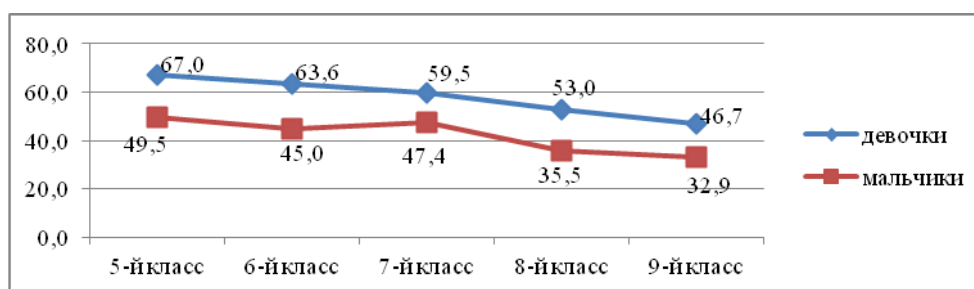


Рис. 1. Доля занимающихся в кружках и студиях среди учащихся разных возрастных параллелей основной школы (% от числа девочек и мальчиков в соответствующих классах)

Как видно из рис. 1, среди девочек доля занимающихся в кружках или студиях снижается с 67,0 % в 5-м классе до 46,7 % в 9-м ( $p=0.000$ ), среди мальчиков – соответственно с 49,5 до 32,9 % ( $p=0.000$ ).

Помимо пола и возраста на включенность подростка в систему дополнительного образования влияет уровень образования родителей. Так, если среди детей, чьи родители имеют высшее образование, 68,6 % занимаются в свое свободное от основной учебы время в различного рода кружках, студиях, секциях, то

среди детей из семей со средним образованием родителей их доля составляет всего 40,9 % ( $p=0,000$ ). При этом весьма показательна и возрастная динамика изменений охвата системой дополнительного образования среди детей с разным уровнем образования родителей (рис. 2).

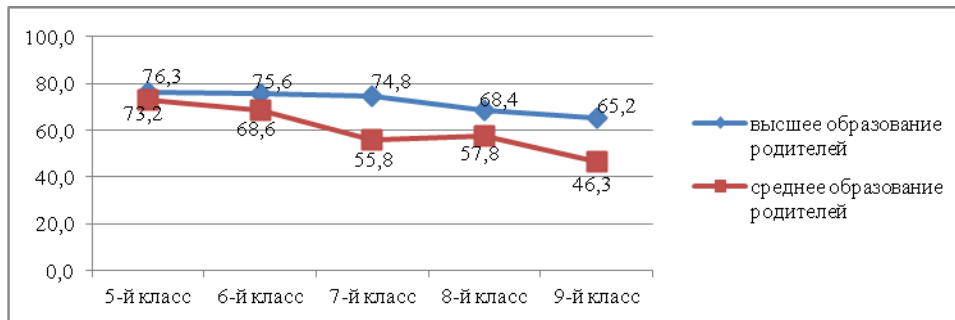


Рис. 2. Возрастная динамика изменения доли учащихся с разным уровнем образования родителей, занимающихся в системе дополнительного образования (% от числа школьников, чьи родители имеют высшее и среднее образование, в соответствующих возрастных параллелях)

Как видно из рис. 2, среди пятиклассников доля тех, кто занимается в кружках, студиях и секциях, в семьях с высшим и со средним уровнем образования родителей практически совпадает (соответственно 76,3 и 73,2 %). К 9-му же классу различия между охватом системой дополнительного образования учащихся из семей с высшим и средним образованием родителей проявляются весьма отчетливо (соответственно 65,2 и 46,3 %,  $p=0,000$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что семьи с более высоким образовательным статусом более ориентированы на необходимость включения своего ребенка в систему дополнительного образования на всем этапе обучения в основной школе. Иными словами, их стратегия на приобщение ребенка к дополнительному образованию ориентирована на более длительный период его обучения в школе и рассматривается как важный образовательный потенциал его развития.

Обращаясь к рис. 2, важно также обратить внимание на своеобразие динамики изменения числа школьников, занимающихся в системе дополнительного образования. Так, мы видим, что среди детей из семей с высшим образованием родителей вплоть до 7-го класса доля занимающихся в кружках, студиях, секциях практически не меняется. Напротив, среди детей из семей с низким образовательным статусом родителей доля включенных в систему дополнительного образования от 5-го к 7-му классу сокращается почти на 20 % (с 73,2 до 55,8 %,  $p=0,05$ ). Иными словами, недостаточность культурного потенциала и собственных ресурсов семьи на приобщение ребенка к дополнительному образованию (а следовательно, и развитию его специальных способностей) резко проявляется уже к 7-му классу, т.е. на рубеже перехода от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту.

Более того, отслеживая динамику изменений на следующих возрастных этапах (от 7-го к 8-му классу и от 8-го к 9-му), важно отметить, что среди учащихся из семей с высшим образованием родителей, несмотря на общее снижение доли занимающихся в кружках (студиях, секциях), каких-либо резких падений численности

приобщенных к системе дополнительного образования не наблюдается (статистически значимые различия между учащимися 7-го и 8-го, а также 8-го и 9-го классов отсутствуют). Иная ситуация – среди подростков из семей с низким образовательным статусом родителей. Здесь наблюдается резкое снижение числа занимающихся в кружках, студиях, секциях при переходе от 8-го к 9-му классу (соответственно 57,8 и 46,3 %,  $p=.04$ ). Это свидетельствует о явном сдвиге, который происходит на рубеже перехода от старшего подросткового возраста к юношескому.

Таким образом, если степень включенности в систему дополнительного образования у детей из семей с высоким образовательным статусом родителей не претерпевает каких-либо резких изменений в связи с возрастными особенностями их развития, то среди детей из семей с низким образовательным статусом возрастные изменения, связанные с переходом от младшего подросткового возраста к старшему подростковому и от старшего подросткового к юношескому, явно отражаются на особенностях их включенности в систему дополнительного образования. В этой связи, характеризуя социальную роль системы дополнительного образования, можно говорить о ней как о важном компоненте, определяющем особенности социокультурных траекторий возрастной социализации подростков из разных социальных страт. Заметим, что в системе общего основного образования этот момент, связанный с различиями социализирующих функций образования, проявляется не столь отчетливо, поскольку основное образование является обязательным и в него в равной степени включены дети из разных социальных страт. Однако включенность в систему дополнительного образования явно дифференцирует подростков относительно культурного потенциала семьи; причем здесь особым образом отражается возрастная логика социализации подростка.

Следует подчеркнуть, что различия относительно активности приобщения подростка к системе дополнительного образования при сопоставлении данных, касающихся материального статуса семьи, отсутствуют. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что именно образовательный статус родителей, а не их материальное положение определяет своеобразие возрастной динамики приобщенности подростка к системе дополнительного образования. А это, в свою очередь, свидетельствует о том, что именно культурные потребности семьи являются потенциалом развития системы дополнительного образования.

**Платность дополнительного образования.** Продолжая анализ влияния социально-стратификационных факторов на приобщение подростка к системе дополнительного образования, важно обратить внимание на то, что занятия здесь могут осуществляться как на платной, так и на бесплатной основе. В этой связи можно предположить, что именно платность образовательных услуг в системе дополнительного образования и является тем определяющим фактором, который ограничивает доступ детей из слабых социальных страт к занятиям в кружках, студиях, секциях.

Анализ полученных в ходе опроса данных показывает, что среди учащихся, включенных в систему дополнительного образования, в целом посещают платные кружки, секции и студии 61,7 %. Остальные же, и таких чуть более трети, занимаются бесплатно. Причем характерно, что с возрастом среди подростков доля обучающихся в системе дополнительного образования на платной основе заметно увеличивается (с 58,2 % в 5-м классе до 67,1 % в 9-м классе,  $p=.01$ ). При этом важно обратить внимание на гендерные различия. Так, если у мальчиков ка-



кой-либо выраженной динамики не наблюдается, то у девочек она проявляется весьма отчетливо: среди них на платной основе в 5-м классе занимаются 57,3 %, а в 9-м – 74,6 % ( $p=.000$ ).

Отмеченные гендерные различия позволяют сделать вывод о том, что в отношении девочек родители более склонны реализовывать стратегию дополнительных платных вложений в их образование, увеличивая тем самым их «культурный капитал». Подобные вложения семьи можно рассматривать не только как признание за образованием важного ресурса личностного развития ребенка, но и как признание его роли в обеспечении возможностей восходящей социальной мобильности именно для девочек. Причем характерно, что эта тенденция увеличивается по мере взросления ребенка. Показательно в этом отношении сопоставление доли мальчиков и девочек, занимающихся в платных кружках, студиях и секциях, среди учащихся 5-х и 9-х классов (рис. 3).

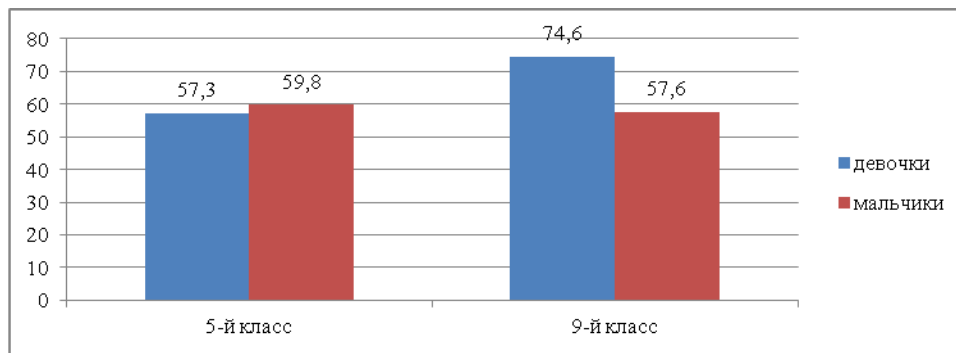


Рис. 3. Доля мальчиков и девочек, занимающихся в платных кружках, секциях и студиях, в 5-х и 9-х классах (% от общего числа школьников, занимающихся в кружках, студиях, секциях, в соответствующих возрастных параллелях)

На рис. 3 отчетливо видны не только увеличение от 5-го к 9-му классу доли девочек, занимающихся в кружках, студиях и секциях на платной основе, но и явное различие между мальчиками и девочками на этапе окончания основной школы (среди девятиклассников).

Помимо возрастных и гендерных различий следует обратить внимание и на влияние социально-стратификационных факторов. Так, можно предположить, что более высокий экономический и образовательный статус семьи будет оказывать значимое влияние на получение ребенком образовательных услуг именно в системе платного дополнительного образования.

Однако результаты оказались не столь однозначными. Как мы уже отмечали выше, различия между подростками из семей с низким и высоким материальным статусом относительно их включенности в систему дополнительного образования отсутствуют. Эта же тенденция прослеживается и в отношении занятий в платных образовательных кружках, студиях и секциях: более высокий уровень материальной обеспеченности семьи в целом не выступает как определяющий в приобщении подростка к системе платного дополнительного образования.

Совершенно иной оказывается ситуация при сравнении подростков из семей со средним и высшим образованием родителей. Если среди подростков, чьи

родители имеют среднее образование, в платных кружках, студиях и секциях занимаются 48,6 %, то среди подростков из семей с высшим образованием родителей их доля существенно выше и составляет уже 67,5 % ( $p=0.0000$ ). Это свидетельствует о том, что именно образовательный статус семьи определяет приобщение ребенка к занятиям в системе платного дополнительного образования. Если же предположить, что в системе платного дополнительного образования качество образовательных услуг выше, чем в системе бесплатного образования (а подобное допущение в целом вполне правомерно), то можно сделать вывод о том, что родители с более высоким образовательным статусом в большей степени ориентированы на предоставление своему ребенку более качественного дополнительного образования. Таким образом, ориентация на более высокое качество образования и побуждает родителей с высоким уровнем образования использовать материальные ресурсы семьи, обеспечивая возможность ребенку заниматься в кружках, студиях, секциях. И за это они готовы платить.

**Направленность занятий подростков в системе дополнительного образования.** В ходе опроса мы задавали учащимся специальный открытый вопрос: просили назвать кружок, студию или секцию, в которых они занимаются. При этом подростки могли назвать не один кружок, а именно те, которые они посещают на данный момент. Полученные ответы были систематизированы с помощью контент-анализа, что позволило выделить обобщенные 13 групп различных видов занятий в системе дополнительного образования. Например, в группу «музыка» вошли: хоровая студия, кружок игры на гитаре, духовой оркестр и др. В группу «спорт» вошли: футбол, хоккей, плавание, художественная и спортивная гимнастика, теннис, баскетбол, волейбол и т.п. Процентное распределение учащихся по данным группам относительно общей численности школьников, занимающихся в системе дополнительного образования, приведено на рис. 4.

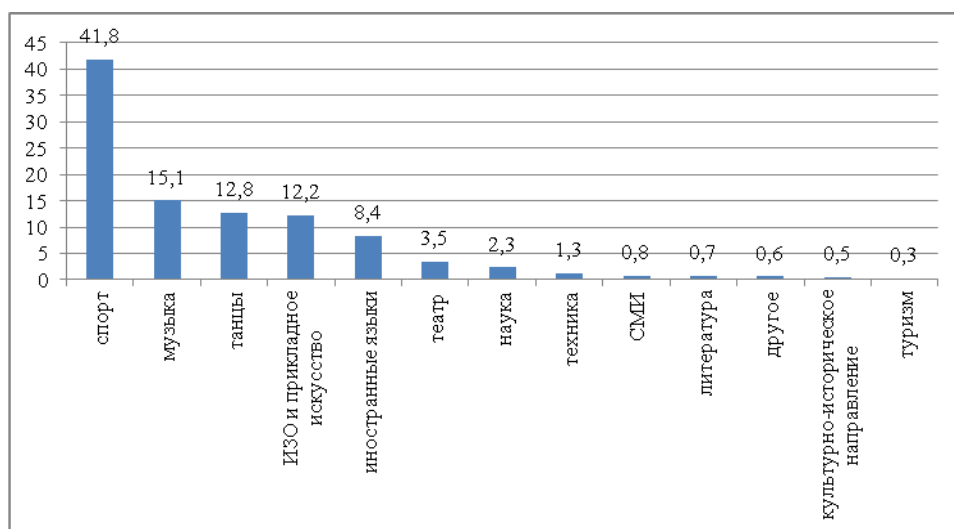


Рис. 4. Численность школьников, занимающихся в различных кружках, студиях и секциях (% от общей численности школьников, занимающихся в системе дополнительного образования)

Приведенные на рис. 4 данные позволяют отметить ряд моментов. Во-первых, почти половина из всех школьников, занимающихся в системе дополнительного образования (41,8 %), посещает различные спортивные кружки и секции. Во-вторых, следует выделить три вида художественной деятельности, наиболее популярных среди подростков, – музыка, танец и изобразительное искусство. Другими же видами искусства (театром и литературой) занимается уже заметно меньшее число учащихся. В-третьих, обращает на себя внимание достаточно высокая доля школьников, дополнительно изучающих иностранный язык (8,4 %). И, наконец, в-четвертых следует отметить, что, помимо указанных выше, другие виды деятельности (научные кружки, кружки технического творчества, культурно-исторические кружки, туристические секции) вызывают интерес лишь у небольшого числа опрошенных учащихся основной школы.

Анализ полученных данных показывает, что в гендерном отношении состав учащихся существенно отличается при занятии различными видами деятельности. Так, среди школьников, занимающихся в технических кружках, мальчики составляют подавляющее большинство – 96,7 %. Высока доля мальчиков и среди посещающих научные кружки (75,5 %) и спортивные секции (60,6 %). Доля мальчиков, получающих дополнительное образование по иностранному языку, оказывается уже заметно ниже, чем девочек, – 38,7 %. И совершенно иная ситуация складывается в художественных кружках и студиях. Здесь мальчики составляют явное меньшинство: среди занимающихся музыкой и театром мальчиков лишь треть (соответственно 34,5 и 31,0 %), в кружках изобразительного и прикладного искусства – каждый пятый (20,8 %), а в танцевальных кружках их доля еще меньше – каждый шестой (16,5 %).

Что касается возрастной динамики, то практически относительно всех видов деятельности прослеживается одна общая тенденция: к старшим возрастным параллелям доля занимающихся в тех или иных кружках заметно падает. Например, если среди всех мальчиков-пятиклассников в спортивных кружках и секциях занимались 45,0 %, то среди девятиклассников доля посещающих спортивные кружки и секции составляет 28,6 % ( $p=0.000$ ). Тенденция снижения с возрастом проявляется и относительно дополнительных занятий иностранными языками (у мальчиков) и занятий музыкой, изобразительным и прикладным искусством (у девочек). Вместе с тем наряду с этой общей тенденцией падения интереса к дополнительным занятиям по большинству направлений следует отметить и три вида деятельности, где тенденции позитивны: растет интерес к занятиям в научных кружках, в театральных студиях и литературных кружках.

И, наконец, отметим, что по отношению к отдельным направлениям дополнительного образования явно проявилось влияние социально-стратификационных факторов. Так, среди подростков из семей с высоким образовательным статусом родителей доля занимающихся музыкой и иностранными языками оказывается существенно выше, чем среди подростков с низким уровнем образования родителей (рис. 5).

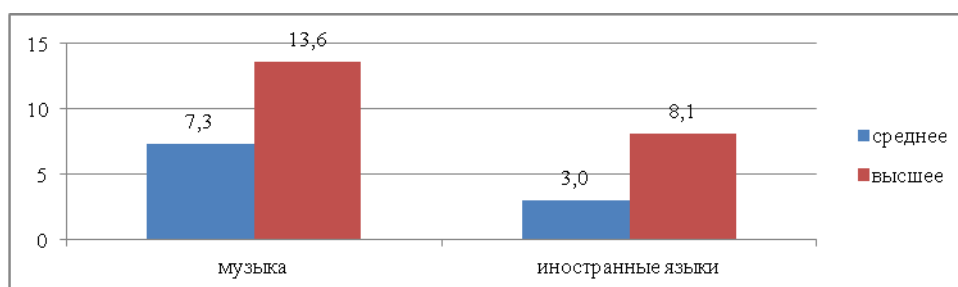


Рис. 5. Доля дополнительно занимающихся музыкой и иностранными языками среди учащихся из семей с разным образовательным статусом родителей (% от общего числа опрошенных в подвыборках учащихся со средним и высшим образованием родителей;  $p=.001$ )

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что музыкальное образование и обучение иностранным языкам выступают как значимые направления дополнительного образования, дифференцирующие различия в образовательных траекториях детей из семей с разным культурным потенциалом. В этой связи важно подчеркнуть, что в отличие от культурного потенциала материальный статус семьи не оказывает какого-либо значимого влияния на интерес подростков к тем или иным видам дополнительных занятий. Можно лишь отметить, что среди подростков из более обеспеченных семей выше доля занимающихся в платных спортивных секциях: среди низкообеспеченных таких 25,8 %, среди среднеобеспеченных – 33,4 %, а среди высокообеспеченных – 37,1 % ( $p=.000$ ).

**Мотивы, определяющие желание подростка заниматься в кружках, студиях, секциях.** Распределение ответов подростков на вопрос о причинах, которые побуждают их заниматься в кружках, студиях, секциях, приведено в таблице.

**Причины, определяющие желание учащихся заниматься в кружках, студиях, секциях (% от числа ответивших на вопрос)**

Мотив	%	Девочки	Мальчики	p
Это развивает мои способности	57,8	54,2	62,9	.0007
Я испытываю от этого удовольствие	49,8	56,0	41,4	.0000
Хочу стать профессионалом в этой области	18,0	21,3	15,4	.004
Это позволяет мне отвлечься и снять напряжение	18,8	21,5	13,3	.0000
Это полезно для расширения моего кругозора	14,3	14,3	14,4	Нет различий
Это позволяет мне познать свои возможности	8,8	9,4	7,9	Нет различий
Это позволяет мне занять особое положение и приобрести уважение среди друзей	7,1	5,3	9,7	.001
Это позволяет мне быть увереннее в себе	7,0	7,8	6,0	Нет различий

Это позволяет мне формировать, развивать характер	6,1	6,2	5,7	Нет различий
Занимаются мои друзья	4,5	3,7	5,2	Нет различий
От нечего делать	3,9	2,8	5,6	.008
Меня заставляют родители	3,4	3,1	4,0	Нет различий
Это позволяет показать свое превосходство над другими	2,4	1,2	4,0	.0004

Из приведенных в таблице данных две мотивировки явно доминируют по своей частоте. Это желание «развить свои способности» (57,8 %) и потребность «получить удовольствие» от соответствующих занятий (49,8 %). На наш взгляд, эти два мотива в содержательном отношении явно отличают характер деятельности подростка в системе дополнительного образования от учебной деятельности в школе.

Помимо этого можно выделить еще три причины, которые указываются подростками достаточно часто: желание профессионализироваться в соответствующей области («хочу стать профессионалом») – 18,0 %; удовлетворение познавательных потребностей («расширение кругозора») – 14,3 %; релаксация (желание «отвлечься, снять напряжение») – 18,8 %. Остальные мотивировки отмечаются существенно реже.

Приведенные в таблице данные показывают, что между ответами мальчиков и девочек по целому ряду мотивировок прослеживаются заметные различия. Так, мальчики чаще отмечают такие мотивы, как «развитие способностей», «стремление занять особое положение и приобрести уважение среди друзей», «возможность показать свое превосходство над другими», желание просто занять свободное время («от нечего делать»). Девочки же чаще фиксируют мотивы, связанные с эмоциональными аспектами («получение удовольствия», «снятие напряжения»), а также желание «профессионализироваться» в соответствующей области. В целом, сопоставляя ответы мальчиков и девочек, можно, пожалуй, выделить два разных вектора, характеризующих наиболее существенные различия в мотивах, побуждающих подростков к получению дополнительного образования: если для мальчиков занятия в студиях, кружках и секциях в существенной степени определяются социальными моментами (желанием самоутвердиться, занять особое положение), то для девочек в большей степени характерны эмоциональные аспекты (получение удовольствия, релаксация).

Проведенный анализ полученных материалов позволил помимо гендерных различий выделить и различия возрастные. Здесь явная динамика прослеживается относительно двух мотивов. Так, от 5-го к 8-му классу последовательно увеличивается значимость мотивации, определяющей желание профессионализироваться в соответствующей сфере деятельности. В 5-м классе ее отмечают 15,2 %, а в 8-м – 22,2% ( $p=.02$ ). Подобная тенденция вполне объяснима и связана с возрастными особенностями социализации подростка, поскольку именно на этапе старшего подросткового возраста явно актуализируется общая потребность в профессиональном самоопределении. Таким образом, мы видим, что актуализация этой потребности

проецируется и на сферу дополнительного образования: интересы подростка все в большей степени начинают связываться с его планами относительно своей будущей профессиональной деятельности; выбирая те или иные виды дополнительных занятий, он все в большей степени начинает связывать их с той профессией, которую хотел бы получить в будущем.

Другой мотив, значимость которого с возрастом последовательно увеличивается, связан с личностными установками подростка, ориентированными на «развитие и формирование своего характера». В 5-м классе этот мотив как определяющий желание заниматься в соответствующем кружке, студии или секции отмечают лишь 2,1 %, а в 8-м классе – уже каждый десятый (9,3 %,  $p=.0000$ ). С учетом общих возрастных закономерностей психического развития ребенка на этапе перехода от младшего к старшему подростковому возрасту подобная тенденция также вполне ожидаема. Именно на этом возрастном этапе происходит актуализация потребности в *личностном* самоопределении<sup>12</sup>. Отсюда и занятия в том или ином кружке, студии, секции приобретают с возрастом для подростка все большую личностную значимость: здесь уже важно не столько развитие того или иного отдельного умения, навыка, качества, а именно развитие «себя как личности». Этот момент, на наш взгляд, имеет принципиальное значение, поскольку именно в системе дополнительного образования подросток пытается осуществить особые «культурные пробы», позволяющие получить обратную социальную реакцию относительно своей личностной успешности, успешности – как *субъекта деятельности*.

При обсуждении возрастной динамики изменения мотивов, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, важно также обратить внимание и на влияние социально-стратификационных факторов. В этой связи напомним, что, обсуждая вопрос о возрастных особенностях включенности учащихся из разных социальных страт в систему дополнительного образования, мы отмечали весьма значительные изменения, которые проявились среди подростков из семей с низким образовательным статусом родителей. Так, на рубежах 7-го и 9-го классов среди них явно сокращается число занимающихся в различных кружках, студиях, секциях (см. рис. 2). В этой связи возникает вопрос о том, связаны ли подобные сокращения с какими-либо характерными изменениями и в мотивации подростков, обуславливающей их интерес к занятиям в системе дополнительного образования.

Сравнение возрастной динамики изменения мотивации, определяющей интерес к дополнительным занятиям среди подростков из разных социальных страт, позволяет выделить лишь одну, но достаточно характерную общую тенденцию. Причем она касается именно подростков из семей с низким образовательным статусом родителей. Так, на рубеже 7-го класса среди учащихся, чьи родители имеют среднее образование, заметно увеличивается доля тех, кто отмечает, что их интерес к занятиям в кружках, студиях и секциях обусловлен возможностью «быть

---

<sup>12</sup> См.: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М. : Просвещение, 1968. 399 с. ; Собкин В.С., Левин В.Н. Художественное образование и эстетическое воспитание // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 25–31 ; Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Акад. пед. наук РСФСР ; под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. М. : Просвещение, 1967. 360 с. ; Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. М. : Флинта, 2006. 342 с.

увереннее в себе» (если в 5-м классе этот мотив вообще не фиксировался, то в 7-м классе на него указывает уже каждый десятый – 9,5 %;  $p=.03$ ).

Таким образом, на рубеже 7-го класса занятия в системе дополнительного образования оказываются в существенной степени социально детерминированными и выступают для учащихся из слабых социальных страт как значимый фактор, влияющий на повышение чувства уверенности. На рубеже 9-го класса резко возрастает значимость мотивации, обуславливающей возможность «показать свое превосходство над другими» (если в 5-м и 7-м классах этот мотив практически не фиксировался, то в 9-м на него указывает каждый седьмой – 14,3 % ( $p=.02$ ). Заметим, что здесь социальная детерминация связана уже с мотивом использовать занятия в кружках, студиях, секциях как своеобразное средство, обуславливающее возможность личностного доминирования над другими.

Таким образом, при рассмотрении особенностей изменения мотивации среди учащихся из слабых социальных страт в целом проявилась явно выраженная возрастная динамика, суть которой состоит в том, что занятия в системе дополнительного образования обусловлены актуализацией значимости круга установок, касающихся сферы социального взаимодействия. Подчеркнем, что здесь мы сталкиваемся с весьма своеобразной логикой социального развития на этапе подростничества: от компенсации (обеспечения эффективной социальной адаптации, снятия «неуверенности» – к доминированию (реализации стремления к «превосходству»).

Заметим, что эта особая логика изменения мотивации, побуждающая подростка к дополнительным занятиям в студиях, кружках и секциях, проявилась именно среди подростков из социально слабых страт. На наш взгляд, это обстоятельство отнюдь не случайно. Актуализация у подростков из слабых социальных страт мотивов социальной компенсации и стремления к доминированию при занятиях в системе дополнительного образования свидетельствует о том, что данная система выступает для них действительно как особый социальный лифт, обеспечивающий возможности восходящей социальной мобильности. Причем характерно, что эти установки проявляются именно в кризисные периоды психосоциального развития подростка.

**Структурные особенности мотивации, характеризующие занятия подростков в различных кружках, студиях, секциях.** Здесь мы попытаемся ответить на вопрос о своеобразии тех мотивов, которые обуславливают интерес подростка к тем или иным видам деятельности. Для этого мы сопоставим ответы подростков о занятиях в различных кружках, студиях и секциях с их ответами на вопрос о мотивах посещения соответствующих занятий.

В результате подобного сопоставления была создана исходная матрица эмпирических данных, где строки обозначают мотивы обоснования выбора занятий в системе дополнительного образования, а столбцы – различную направленность получаемого дополнительного образования (спорт, музыка, танцы, изобразительное искусство, театр, литература, иностранные языки, наука, техника). Ячейка матрицы – пересечение столбца и строки – фиксирует процент учащихся, отметивших данный мотив, среди тех, кто выбрал соответствующий вид дополнительных занятий.

Сформированная матрица эмпирических данных была обработана с помощью факторного анализа (метод Главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера). В результате были выделены пять факторов, описывающих 93,5 % общей суммарной дисперсии.

Первый биполярный фактор F1 (32,6 %) с высокими весовыми нагрузками определяют мотивы: на положительном полюсе – «занимаются мои друзья» (.091), а на отрицательном – «это позволяет быть увереннее в себе» (-.078), «от нечего делать» (-.086). В целом по своему содержанию данный фактор определяет оппозицию «стремление к общности – стремление к самодостаточности, уверенности в себе».

Второй биполярный фактор F2 (30,5 %) на положительном полюсе определяет «желание занять особое положение и приобрести уважение среди друзей» (.093) и «возможность формировать, развивать характер» (.084). Заметим, что сама по себе корреляция мотивов, касающихся «приобретения уважения» и «развития характера», весьма интересна и может рассматриваться как проявление общей установки на личностное признание. Отрицательный полюс этого фактора характеризует мотивация «это полезно для расширения моего кругозора (-.0.77). Таким образом, в целом данный фактор можно рассматривать как оппозицию «стремление к личностному признанию – познавательная мотивация».

В третьем биполярном факторе F3 (12,7 %) положительный полюс определяет внешняя мотивация «меня заставляют родители» (.081), а отрицательный – мотивы «желание отвлечься, снять напряжение» (-.97) и «испытываю от занятий удовольствие» (-.064). В целом этот фактор задает оппозицию «следования норме, социальная желательность – получение удовольствия, релаксация».

В четвертом биполярном факторе F4 (11,4 %) положительный полюс определяет мотив «это позволяет мне познать мои возможности» (.083), а отрицательный полюс – мотив «это позволяет мне показать свое превосходство над другими» (-.090). В целом данный фактор характеризует оппозицию «стремление к самопознанию – стремление к доминированию».

И, наконец, последний, пятый, биполярный фактор F5 (6,3 %) на положительном полюсе определяет мотив «желание развить способности» (.074), а на отрицательном – «желание стать профессионалом в соответствующей области» (-.068). Здесь содержательная оппозиция задается отношением «развитие способностей – профессиональное самоопределение».

Таким образом, выделенные факторы задают пять характерных содержательных оппозиций, которые определяют своеобразие мотивации получения различных видов дополнительного образования на этапе обучения в основной школе: F1 – «стремление к общности – стремление к самодостаточности, уверенности в себе»; F2 – «стремление к личностному признанию – познавательная мотивация»; F3 – «следования норме, социальная желательность – получение удовольствия, релаксация»; F4 – «стремление к самопознанию, самопроявлению – стремление к доминированию»; F5 – «развитие способностей – профессиональное самоопределение».

Заметим, что мотивационная структура, определяющая желание подростка заниматься в разнообразных кружках, студиях и секциях, является весьма дифференцированной. Так, например, как независимые аспекты мотивации здесь выступают установки, связанные с социальными аспектами взаимоотношений: «стремление к самодостаточности, уверенности в себе» (F1), «стремление к личностному признанию» (F2), «стремление к социальному доминированию» (F4). Как особые независимые линии выступили также и внешние мотивировки, связанные с влиянием социального окружения, – «занятия друзей» (F1), «требования родителей» (F3), – которые попали в структуры разных факторов. Как независимые выступают познавательные (F2) и эмоциональные (F3) аспекты, определяющие привлекательность занятий.



Особый интерес представляют сами содержательные оппозиции, которые характеризуют выделенные факторы. И это, пожалуй, самое главное. Так, мы видим, что мотивация, связанная с «развитием собственных способностей» при занятиях в системе дополнительного образования, явно противопоставляется мотивации профессионального самоопределения (F5). Противопоставление требований родителей получению позитивных эмоциональных переживаний (F3) свидетельствует о том, что эти требования, как правило, не учитывают собственных желаний ребенка. Ориентация на себя (самопознание) противопоставляется стремлению подростка к доминированию (F4), что свидетельствует о разнонаправленности этих личностных установок при выборе тех или иных видов дополнительных занятий.

Важным моментом при анализе полученных результатов является рассмотрение особенностей размещения различных видов занятий подростка в системе дополнительного образования в пространстве выделенных мотивационных факторов. Это позволяет оценить значимость тех или иных мотивов в качестве определяющих для занятий подростка в тех или иных кружках, студиях, секциях. Для примера рассмотрим размещение различных видов дополнительных занятий в пространстве факторов F2 «стремление к личностному признанию – познавательная мотивация» и F3 «следование норме, социальная желательность – получение удовольствия, релаксация» (рис. 6).

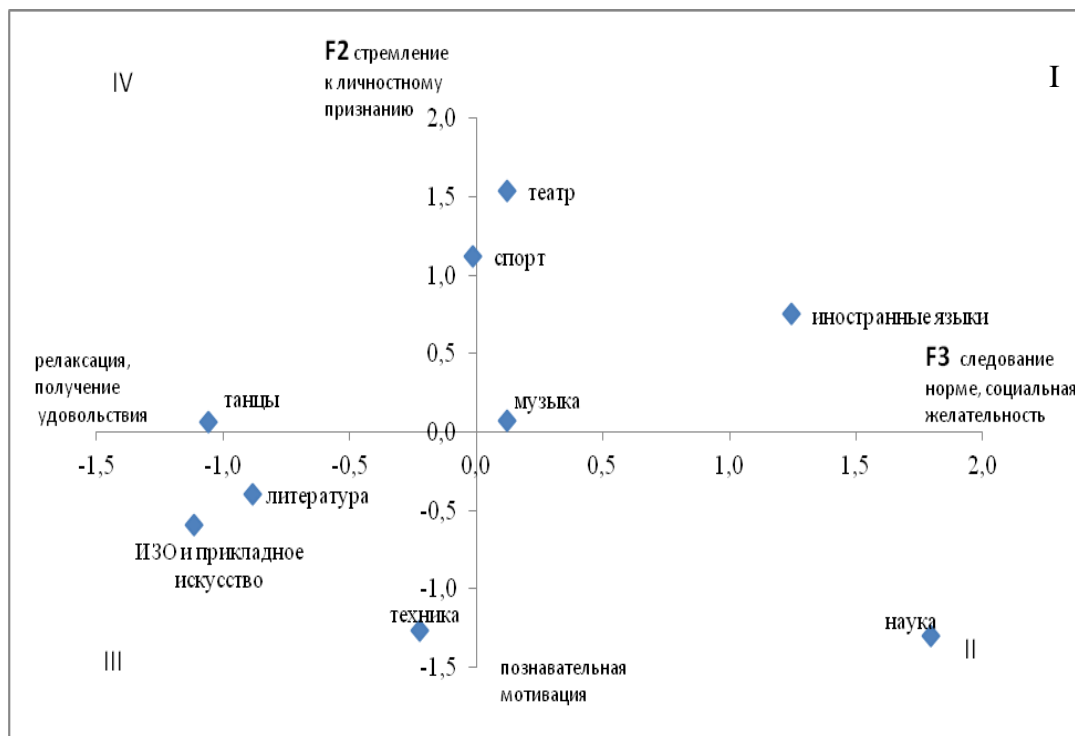


Рис. 6. Размещение различных видов дополнительных занятий в пространстве мотивационных факторов F2 «стремление к личностному признанию – познавательная мотивация» и F3 «следование норме, социальная желательность – получение удовольствия, релаксация»

На рис. 6 отчетливо видно, что занятия в научных кружках и в кружках по изучению иностранных языков явно связаны с требованиями родителей, которые мы и интерпретировали как проявление внешней мотивации (следование норме и социальная желательность). Напротив, занятия в кружках художественно-эстетического цикла (изобразительное искусство, литература, танцы) определяются мотивами получения позитивных эмоциональных переживаний, релаксации. Стремление к личностному признанию наиболее характерно для занятий в театральных кружках и спортивных секциях. И, наконец, познавательная мотивация определяет желание подростков заниматься в технических и научных кружках.

Следует заметить, что для определенных видов занятий характерно весьма своеобразное сочетание различных мотивов. Так, например, занятия изобразительным искусством и литературой определяются не только стремлением к получению позитивных эмоциональных переживаний, но и выраженной познавательной мотивацией, «расширением кругозора» (см. квадрант III). Для занятий иностранным языком важным моментом является не только внешняя мотивация (требование родителей), но и выраженное стремление к личностному признанию (см. квадрант I).

Подчеркнем, что приведенные на рис. 6 данные позволяют охарактеризовать своеобразие мотивировок, обуславливающих занятия подростков в тех или иных кружках, относительно лишь двух выделенных факторов – F2 и F3. Вместе с тем специальный интерес может представлять и анализ *мотивационных профилей* по всем пяти выделенным факторам для различных видов занятий. Это позволит более детально охарактеризовать своеобразие мотивов при выборе подростками тех или иных видов занятий в системе дополнительного образования. Так, например, из рис. 6 видно, что в пространстве факторов F2 и F3 координаты занятий в спортивных секциях и в театральных кружках имеют сходные значения. Однако если мы учтем значения по всем пяти факторам, то средние мотивационный профили в содержательном отношении будут отличаться и причем весьма существенно (рис. 7).

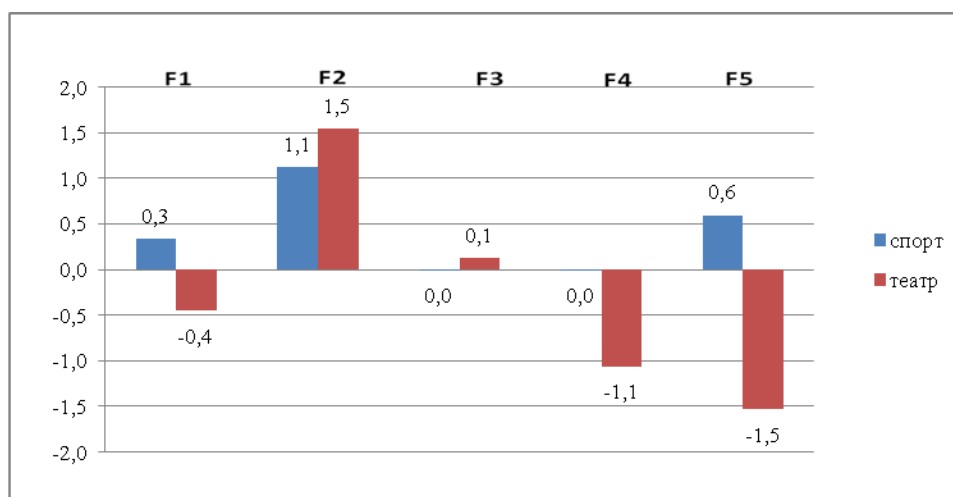


Рис. 7. Средние профили по пяти мотивационным факторам, определяющие желание подростков заниматься в спортивных секциях и театральных кружках (значения по осям факторов)

Как видно из рис. 7, *стремление к личностному признанию* (F2), определяемое мотивами «желание занять особое положение, приобрести уважение среди друзей» и «желание развить свой характер», является лишь единственной общей мотивационной тенденцией, относительно которой проявляется сходная акцентуация мотивов при занятиях в спортивных секциях и театральных кружках. По другим же мотивационным факторам различия имеют достаточно выраженный характер. Так, если школьники, занимающиеся в спортивных секциях, мотивируют свое желание стремлением развить определенные способности, то для подростков из театральных студий характерно желание профессионализироваться в данной области (об этом свидетельствуют противоположные значения по оси фактора F5). Помимо этого проявляются и весьма значимые различия по фактору F1: если для подростков, занимающихся в спортивных секциях, оказываются довольно значимыми внешние мотивировки («занимаются мои друзья»), то для подростков из театральных студий характерна противоположная ориентация – «стремление к самодостаточности, желание быть уверенным в себе». И, наконец, в отличие от занимающихся спортом, среди членов театральных студий желание заниматься театром связано и со стремлением к личностному доминированию, «желанием показать свое превосходство над другими» (F4). Заметим, что выявленные различия весьма содержательны и позволяют зафиксировать своеобразное сложное сочетание социальных мотивировок среди тех подростков, которые занимаются в театральных студиях: стремление к личностному признанию, стремление к независимости и стремление к доминированию.

Таким образом, мы видим, что мотивы, обуславливающие желание подростков заниматься спортом и театром, оказываются в структурном отношении весьма различными. Вместе с тем можно предположить, что мотивировки, обуславливающие занятия в театральных студиях, будут в структурном отношении схожи с мотивами, побуждающими подростков к занятиям в танцевальных кружках, поскольку оба эти вида деятельности связаны со сценическим искусством. Однако анализ полученных данных показывает, что мотивационные профили, определяющие занятия подростков в театральных студиях и танцевальных кружках, заметно различаются (рис. 8).



Рис. 8. Средние профили по пяти мотивационным факторам, определяющие желание подростков заниматься в танцевальных кружках и театральных студиях (значения по осям факторов)

Приведенные на рис. 8 данные показывают, что единственное сходство между мотивационными профилями проявилось лишь относительно фактора F5: для ребят из театральных студий и танцевальных кружков характерна общая тенденция, которая связана с желанием профессионализироваться в соответствующей области (F5). Относительно же других мотивационных факторов тенденции противоположны. Так, если подростки, занимающиеся в танцевальных кружках, в качестве значимой мотивации указывают на стремление к общности («занимаются мои друзья»), то подростки из театральных студий указывают на стремление к независимости (см. различия по фактору F1). Заметим, кстати, что по этому фактору тенденция, отличающая подростков, желающих заниматься в театральных студиях, та же, что и при сопоставлении их с ребятами из спортивных секций. В свою очередь, по этому фактору ребята из спортивных секций и танцевальных кружков оказываются схожи. Однако кардинальное отличие, дифференцирующее мотивацию подростков из танцевальных кружков, от занимающихся в спортивных секциях и театральных студиях, проявляется по фактору F3: для них характерен явно выраженный эмоциональный компонент – «желание получить удовольствие и релаксацию».

И, наконец, явно выраженные различия между подростками из театральных студий и танцевальных кружков проявились по фактору F4. Так, если желание заниматься в театральных студиях обусловлено стремлением к доминированию, желанием «показать свое превосходство над другими», то занятие танцами обусловлено в большей степени желанием «познать свои возможности».

Таким образом, несмотря на внешнюю схожесть двух видов сценической деятельности – театральной и танцевальной, на самом деле они оказываются глубоко различными, если мы проанализируем структурные особенности мотивации, обуславливающей желание подростков заниматься этими двумя видами искусства. Различия эти касаются не только социальных аспектов внешней мотивации («занимаются друзья»), но и разного отношения к самой возможности «получить эмоциональные переживания», «познать себя» и реализовать «стремление к социальному доминированию».

Достаточно характерные различия выявлены и относительно мотивационных профилей, определяющих желание подростков заниматься литературой, изобразительным искусством, техникой, иностранными языками и наукой. Так, например, отмеченная на рис. 6 явная акцентуация мотивов расширения кругозора, характерная для подростков, занимающихся в технических кружках, связана и с выраженным желанием показать свое превосходство над другими. Причем заметим, что для подростков из технических кружков уровень этой мотивации оказывается заметно выше, чем среди их сверстников из театральных студий. Весьма своеобразна и мотивация у школьников, занимающихся в научных кружках. Так, здесь оказываются важны не только познавательные мотивы («расширение кругозора»), но и мотивы, связанные с социальной желательностью («требования родителей»), стремлением к профессиональному самоопределению и познанием собственных возможностей.

Подводя итог, зададимся вопросом: о чем, собственно говоря, свидетельствует разнообразие выделенных нами мотивационных профилей, соответствующих различным видам дополнительного образования? С нашей точки зрения,

приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что существующие сегодня разнообразные виды дополнительного образования задают и определенные социальные образцы проявления различных типов социальной активности подростка в рамках системы дополнительного образования. В этом, пожалуй, и заключается основной результат проведенного анализа: сложившаяся система дополнительного образования задает различные социокультурные нормативные траектории социализации подростка.

**Влияние занятий дополнительным образованием на учебную деятельность подростка.** Завершая статью, рассмотрим ряд вопросов, касающихся влияния участия подростков в дополнительном образовании на их учебную деятельность: своеобразие социальной позиции подростка при взаимодействии, как со сверстниками, так и с учителями; характеристика общего эмоционального благополучия и академической успешности; особенности мотивации учебной деятельности.

Ответы подростков на вопрос об их социально-статусной позиции в классе показывают, что среди учащихся, занимающихся в различных кружках, студиях и секциях, выше по сравнению с теми, кто в кружках не занимается, доля тех, кто отмечает, что «пользуется уважением среди многих своих одноклассников» (соответственно 54,6 и 48,0 % ,  $p=.005$ ). Это позволяет сделать вывод о том, что занятия в системе дополнительного образования влияют на позитивное социальное самочувствие учащихся среди своих сверстников в школе.

Весьма показательна и возрастная тенденция. Особенно отчетливо она проявилась при сравнении негативных ответов относительно круга друзей («чувствую себя одиноко») на этапе завершения обучения в основной школе. Так, например, среди девятиклассников, не занимающихся в системе дополнительного образования, каждый третий (31,7 %) отмечает определенные сложности в межличностном общении с одноклассниками: «у меня есть лишь ограниченный круг приятелей в классе»; среди занимающихся в кружках, студиях и секциях таких в два раза меньше – 16,8 % ( $p=.001$ ).

Свободнее чувствуют себя учащиеся, занимающиеся в кружках, студиях и секциях, как на уроке, так и при общении с учителем. Среди занимающихся по сравнению со сверстниками, не включенными в систему дополнительного образования, выше доля тех, кто отмечает, что может «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения на уроке» (соответственно 48,3 и 42,1 % ,  $p=.01$ ). Помимо этого следует добавить, что те учащиеся, кто занимается в различных кружках, студиях или секциях, более позитивны в своем отношении к замечаниям школьных учителей. Так, отвечая на вопрос о своих реакциях на замечания учителя, они чаще указывают на то, что принимают эти замечания и «стараятся изменить свое поведение» (среди занимающихся в системе дополнительного образования таких 47,1 % , а среди не занимающихся – 40,4 % ,  $p=.004$ ).

Позитивные отношения с одноклассниками и с учителями отражаются и на общем эмоциональном самочувствии подростка: среди занимающихся в кружках, студиях и секциях заметно выше доля тех, кто отмечает, что, как правило, из школы приходит домой в «хорошем и приподнятом настроении». Если среди занимающихся в системе дополнительного образования таких 31,0 % , то среди не занимающихся – 24,1 % ,  $p=.001$ . Подчеркнем, что отмеченный позитивный настрой особенно заметен при сравнении ответов девятиклассников. Обращает на себя внимание и обратная негативная тенденция: если среди не занимающихся в каких-либо кружках, студиях,

секциях почти каждый четвертый девятиклассник (22,4 %) указывает на то, что приходит домой из школы в «плохом и подавленном настроении», то среди занимающихся доля таких в два раза меньше – 14,9 % ( $p=0,03$ ).

В целом приведенные выше данные свидетельствуют о явном позитивном влиянии занятий в системе дополнительного образования как на социальное, так и на эмоциональное самочувствие подростка в стенах школы. Вместе с тем понятно, что помимо этих моментов особый интерес представляет анализ влияния занятий в системе дополнительного образования на академическую успешность учащихся. На рис. 9 представлены сравнительные данные об академической успешности учащихся основной школы, включенных и не включенных в систему дополнительного образования.

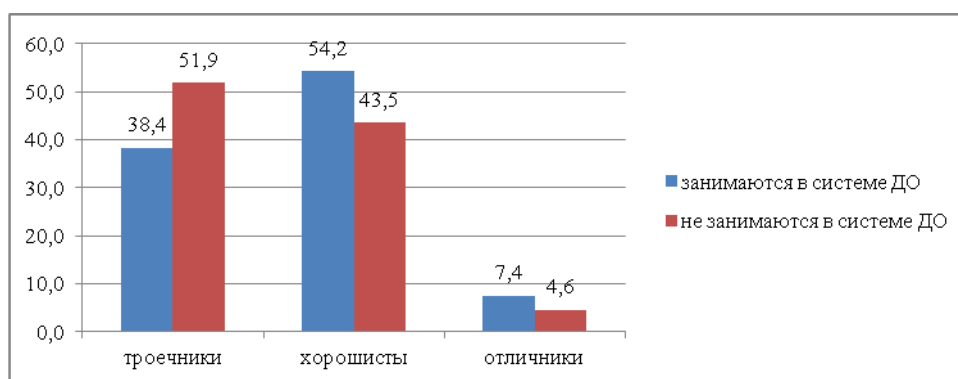


Рис. 9. Академическая успешность учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования (%)

Различия, касающиеся распределения учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, относительно их академической успешности, статистически значимы (у «троечников» и «хорошистов» на уровне  $-p=0,0000$ , среди отличников на уровне  $-p=0,01$ ). Таким образом, вывод о позитивном влиянии дополнительных занятий в кружках, студиях и секциях на академическую успешность подростка очевиден.

Помимо рассмотренных аспектов (социальный статус, эмоциональное самочувствие, академическая успешность) возникает и специальный вопрос о влиянии дополнительных занятий не только на результаты учебы, но и на мотивацию учебной деятельности подростка. Более того, он, на наш взгляд, один из наиболее важных, поскольку именно характер мотивации определяет особенности субъекта учебной деятельности, его смысловую позицию. В этой связи заметим, что имеющиеся у нас материалы проведенного опроса позволяют сопоставить ответы учащихся, занимающихся в кружках, студиях и секциях, на вопрос о причинах, которые побуждают их учиться, с ответами на этот же вопрос тех, кто не включен в систему дополнительного образования. Результаты подобного сравнения показывают, что в целом среди учащихся, занимающихся в разнообразных кружках, студиях, секциях, в учебной деятельности более выражена познавательная мотивация – 58,1 % (среди не занимающихся в системе дополнительного образования – 52,8 %,  $p=0,02$ ).

Помимо этого особый интерес представляет возрастная динамика структурных изменений мотивации учебной деятельности среди учащихся, занимаю-

щихся и не занимающихся в системе дополнительного образования. Специально проведенный в этой связи факторный анализ мотивов учебной деятельности (метод Главных компонентов с вращением по критерию Varimax Кайзера) среди учащихся 5-х, 7-х и 9-х классов, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, позволил выделить три независимых фактора, которые описывают 94,2 % общей суммарной дисперсии.

Первый биполярный фактор F1 (59,3 %) на положительном полюсе объединил следующие мотивы учебной деятельности: «получение в будущем высокооплачиваемой интересной и престижной работы» – .96, «долг и ответственность, каждый должен учиться» - .91, «возможность общаться в процессе учебы» - .90 «меня ничто особенно не побуждает к учебе» - .95. По своему содержанию этот полюс характеризует не столько личностный интерес к учебе («меня ничто не побуждает»), сколько ее социальную значимость: учеба рассматривается как средство для социальной самореализации в будущей профессиональной деятельности, в общении или как необходимость соответствовать социальной норме. Иными словами, учеба рассматривается как средство для успешного социального функционирования. Отрицательный полюс этого фактора определяют два мотива: «желание получить новые знания (-.95) и «желание научиться получать новые знания самостоятельно» (-.79). Этот полюс характеризует личностную мотивированность ученика в получении знаний, когда учеба рассматривается как возможность саморазвития. По сути дела, это фиксация мотивационных установок, характеризующая ученика как субъекта учебной деятельности, для которого главным является знаниевый, познавательный аспект. Таким образом, в целом данный фактор задает оппозицию «учение как средство успешного социального функционирования – учение как средство саморазвития».

Второй биполярный фактор F2 (22,3 %) на положительном полюсе определяет мотив «желание получить одобрение родителей, учителей» (.88), а на отрицательном – мотив «желание определиться, какие знания понадобятся в будущем» (-.92). Содержательная оппозиция, задаваемая этим фактором, очевидна: «потребность в получении одобрения взрослых – потребность в личностном самоопределении».

И, наконец, третий униполярный фактор F3 (12,6 %) прост по своей структуре и определяется мотивом «желание получить уважение сверстников, занять определенное положение» (.97). С нашей точки зрения, в данном случае весьма показательно, что само признание со стороны сверстников выступает как особый, независимый фактор, мотивирующий учебную деятельность на этапе обучения в основной школе.

Специальный интерес представляет анализ размещения подростков разного возраста, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, в пространстве факторов F1 («учение как средство успешного социального функционирования – учение как средство саморазвития») и F2 («потребность в получении социального одобрения взрослых – потребность в личностном самоопределении») (рис. 10).

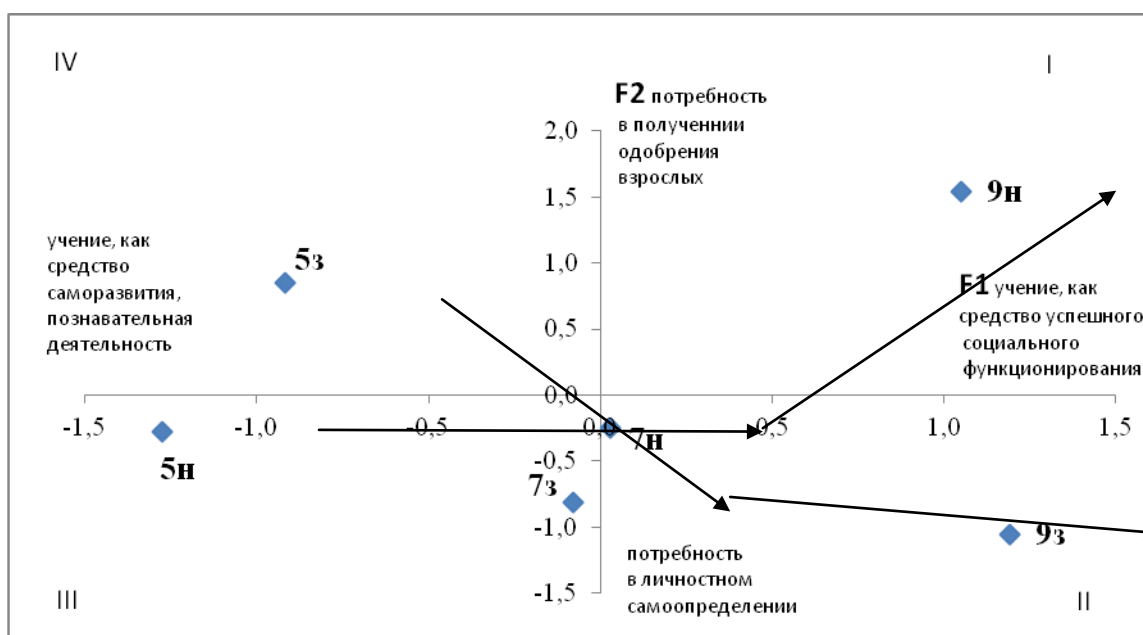


Рис. 10. Размещение учащихся 5-х, 7-х, 9-х классов, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, в пространстве факторов F1 («учение как средство успешного социального функционирования – учение как средство саморазвития») и F2 («потребность в получении одобрения со стороны взрослых – потребность в личном самоопределении»)

Приведенные на рис. 10 данные, с нашей точки зрения, весьма интересны в связи с двумя обстоятельствами. Во-первых, они характеризуют возрастную логику изменения мотивации учебной деятельности учащихся на этапе обучения в основной школе, которая определяется изменением значений координат возрастных групп учащихся 5-х, 7-х и 9-х классов по оси фактора F1. Причем эта возрастная логика, изменяясь от отрицательных значений к положительным по оси фактора F1, является общей как для учащихся, занимающихся в различных кружках, студиях, секциях, так и для тех, кто не включен в систему дополнительного образования. Так, мы видим, что пятиклассники разместились на отрицательном полюсе, который характеризует отношение к учебе как к средству саморазвития, когда мотивы получения новых знаний и желание научиться их получать самостоятельно выступают как важные и значимые. Иными словами, это мотив ученика как *субъекта учебной деятельности*, где центральным является знанцевый, познавательный аспект.

В свою очередь, выявленная мотивационная доминанта учения определяет и саму учебу как ведущую форму деятельности подростка. Важно подчеркнуть, что данная мотивация с возрастом последовательно теряет свою значимость, и по мере взросления, к окончанию основной школы (9-й класс), уже явно выраженной оказывается мотивационная доминанта, характеризующая отношение к учению как к *средству, обеспечивающему успешное социальное функционирование* (будущая профессиональная успешность, общение, соблюдение социальных норм).

В контексте обсуждения возрастной динамики следует также обратить внимание на координаты размещения семиклассников, которые соответствуют



нулевым значениям по оси фактора F1. С нашей точки зрения, это можно интерпретировать как фиксацию своеобразного кризиса учебной деятельности, который связан с переходом на этом возрастном рубеже от учебно-познавательной мотивации к мотивации учебы как средства реализации социальных достижений.

Во-вторых, весьма показательны и возрастные особенности изменений по оси фактора F2, который определяет различия между учащимися, занимающимися и не занимающимися в системе дополнительного образования. Так, мы видим, что для пятиклассников, занимающихся в системе дополнительного образования, по сравнению с их сверстниками, не включенными в систему дополнительного образования, гораздо более значимой оказывается потребность получения одобрения со стороны ближайшего взрослого окружения (родителей и учителей). Именно потребность в подобной поддержке во многом стимулирует и их учебную деятельность. И, напротив, среди девятиклассников, занимающихся в кружках, студиях и секциях, мотивация получения одобрения со стороны ближайших взрослых как мотивация учебной деятельности оказывается явно не значимой. Здесь доминирует мотив, отвечающий потребности личностного самоопределения («желание определиться, какие знания понадобятся в будущем»). Таким образом, общая возрастная логика развития учебной деятельности у девятиклассников, занимающихся в системе дополнительного образования, связана с переориентацией от внешней поддержки близких взрослых на использование собственных внутренних критериев, определяющих мотивы учебной деятельности.

По сравнению же с учащимися, занимающимися в системе дополнительного образования, возрастная траектория изменения мотивации по оси фактора F2 у учащихся, не занимающихся в кружках, студиях и секциях, имеет противоположную направленность. Для них, напротив, на этапе завершения основной школы все более важным мотивом учебы оказывается одобрение ближайших взрослых (родителей и учителей). В этом отношении по сравнению со своими сверстниками, включенными в систему дополнительного образования, они выглядят более инфантильными (их ориентации по оси этого фактора соответствуют установкам пятиклассников, занимающихся в кружках, студиях и секциях). Иными словами, если подростки, включенные в систему дополнительного образования, на этапе окончания основной школы относятся к учебе осознанно, желая определиться в том, какие знания им понадобятся в дальнейшем, то среди тех, кто оказался вне системы дополнительного образования, подобная потребность личностного самоопределения на этапе окончания основной школы оказывается не актуализирована. Для них, напротив, все более значимой оказывается внешняя учебная мотивация – поддержка со стороны взрослых.

Таким образом, приведенные данные позволяют сделать вывод о двух разных возрастных траекториях развития мотивации учебной деятельности на этапе обучения в основной школе, которые характерны для учащихся, включенных и не включенных в систему дополнительного образования. Одна связана с формированием установок по отношению к учебной деятельности как средству успешного социального функционирования на основе актуализирующейся потребности в личностном самоопределении. Подобная ориентация характерна для учащихся, включенных в систему дополнительного образования. Другая, характерная для подростков, не включенных в систему дополнительного образования, также связана с отношением к учебе как средству успешного социального функционирования.

ния, но она не отвечает внутренним установкам подростка, а связана с внешней мотивацией (позитивной поддержкой взрослых).

В качестве основных выводов отметим следующие:

1. На включенность подростков в систему дополнительного образования влияют демографические и социально-стратификационные факторы. Так, во всех возрастных параллелях учащихся основной школы число девочек, занимающихся в кружках, студиях и секциях, заметно выше, чем число мальчиков. При этом и для девочек, и для мальчиков характерна общая возрастная тенденция последовательного снижения от 5-го к 9-му классу числа школьников, занимающихся в системе дополнительного образования.

Среди социально-стратификационных характеристик, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, особое значение имеет уровень образования родителей. При этом семьи с высоким образовательным статусом ориентированы на долгосрочную стратегию приобщения своего ребенка к занятиям в кружках, студиях, секциях.

2. Результаты исследования свидетельствуют о том, что почти две трети школьников получают дополнительные образовательные услуги на платной основе. Причем среди девочек таких оказывается существенно больше, чем среди мальчиков, что особенно отчетливо проявляется на этапе окончания основной школы. Это свидетельствует о том, что затраты семьи на приобретение культурного капитала имеют особое значение для успешной социализации девочки-подростка.

Сравнительный анализ влияния социально-стратификационных характеристик показал, что среди детей из семей с высшим образованием родителей гораздо выше доля тех, кто занимается в различных кружках, студиях, секциях на платной основе. Таким образом, уровень образования семьи влияет на требования к качеству дополнительных образовательных услуг. Влияет уровень образования семьи и на выбор определенных секторов дополнительного образования. Так, учащиеся из семей с высоким образовательным статусом родителей в большей степени ориентированы на занятия музыкой и иностранными языками. Это может свидетельствовать о стремлении родителей с более высоким образовательным статусом к фиксации определенных секторов проявлением культурной активности, определяющих пространство социализации своего ребенка.

3. Анализ особенностей мотивации, определяющей желание подростка заниматься в системе дополнительного образования, показывает, что доминирующими мотивами выступают: «развитие своих способностей», «получение удовольствия», «возможность отвлечься, снять напряжение», «желание профессионализироваться в соответствующей области» и «расширение кругозора». Характерно, что данный комплекс мотивов существенно отличается от мотивационных доминант учебной деятельности подростка в школе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что различным видам дополнительных занятий подростка (музыкой, изобразительным искусством, литературой, театром, спортом, иностранными языками, в технических и научных кружках) соответствуют разные типы мотивации. Таким образом, сложившаяся система дополнительного образования, включающая в себя разные виды деятельности, задает и различные социокультурные нормативные траектории социализации подростка.

4. Исследование особенностей влияния дополнительного образования на учебную деятельность выявило целый комплекс положительных эффектов. Учащи-

еся, занимающиеся в различных кружках, студиях и секциях, по сравнению с теми, кто не включен в систему дополнительного образования, в целом имеют более высокий социальный статус среди одноклассников, характеризуются позитивным эмоциональным самочувствием, свободнее чувствуют себя в общении с учителями и обладают более высокой академической успешностью. Влияние занятий в системе дополнительного образования отчетливо проявилось и на особенностях мотивации учебной деятельности: актуализируются установки, связанные со стремлением подростка к личностному самоопределению в процессе учебных занятий.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что включенность в систему дополнительного образования задает и своеобразный позитивный вектор развития субъекта учебной деятельности.

### Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Доклад о системе дополнительного образования [Электронный ресурс] // Межрегиональная научно-практическая конференция «МГДД(Ю)Т в системе дополнительного образования детей: история и современность». – Режим доступа : [http://www.people.su/youtube\\_video-akademik-asmolov-o-dopolnitelnom-obrazovanii](http://www.people.su/youtube_video-akademik-asmolov-o-dopolnitelnom-obrazovanii) (дата обращения 14.03.2013).

2. Башманова, Е.Л. Социальные аспекты функционирования учреждений дополнительного образования детей в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 21–29. – Режим доступа : [http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps\\_1\\_29.pdf](http://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps_1_29.pdf) (дата обращения 16.05.2016).

3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование [Текст]. – М. : Просвещение, 1968. – 399 с.

4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР ; под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. – М. : Просвещение, 1967. – 360 с.

5. Гущина, Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 43 с.

6. Каргина, З.А. Понятие «дополнительное образование детей» в представлениях теоретиков и практиков [Текст] // Педагогическая наука – нашей новой школе : материалы всерос. науч.-практ. заоч. конф. «Восьмые Есиповские чтения» / М-во образования и науки РФ ; Глазовский гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. – Глазов : ГГПИ, 2012. – С. 14–19.

7. О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/06/02/deti.html> (дата обращения 14.03.2013).

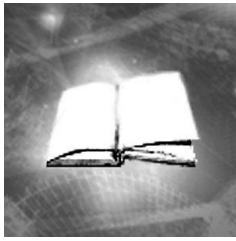
8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа : <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения 14.03.2013).

9. Образование в Российской Федерации [Текст] : стат. сб. – М. : ГУВШЭ, 2010. – 492 с.

10. Развитие образования на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс] : гос. программа Российской Федерации. – С. 137. – Режим доступа : [www.ed-union.ru/Files/doc1](http://www.ed-union.ru/Files/doc1) (дата обращения 12.03.2013).

11. Собкин, В.С., Калашникова Е.А. Дополнительное образование: как к нему относятся школьники [Текст] // Народное образование. – 2013. – № 7. – С. 24–31.

12. Собкин, В.С., Калашникова Е.А. Отношение учащихся основной школы к дополнительному образованию [Текст] // Образовательная политика.– 2014.– № 1 (63).– С. 27–40.
13. Собкин, В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. – 2013. – № 4. – С. 16–26.
14. Собкин, В.С., Левин В.Н. Художественное образование и эстетическое воспитание [Текст] // Вопросы психологии. – М., 1989. – № 1. – С. 25–31.
15. Собкин, В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе [Текст]. – М. : М-во образования РФ, 1992. – 159 с.
16. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] : пер. с англ. – М. : Флинта, 2006. – 342 с.
17. Ямбург, Е.М. Платное дополнительное образование выгонит на улицы миллионы школьников [Текст] // Московский комсомолец. – 2012, 29 августа, № 26027.



## Страницы истории. Памятные даты

*85 лет со дня рождения В.П. Зинченко,  
120 лет со дня рождения Н.А. Бернштейна*

УДК 15.019

*В.Т. Кудрявцев*

### НЕУСТРАНИМЫЙ РАЗБРОС (к юбилеям В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна)

Раскрывается специфика подходов В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна к анализу проблемы свободы как атрибута высокоразвитого живого в рамках психологических и психофизиологических исследований. Воссоздаются философско-мировоззренческие основания и контекст их поисков. Выдвигается дискуссионный тезис о том, что введение принципа «кольца» вместо принципа «дуги» не снимает главного ограничения «рефлекторной теории». Заново осмысливаются парадоксы свободы, к которым было приковано внимание двух выдающихся ученых.

В.П. Зинченко, Н.А. Бернштейн, свобода, избыточность, рефлекторная дуга, кольцо, движение.

2016 – год трех 120-летий, год юбилеев трех великих «конструктивистов» в человекознании XX века – психологов Л.С. Выготского (17 ноября) и Ж. Пиаже (9 августа), физиолога и психофизиолога Н.А. Бернштейна (5 октября). Квалификацию «конструктивисты» использую условно, не в смысле ходячего теоретико-познавательного «тренда». Имея в виду лишь одно: все они изучали процессы «конструирования через конструирование»: Бернштейн – то, как конструируется движение, конструируя собственное неповторимое «моторное поле», Выготский – то, как конструируется сознание, конструируя при помощи культурных средств свой смысловой каркас, Пиаже – то, как конструируется знание, конструируя в особых действенных формах основу для построения значительно более широкого образа мира.

20 лет назад Владимир Петрович Зинченко, которому в этом году исполнилось бы 85 лет, писал: «Не так уж много событий, происходивших в науке XX в., будут волновать ученых в веке XXI. К числу таких событий с минимальным риском ошибиться можно отнести теории Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна и Ж. Пиаже, столетие которых в этом году отмечает психологический мир»<sup>1</sup>. Пролетевшие два десятилетия полностью подтвердили этот прогноз.

---

<sup>1</sup> Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 7.

## Башни Мандельштама и «эйдос» Спинозы

Любимый В.П. Зинченко О.Э. Мандельштам писал: «Мы не летаем, мы поднимаемся только на те башни, какие сами можем построить»<sup>2</sup>. А задолго до него Б. Спиноза сформулировал тезис, и поныне лежащий в основе европейского типа миропонимания: «Хочешь познать вещь (сути вещи) – построй ее». Хотя сегодня все заметнее перетягивает правая часть этого уравнения: «построй» (если не сказать: «скопируй уже построенное») интересует умы куда больше, чем «познай», тем более «познай суть», – в этом как раз и состоит конструктивистский «тренд», о котором я упомянул.

Возвратимся к тезису Спинозы. Кантианский «гносеологический переворот» едва ли бы состоялся без него, хотя формально Кант не уделил ему внимания. Просто он, как античный эйдос, благодаря Спинозе уже витал в атмосфере европейской культуры. С этой атмосферой его впитали и Шеллинг, и Фихте, и Гегель, и Маркс. Позднее он нашел свое развитие как в Старом, так и в Новом Свете: в концепции познания как конструирования Дж. Дьюи, отчасти в прагматизме Ч. Пирса, в теориях действия М. Вебера, Т. Парсонса и Ж. Пиаже, в различных версиях деятельностного подхода в отечественной и зарубежной психологии, в последние десятилетия – в «социологии действия» Алена Турена и др. «Эйдос» Спинозы маячит в социальном конструктивизме П. Бергера и Т. Лукмана. В более поздних формах конструктивизма, включая новейшие, – скорее, в виде фантома с вывернутым наизнанку смыслом.

Самая первая «башня Мандельштама» будет устойчивой, не развалится под нами только в том случае, если в ходе ее строительства (в «акте творения», по терминологии Спинозы) мы откроем и учтем те всеобщие закономерности, которые придадут устойчивость и второй, и третьей, и четвертой, и двадцать пятой «башне». Пусть их еще нет в нашем проекте. А в действительности они окажутся очень разными, совсем не похожими друг на друга. А может, это будут и вовсе не «башни». И кто-то сразу узнает в одном яблоке все, в ранетке – белый налив или апорт, хотя не пробовал ни того, ни другого. А кто-то – закон всемирного тяготения, который яблоком никак не является. По Спинозе, это становится возможным потому, что наши руки строят «башни» силой Мышления – главного участника этого строительства. Мышления – не как индивидуальной способности, а как атрибута Субстанции (Бога=Природы), которая осознает в нас, в наших действиях себя. И творит через них себя в качестве *causa sui*. «Причины самой себя».

А в причину мы обязаны вникнуть, занимаясь уже возведением первой «башни». Или чего-то другого. Иногда даже способного взлететь. Строительство «башни» – процесс самостроительства. А в эйдосе, кантовской «схеме» вещи, угадывается образ человеческих возможностей. Меняющихся возможностей – растущих или, напротив, убывающих, но меняющихся.

«Пуля – дура, свой полет в моментах она не различает. Чтобы различать себя в моментах, необходима способность заглядывать внутрь самого себя. О. Мандельштам в "Разговоре о Данте" предложил метафору поэтической материи в виде серии конструируемых по ходу полета аэропланов, последовательно выпархиваю-

<sup>2</sup> Мандельштам О. Собр. соч. : в 2 т. М., 1990. Т. 2. С. 145.

щих один из другого. (Он назвал их также многоступенчатым снарядом.) Необходимым условием полета и конструирования этого, по словам поэта, технически не мыслимого устройства является его способность заглядывания внутрь самого себя. В применении к психологической реальности метафора О. Мандельштама перестает быть метафорой. Психологическая реальность именно так и развивается. Мы меняемся и строим себя на ходу. Покой нам только снится»<sup>3</sup>.

### Последний и Первый могиканин психологии

Не прошло и двух лет со дня празднования 80-летия Владимира Петровича Зинченко, как он в конце весны – начале лета 2013 года отправился в свой родной Харьков. Там тоже отмечали юбилей – двойной: 110-летие отца Владимира Петровича, родоначальника знаменитой психологической династии Петра Ивановича Зинченко и 50-летие созданной им кафедры психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина. Конечно же, Владимир Петрович, невзирая на почтенный возраст, не мог не приехать, да и силы позволяли... Но тогда резанула мысль: на юбилей и... попрощаться? Резанула и испарилась: нет, «попрощаться» - это не про него.

...6 февраля 2014 года Владимира Петровича не стало. Что совсем «не про него». Про таких говорят банальное, но правильное: вечный. Не в силу великой продолжительности жизни – Владимир Петрович мог бы жить и дольше. А потому что вокруг них крутится жизнь, ими же и данная. В том числе – нам с вами. Для служения тому, во что они нас посвятили, на что вдохновили... И мы цепляемся за их жизнь, за их вечность, живем этим, даже когда их нет рядом. А когда они уходят, теряем вместе с ними что-то сверхважное свое.

Для Владимира Петровича психология существовала только внутри Культуры. А Культура умещалась внутри Личности Психолога Владимира Петровича Зинченко. Отсюда – и стремление «позднего», да и более «раннего» В.П. Зинченко оживить психологию философскими и художественными метафорами, которое нельзя объяснить одной увлеченностью «свободными жанрами». За это Владимира Петровича не раз отчитывал его ближайший друг, мой учитель Василий Васильевич Давыдов, не любивший избыточной «поэтизации» в научном изложении. Владимир Петрович спокойно принимал эту дружескую критику. И продолжал свои искания.

В зрительном образе он узнавал гоголевское «живописное соображение». Живой плод человеческого мировидения, а не результат «перцепции». Которая, если разобраться, возможна лишь в редуцированных условиях лабораторного эксперимента (а чаще – в представлении экспериментаторов), но едва ли в жизни вне стен психологической лаборатории. И именно поэтому в работах Владимира Петровича мы встречаем блистательные образцы творческого, изобретательного, изощренного владения «объективным методом в психологии», след в развитии которого он, несомненно, оставил.

Именно поэтому он стал продолжателем Н.А. Бернштейна с его арсеналом «взрывных» понятий-метафор на жестком стыке психологии и физиологии. Я имею в виду не столько форму, сколько то, что их содержательного заряда хватило на

---

<sup>3</sup> Зинченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской школы // Культурно-историческая психология. 2013. № 1.

«научный взрыв», мощност которого Владимир Петрович осознал, пожалуй, лучше физиологов – прямых учеников Бернштейна (не в обиду им будет сказано). Возможно, выстроенную в спинозистской логике концепцию «живого движения», которая дает психологам чудесный шанс покончить со своим «маятным» положением – раскачиванием на картезианских «качелях между телом и душой», когда-нибудь назовут концепцией Бернштейна – Зинченко. Это было бы справедливо.

Психология для Зинченко и всей той традиции, которую он представлял, – всецело наука о «первичном» и оригинальном. В ней нет ничего вторичного, доступного полному воспроизведению, доведению до абсолютного автоматизма. Даже память поставляет неожиданные «аллюзии» (психоанализ) и «подсказки» (гештальтпсихология, школа Рубинштейна) в странствиях по нашей внутренней, прежде всего, terra incognita, которой в итоге оборачивается («выворачивается») любая внешняя проблема. В психологии всегда первозданна не только мысль или возвышенная страсть, но и рисунок простейших рабочих движений, которые образуют сложнейшее «моторное поле» (Н.А. Бернштейн) без повторяющихся траекторий. Да и сам этот рисунок можно прочесть *post factum* (аппаратурные методики позволяют), но до точности воспроизвести его по «скану» заново еще никому не удавалось...

И снова глаз бежит по строчкам, которые вы сейчас прочитали, только уже другим маршрутом. Но самое интересное и, собственно, главное: не исключено (хотя и необязательно), что, следуя им, глаз неожиданно увидит, вычитает (или вчитает, как любил говорить Владимир Петрович), а видящий поймет что-то новое.

#### неустрашимый разброс

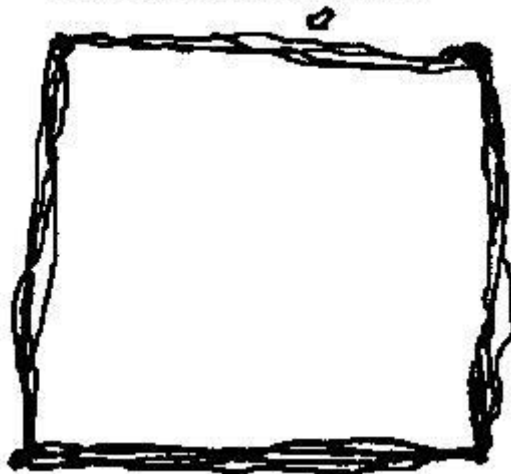


Иллюстрация из кн. В.П. Зинченко «Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии» (М. : Новая школа, 1997). Эффект избытка степеней свободы даже при многократном повторе выработанного движения – бернштейновское «повторение без повторения» (см. ниже)

«Неустрашимый разброс» – хорошее название для *Введения в психологию*. Смысл психологии всей – по Бернштейну и Зинченко. Неустрашимый разброс при избирательном действии – именно так «выглядит» психика извне, если присмотреться пристальнее и вдумчивее. А дальше идти вглубь можно разными путями.



К примеру, один из них приведет в сферу законов биомеханики Бернштейна с ее ключевым феноменом – преодолением избытка степеней свободы движущимся (точнее – движимым) органом. Другой – в сферу механизмов творчества. Владимир Петрович успел пройти оба, в значительной степени – проложить.

Немного личного. Владимир Петрович стал другом моих родителей и моих учителей задолго до моего появления на свет. Когда учителей и родителей не стало, он подписывал мне свои книги: «От старого друга вашего дома». Я удивлялся: это же очевидно. Потом понял. Он заботился о том, чтобы я не забывал о том, что и теперь, когда уже никого нет, нужно быть достойным своего дома, его духа и истории. Тем более, нужно. Хотя в тот момент еще был он – конечно же, мой учитель...

Последний могиканин был всегда Первым. И остается.

«Берштейнианство» В.П. Зинченко – нечто большее, нежели теоретическое пристрастие и приверженность. Это – мировоззрение, внутри которого уже физиология и психофизиология человека может быть понята и даже описана только в терминах свободы.

### Тупики картезианства: от Павлова до Бергсона

В Н.А. Бернштейне принято видеть, прежде всего, «конструктивного критика» И.П. Павлова. Но Бернштейн, никогда не сомневавшийся в величии Павлова, которое не уставал – совершенно искренне – подчеркивать, критиковал не сами по себе павловские взгляды. В образе своей «физиологии активности» он выработывал альтернативу «физиологии реактивности» как особому способу мышления о живом, гениальным выразителем которого был Павлов. Выразителем, в том числе его принципиальных ограничений. Выразителем, но не создателем этого способа, которым являлся Декарт.

За различием теорий И.П. Павлова и Н.А. Бернштейна стоит принципиальное философско-мировоззренческое различие представлений о двух типах детерминации – причинной и целевой. Собственно, оно лежит в основе философского спора Спинозы и Декарта. Декарт смотрел на живой организм как на сложно запрограммированную систему, автомат. Грубо говоря, эта система оказывается «службой двух господ», подчиняясь двум «программам» – той, что задается цепочкой внешних стимулов, и той, что предзаложена в структуре самого организма. Таким образом, активность организма движима совокупностью внешних и внутренних *причин*. Спиноза же настаивал на том, что живое в качестве «мыслящей вещи» (*res cogitans*) обладает способностью к спонтанной активности, «самопричинению» (*causa sui*) – как и мировая субстанция в целом. И именно потому, что она является не чем-то потусторонним этой субстанции, а ее необходимой частью. Мышление же, которым она наделена, представляет собой, по Спинозе, – атрибут субстанции. А мышление – это и есть адекватное действие в условиях объективной непредсказуемости, которую порождают многочисленные противоречия, превратности и коллизии бытия. У мышления поэтому не может быть причин, у него есть только *цели*, которые к тому же оно, точнее – его обладатель (согласно Спинозе, это и животное, и человек) сам формирует, подчиняя себе эти условия.

По Павлову, условные рефлексy, складываясь на базе безусловных, определяют характер активности живой системы. Это иное – ни что иное, как модифицированная Декартова модель причинной детерминации поведения. Да и ак-

тивным, по большому счету, это поведение назвать нельзя, – у Павлова оно целиком реактивно. И Бернштейн справедливо упрекает Павлова в картезианстве с его идеей внешнего толчка, вызывающего ответную реакцию. На этом построено представление классической физиологии о «рефлекторной дуге», которое получило свою завершённую форму в учении Павлова. «Знаменем классической материалистической физиологии стала оборванная в начале и на конце *рефлекторная дуга*, центральной задачей – анализ закономерностей *реакций* как строго детерминированных входно-выходных отношений». Классическая физиология (не только павловская), с точки зрения Н.А. Бернштейна, – *физиология реакций*, которой он противопоставляет *физиологию активности*<sup>4</sup>.

По Бернштейну, любое самое простое движение – не реакция на причину, а акция, ориентированная на некоторое будущее состояние – «цель». Реакция управляется из «прошлого», акция – из «будущего». При этом никаких однозначных эталонов с «оттиском» рисунка предстоящего движения нет и быть не может.

Не только физиология, но и психология, вместе со всем человекознанием, двинулась за Декартом и уперлась в Декарта, только еще более безнадежного и тупикового<sup>5</sup>. В лице не только Павлова, но и ... Бергсона.

Прав А.М. Пятигорский, замечательный мыслитель, друг В.П. Зинченко: философия Бергсона – «конец» нововременной европейской философии<sup>6</sup>. В том смысле, что она является суммацией всех тех тупиков, в которые ее завел Декарт. С этой точки зрения, характеристика Пятигорским бергсонианства как возвращения к картезианству, продолжавшегося и после, но именно через Бергсона, в философии второй половины XX века, – тоже абсолютно справедлива.

Впрочем, у Бергсона могла быть надежда выйти из картезианских тупиков. Она – в этой знаменитой формуле: «Наш ум – это металл, извлеченный из формы, а форма – это наши действия». Но, похоже, эта форма оказалась в бергсоновском толковании узковатой для того, чтобы из нее можно было бы извлечь такой металл. Мысль у Бергсона напоминает беззвучную, задышающуюся песню, которой «наступили на горло», обездвигив речевой аппарат...

В начале 80-х многие из тех, кто учил меня психологии, кто учился ей вместе со мной, шепотом (иначе было нельзя) восхищались идеей Бергсона о двух типах памяти – телесной и духовной, «памяти тела», заложнице состояний нервной системы индивида, и «памяти духа», которая к этим состояниям никак не привязана, ибо ничем им не обязана. И содержание «памяти духа» каждому из нас недоступно не потому, что доступность означала бы способность уместить в индивидуальной черепной коробке все библиотечные фонды мира (как о том позже скажет Бертран Рассел), а потому, что непередаваемо на языке нервных импульсов.

О непередаваемости – чистейшая правда.

Все остальное – достаточно ходульно, вторично и, в общем, разрушительно для всего человекознания, не только для психологии.

<sup>4</sup> Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. М. ; Воронеж, 2004. С. 449.

<sup>5</sup> Притом что картезианскую схему не вписываются уже сложные формы поведения в животном мире. См.: Кудрявцев В.Т. Заметки о проблемах Маугли и ограничениях парадигмы Декарта // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 1.

<sup>6</sup> Свободный философ Пятигорский. Архивный проект. Ч. 37. Анри Бергсон, ч. 1. URL : <http://www.svoboda.org/content/article/25140097.html> (дата обращения: 01.07.2016).

Картезианский тупик или, если угодно, грабли. То, почему Бергсон оказался одним из самых ярких выразителей и носителей этой «демисезонной» идеи, нетрудно понять из первого акта «бергсонских размышлений» А.М. Пятигорского на «Радио Свобода»<sup>7</sup>: эффект локализации его философии во времени двух веков.

А психология не одноразово прошла по этим граблям и продолжает упорно набивать новые шишки.

Две памяти – две психологии. «Физиологическая психология» и «психология народов» у Вундта, психология низших, натуральных, и высших, культурных, функций у Жане, терминологически воспринятая Выготским, у которого во многих местах прочитывается посыл на ее понятийное преодоление.

В текстах Выготского Спиноза объявил войну Декарту, но победить не успел. В истории философии ему понадобилось для этого три века<sup>8</sup>.

В психологии и Бергсон, и Декарт – все еще на коне. Хотя конь – в тупике. В фундаментальном тупике.

Масштаб тупика тоже говорит о величии того, кто туда завел и там оставил.

Бергсон, а не современные «метафизики» и просто «физики», по которому кругу заново пытающиеся состыковать душу с телом при помощи самого разного крепежа (вплоть до наномолекулярного, пусть чем-то отдаленно и напоминающего декартовских «животных духов»), – остается самым влиятельным «эmissаром» Декарта в новейшем времени.

А с его влиянием сохраняется и проблема. Хотя она поставлена так, что не имеет нетупиковых решений.

Как леший водил. А ведь все эти три века под рукой лежал ясный геометрический план, за которым нужно было лишь разглядеть смысл.

Восьмистишие Мандельштама, скорее всего, о Моисее (как однажды в нашем разговоре предположил Владимир Петрович Зинченко). Но в «чертежнике пустыни» узнаваем и Спиноза:

Скажи мне, чертежник пустыни,  
Арабских песков геометр,  
Ужели безудержность линий  
Сильнее, чем дующий ветер?  
— Меня не касается трепет  
Его иудейских забот —  
Он опыт из лепета лепит  
И лепет из опыта пьет...

### **Достаточно ли «закольцевать» рефлекторную дугу? Н.А. Бернштейн и П.К. Анохин**

Понимание Бернштейна на Западе, как и в России, по-прежнему блокируется павловской (декартовой) моделью, воспринятой и современными «нейронауками». Если учесть стремление «нейронаук» к слиянию с «компьютерными» науками (размыванию в них – по результату), то тут – несомненный выигрыш по части возможностей

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> См.: Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М., 1974.

формализации. При полном игнорировании того, что Н.А. Бернштейн стоял у истоков кибернетики (по крайней мере, отечественной) с убеждением о бесперспективности сколь-нибудь полной формализации функции (активности), которая неизбежно передает это «проклятие» и структуре (субстрату), организуя ее в соответствии со своей «неформализуемостью». Самые изощренные компьютерные – вполне «павловские» – модели мозга демонстрируют лишь возможности компьютеризации. Но никак не «возможности мозга», хотя в известном – потенциал его хозяина.

Несколько лет назад посетительница моего сайта ([www.tovievich.ru](http://www.tovievich.ru)) задавала вопрос: *«Почитала у Вас о различии павловского учения и физиологии активности Н.А. Бернштейна и вспомнила П.К. Анохина, ученика Павлова, но в то же время и его критика. Что Вы можете сказать о пересечении идей Н.А. Бернштейна и П.К. Анохина, который тоже выдвинул тезис о, по сути, рефлекторном кольце (обратной связи) и критиковал декартовский мировоззренческий принцип?»*

В самом деле, и Н.А. Бернштейн, и П.К. Анохин сделали попытку создать некую работающую альтернативу картезианской, по происхождению, идее рефлекторной дуги. Впрочем, уже внимательное прочтение классических трудов И.М. Сеченова наводит на мысль о том, что «дугообразный» рефлекс не может быть избран в качестве «кирпичика» при построении даже самой простой модели сложного функционирования нервной системы животных и человека. Павловская рефлекторная дуга – это не просто теоретическая редукция, но и артефакт, целенаправленно созданный в условиях лабораторных ограничений для подтверждения правомерности такой редукции. Предпосылки для сомнения в ее правомерности создавали не только исходные посылки Сеченова (по сравнению с которыми идеи Павлова – «шаг вперед, два шага назад»), но и опыт непосредственных предшественников Бернштейна и Анохина – А.А. Ухтомского и Ч. Шеррингтона.

А.А. Ухтомский открыто формулировал свою концепцию доминанты как оппозицию традиционному представлению о нервной системе как совокупности рефлекторных дуг. Чарльз Скотт Шеррингтон рассматривал нервную систему как открытую вовне и одновременно замкнутую на себя конструкцию (по существу – анохинскую «функциональную систему»), что выражается в универсальной координации движений. За всем этим стояла не менее мощная, чем у И.П. Павлова, экспериментальная база.

Разумеется, Павлов был в курсе сделанного коллегами и, тем не менее, вместе со своими учениками продолжал проповедовать заведомо устаревшие, а главное – редукционистские представления о «рефлекторной дуге». Нам привычно читать об Иване Петровиче как образце научной честности – далекий от физиологии философ и буддолог А.М. Пятигорский назвал его даже «патологически честным» человеком. Но ведь этот редукционизм Павлов культивировал вполне сознательно и воинственно, вплоть до «фальсификации» условий эксперимента – подавая пример и ученикам, хотя за последующие их действия он, как принято говорить, ответственности не несет (или все-таки – ограниченную, но несет?). В качестве иллюстрации павловской честности часто упоминают его запрет на использования в стенах колтушинской лаборатории психологической терминологии. Еще бы: прямое обращение к психологии с логической необходимостью потребовало бы радикального пересмотра представлений о «дуге»! Хотя сам Иван Петрович любил иногда порассуждать о «рефлексе

свободы», «рефлексе цели», «рефлексе коллекционирования» и т.п., что, правда, ни к чему не обязывало...

Вернемся к Бернштейну и Анохину. Их общая установка, действительно, состоит в том, чтобы замкнуть, «закольцевать» рефлекторную дугу. В этом им, в частности, помогает «принцип обратной связи» – в форме «сенсорной коррекции» (Бернштейн), «санкционирующей (обратной) афферентации» (Анохин). Возможность такого шага была выявлена уже Шеррингтоном, который убедительно продемонстрировал фундаментальное значение проприорецепторов – нервных окончаний, расположенных в тканях мышечно-суставного аппарата, – для координации движений. Напомним: в отличие от этого, по Павлову, «последняя инстанция движения – в клетках передних рогов».

Но является ли само по себе «закольцевание» рефлекторной дуги гарантом преодоления картезианского автоматизма, ради чего все дело и делалось? Нет, это – только условие его преодоления. Поэтому Бернштейн и Анохин делают следующий шаг – выдвигают представление об *активной* регуляции рефлекторного кольца через *образ будущего*. Для этого Бернштейн вводит понятие «модель потребного будущего», а Анохин – «акцептор результата действия».

Надо сказать, что и И.П. Павлов неоднократно подчеркивал активный характер взаимодействия организма со средой. Он даже высказывал предположение о порождающих функциях ориентировочно-исследовательской активности в морфогенезе лобных долей мозга. Однако в своих конкретных исследованиях формирование того же ориентировочного рефлекса он трактовал в логике выработки динамического стереотипа по принципу рефлекторной дуги...

Казалось бы, проблема решена. Но... Петр Кузьмич Анохин часто приводил такой пример обратной связи: наливая воду из графина в стакан, человек слышит результат действия с тем, как он представлял себе это еще до выполнения действия, с «желаемым». Однако всегда существует определенное рассогласование «желаемого» и «достигнутого», «задуманного» и «сделанного» (закон несовпадения цели и результата деятельности, сформулированный Гегелем в «Феноменологии духа»). Оно неустранимо даже при построении такого элементарного действия, которое приводит П.К. Анохин, не говоря уже о более сложных. Для того, чтобы его изучать, придется возводить новые павловские «Башни молчания». Но и в «Башне молчания», и в барокамере, и в иных подобных условиях напомнят о себе «проприорецепторы». Например – галлюцинациями при длительном пребывании. От себя не заточишься! Кстати, кибернетическое понятие обратной связи уходит своими корнями в тот же картезианский автоматизм. К которому в итоге и возвращается Анохин.

Очень часто функцию бернштейновской сенсорной коррекции осуществляет образ, который сам нуждается в «коррекции», поскольку воплощает в себе состояние весьма неопределенного будущего. Н.А. Бернштейн неоднократно фиксировал подобные ситуации в своих исследованиях, хотя и не дал им развернутого объяснения, а П.К. Анохин и вовсе абстрагировался от них.

Кстати, современные последователи Н.А. Бернштейна (Н.В. Коренберг и др.) сконцентрировали внимание на особенностях программирования движений в сфере весьма отдаленного, но все же более или менее определенного будущего. Между тем ими фактически не затрагивались те ограничения, которые делают такое программирование – по крайней мере, в жестком и исчерпывающем виде –

неосуществимым, а также биомеханические и психомоторные возможности их преодоления живым существом. Хотя, на мой взгляд, именно в этом – ключевая перспектива развития «психологической физиологии» Н.А. Бернштейна, как назвал ее А.Р. Лурия. Как, впрочем, и смысл самой концепции Н.А. Бернштейна.

Еще в первой половине 1920-х годов Н.А. Бернштейн изучал биомеханику удара кузнечной кувалдой. Казалось бы, перед нами – классический пример того самого рутинного акта, совершаемого в буквальном смысле слова «набитой рукой», о котором говорит вышеуказанная аксиома. Но ученый построил циклограмму последовательных вертикальных ударов кувалдой, которая показала нечто иное. Оказалось, что простое движение, даже доведенное до автоматизма, в своих конкретных реализациях всегда неповторимо. В моторном поле (совокупности траекторий движений в пространстве от старта к цели) отсутствуют идентичные, повторяющиеся линии – движение никогда не осуществляется одинаково. Ни специальная киносъемка (ею пользовался Н.А. Бернштейн), ни современные компьютеры не смогли обнаружить у человека таких абсолютно одинаковых движений. Рисунок движений по направлению к цели и обратно при каждом ударе – единственен, как рисунок листа или ладони. Следовательно, движение не воспроизводится, а каждый раз строится заново. А потому и двигательное упражнение – это *повторение без повторения*. Этот парадоксальный тезис также принадлежит Н.А. Бернштейну, который увидел в подобной уникальности глубочайшее своеобразие *живых движений*<sup>9</sup>. Данные выводы Н.А. Бернштейн развил и обобщил в двух своих замечательных, уже ставших классическими, книгах – «О построении движений» (М., 1947) и «Очерки по физиологии движений и физиологии активности» (М., 1966).

Здесь возникает и более общий вопрос. Физиология активности – историческая альтернатива традиционной физиологии реактивности. Однако насколько вписывается в нее детище последней – понятие рефлекса? Во всяком случае – на правах базового. Ведь рефлекс всегда является формой *реагирования*.

Даже если мы «закольцуем» рефлекторную дугу.

И тут выскажу робкое предположение. В текстах Н.А. Бернштейна имеется не одно указание на конструктивную, интегративную и регуляторную функцию *смысла действия* при построении движения. Отсюда вопрос: не попытаться ли поискать *замену рефлекторного принципа в смысловом?* С точки зрения павловского табу на психологические понятия в физиологии, это не просто непозволительно. Речь идет не просто о понятии, а о ключевом объяснительном принципе. Но очень часто наука начинается там, где о ней как таковой не идет речь, как сказал К. Маркс о политической экономии. Маркс начал искать источник происхождения многообразного круга экономических феноменов не в труде, а в сфере обмена его продуктов, за которой стоят совпадения, расхождения, конфликты интересов и целей меняющихся. Что заставило увидеть в обмене зеркало исторически развивающейся природы человека, которую потребовалось вначале понять философски. В итоге получился «Капитал». Он, может быть, и про XIX век, но большинство последних открытий, удостоенных «Нобелевской премии по экономике» (в кавычках – потому

---

<sup>9</sup> См. подробнее: Зинченко В.П. Интуиция Н.А. Бернштейна: движение – это живое существо // Вопросы психологии. 1996. № 3, а также другие работы В.П. Зинченко, без которых сегодня трудно по-настоящему осознать «значение и смысл» бернштейнианской революции в физиологии и психофизиологии. К ним следует добавить кн. : Фейгенберг И.М. Николай Бернштейн: от рефлекса – к модели будущего. М., 2004.

что они присуждаются не Нобелевским комитетом, а Банком Швеции, после того как завершается Нобелевская неделя), так или иначе затрагивают «природу человека», а не денег, ценных бумаг, технологии получения прибыли и т.д. самих по себе и сделаны на стыке с различными областями гуманитаристики.

В этом плане существенный прорыв сделан в рамках «антропоцентрической биомеханики», начала которой положили Д.Д. Донской и С.В. Дмитриев<sup>10</sup> – и именно в развитие линии Н.А. Бернштейна. Для понимания смысловой природы любого человеческого движения мало просто разглядеть в «биомеханике» «психомоторику». Для этого нужно обратиться к его развитым культурным формам, представленным в особой социокультурной практике – спорте и подготовке спортсменов (сюда можно отнести и физическую культуру в собственном смысле слова, и культуру танца, и ряда традиционных психотехнических практик и т.д.). И не просто обратиться, а по-особому спроектировать ее, задав эти культурные формы как условия не только профессионального, но и личностного роста спортсменов. Что и было сделано Д.Д. Донским, С.В. Дмитриевым, их сотрудниками и последователями.

А для этого спортсменов уже (и прежде всего) на этапе подготовки необходимо вооружить инструментами рефлексии сложной семиотики движений – моделями, схемами и т.д. Они описаны в работах С.В. Дмитриева<sup>11</sup>. Осмысленная моторика, как показал А.В. Запорожец, складывается уже в дошкольном возрасте и определяет, по его словам, «внутреннюю картину движения» ребенка. Проблема в том, что эту картину (туда входят эмоциональная ткань движения, механизмы его проектирования, конструирования и произвольной регуляции, ориентировочно-смысловая основа и многое другое) нельзя непосредственно увидеть, захронометрировать, фрагментировать. С.В. Дмитриеву удалось сделать смысл движения видимым.

### О парадоксах свободы

Невозможно привести к чему-то «общезнаменательному» все то замечательное, что сделали Н.А. Бернштейн и В.П. Зинченко. Но – с огромным условным огрублением – можно сказать: они искали и находили (в разных формах) ответ на один-единственный вопрос. На вопрос о том, как человек, даже не имея под рукой глыбы, отсекает в своем действии «лишнее». Хотя поначалу «неотесанной глыбой» в данном случае является прежде всего *само действие*, а материал – настолько, насколько он специфически задан в его «координатах».

Или по-другому: почему душа человеческая ни в каком смысле не может быть уподоблена губке, но при жесткой избирательности куда более универсальна? А для того, чтобы обрести эту избирательность, заключает мандельштамовский «союз с избыточностью» («Нам союзно лишь то, что избыточно» – эту строчку часто вспоминал Владимир Петрович).

<sup>10</sup> Донской Д.Д., Дмитриев С.В. Основы антропоцентрической биомеханики. Н. Новгород, 1993 ; Дмитриев С.В. От технократической биомеханики к социокультурной теории двигательных действий. Н. Новгород, 1999.

<sup>11</sup> Дмитриев С.В. Биомеханика и дидактика в поисках взаимодействия. Н. Новгород, 2004.

В 1970-х годах П.Я. Гальперин провозгласил тезис об отсутствии инстинктов у человека<sup>12</sup>. Точнее, он хотел подчеркнуть, что инстинкты не играют особой роли в освоении человеком человеческого способом жизни. В определенном смысле это действительно так. Казалось бы, зачем ребенку еще как-то учиться схватывать вещи, если он рождается с готовым цеплятельным («обезьяньим», по Павлову) рефлексом, зачем ему развивать произвольное внимание, если есть поначалу безотказно срабатывающий «рефлекс сосредоточения» и т.п.? Однако цепляние у ребенка никогда не превращается в хватание – оно просто вскоре отмирает. А хватание возникает заново, в рамках того же младенческого комплекса оживления, – когда ребенок при виде взрослого без всякой практической нужды сжимает и разжимает кулачки... Почему? Да потому, что цепляние «не чувствительно» к форме предмета, который оказывается в руках. Особенно – если эта форма придана ему другими людьми, человечеством, человеческой культурой. Новорожденному безразлично, за что цепляться – за руку или за палку. А вот погремушку или ложку нужно именно *схватить*, воспроизведя в акте хватания их особую форму. Чтобы потом действовать с этими предметами целенаправленно, по их предназначению (повторим: человеческому предназначению). Цепляние же новорожденного – бесцельно.

И все-таки инстинктивные формы поведения жизненно необходимы. Они создают определенные ограничения – не только для того, чтобы живое существо им следовало, но и для того, чтобы оно их преодолевало. Особенно ярко это проявляется у человека. Приблизительно до конца первого месяца жизни ребенок погружается в хаос движений, он беспорядочно перебирает ручками, ножками, пальчиками. Этот «первозданный хаос» имеет под собой инстинктивную подоплеку. С одной стороны, здесь мы наблюдаем демонстрацию многообразия избыточных степеней свободы движений, с другой – существенные ограничения этой свободы: хаотичные движения новорожденного сковывают его возможности в освоении внешних предметов, поскольку не соотносятся с их специфическими свойствами.

К концу периода новорожденности у ребенка неупорядоченная двигательная активность практически исчезает. Происходит своеобразное «преодоление энтропии». В поведении (не только в движениях, но и в зрительных фиксациях, слуховых сосредоточениях и т.д.) нарастает избирательность, хотя его еще нельзя назвать целенаправленным и произвольным. Движения и иные акты ребенка все более строятся с расчетом на свойства вещей и отношений между ними – как они заданы в человеческом мире, а не просто даны физически. Точнее, их физическая «данность» предстает ребенку в системе координат культуры. Его руки ощущают не просто «абстрактную» твердость вещи, а твердость материала, из которого сделана погремушка. Его глаз улавливает не неоформленный поток света, а свет лампы, которую включает мама, подходя к кровати. Быть может, ему еще трудно дифференцировать свет, лампу и маму, но *сенсорный эффект привносит именно человеческое действие (действие другого человека)*. Из «хаоса» постепенно вырастает «порядок». Человеческий порядок.

Преодолеваются избытки неспецифической свободы, чтобы обрести специфическую.

Однако почему бы не ускорить процесс «подавления хаоса»? Обычай пеленать детей диктуют не только гигиенические соображения, но и стихийное

---

<sup>12</sup> Гальперин П.Я. К вопросу об инстинктах у человека // Вопросы психологии. 1976. № 1.



стремление взрослых преодолеть моторную «неприкаянность» ребенка. Но мудрые взрослые знают: при этом важно не перепеленать.

...Проведем мысленный эксперимент. С первых недель жизни туго затянем на ребенке пеленки, привяжем к его пальчикам и ладошкам погремушки, звуки, наполняющие детскую, ограничим членораздельной речью взрослых (не дай бог, чтобы туда проникли какие-то «беспредметные» шумы)... А перепеленовывая малыша, будем пресекать любую попытку «лишних движений» с его стороны. То есть попытаемся на картезианский лад заставить его действовать по «программе» – пусть не по биологической, но социальной. Даже если бы такой эксперимент был реально возможен, к чему бы он привел? К тому, что Д.Б. Эльконин назвал «ранним замыканием функциональных систем». И как следствие – к критической блокаде развития. Еще до его начала. (Впрочем, не делаем ли мы в более мягкой форме то же самое, форсированно обучая маленького ребенка математике, языку, даже искусству, тогда, когда ему нужны абсолютно «бескорыстные» занятия: игра, прослушивание сказок, обычное общение со взрослым и с другими детишками, да мало ли что еще?)

Инстинкт наделяет животное жизненной силой (правда, как мы видели, оно может воспользоваться ею не во всех ситуациях). Новорожденный ребенок беспомощен не по причине отсутствия у него инстинктов. Наоборот, его беспомощность наиболее остро обнаруживает себя в пучине инстинктивного «хаоса», объективно сталкивая ребенка с неосознанной пока еще им необходимостью – поначалу в целях элементарного выживания! – освоить «порядок» жизни в мире людей. И взрослые «забрасывают» в эту пучину «спасительные соломинки» – те же погремушки и иные созданные ими вещи. Вот только за эти «соломинки» нужно не «цепляться», а «хвататься»<sup>13</sup>.

Парадоксы свободы и по факту, и по сути исследовал в своих экспериментах учитель Владимира Петровича А.В. Запорожец. Им посвящено все научное творчество учителя Запорожца Л.С. Выготского. И, разумеется, – все искания Н.А. Бернштейна. Да что там – вся теоретическая психология и философия (не пишу «философия человека», иначе из другой «философии» придется сначала изъять главную фигуру – философа) обязаны своими главными прорывами размышлениям над этими парадоксами. А Владимир Петрович расслышал именно лейтмотив этого идейного полилога, подхватил его и развил уже в собственных темах.

...В 2015 году по каналу «Культура» транслировалась встреча с тогдашним юбиляром академиком Е.П. Велиховым, с которым В.П. Зинченко был дружен. Осведомленная журналистка задала вопрос о работе Межведомственного научного совета по проблеме «Сознание», который Евгений Павлович возглавлял и где работал с В.П. Зинченко. Велихов ответил: созвать совет вынудило чудовищное отставание СССР в области информатизации. Но для того, чтобы ответить на вопрос, что такое «искусственный интеллект», надо было разобраться в том, а что такое просто интеллект. И от психологов в составе совета он ждал ответа на этот вопрос. Упомянул выдающийся физик-теоретик и о том, что за тогдашними психологами стоял мощный «бэкграунд» – идеи Л.С. Выготского и А.Р. Лурии (он назвал эти два имени). И с горечью посетовал, что сейчас в нашей психологии клонируют зады западного прагматизма. У выдающегося физика до сих пор болит душа за психологию, реагирующую на импульс и не способную «отсечь лишнее». Не болит голова у дятла.

Стук-стук – еще два клона. Да и один – уже избыточно. Но не «союзно».

<sup>13</sup> Кудрявцев В.Т. Заметки о проблемах Маугли ...

Список использованной литературы

1. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений [Текст]. – М. ; Воронеж, 2004.
2. Бернштейн, Н.А. О построении движений [Текст]. – М., 1947.
3. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности [Текст]. – М., 1966.
4. Гальперин, П.Я. К вопросу об инстинктах у человека [Текст] // Вопросы психологии. – 1976. – № 1.
5. Дмитриев, С.В. Биомеханика и дидактика в поисках взаимодействия [Текст]. – Н. Новгород, 2004.
6. Дмитриев, С.В. От технократической биомеханики к социокультурной теории двигательных действий [Текст]. – Н. Новгород, 1999.
7. Донской, Д.Д., Дмитриев С.В. Основы антропоцентрической биомеханики [Текст]. – Н. Новгород, 1993.
8. Зинченко, В.П. Интуиция Н.А. Бернштейна: движение – это живое существо [Текст] // Вопросы психологии. – 1996. – № 3.
9. Зинченко, В.П. От классической к органической психологии [Текст] // Вопросы психологии. – 1996. – № 5.
10. Зинченко, В.П. Посох Осипа Манделъштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии [Текст]. – М. : Новая школа 1997. – 336 с.
11. Зинченко, В.П. Психология действия. Вклад Харьковской школы [Текст] // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 1.
12. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика [Текст]. – М., 1974.
13. Кудрявцев, В.Т. Заметки о проблемах Маугли и ограничениях парадигмы Декарта [Текст] // Педагогический журнал Башкортостана. – 2008. – № 1.
14. Манделъштам, О. Собр. соч. [Текст] : в 2 т. – М., 1990. – Т. 2. – С. 145.
15. Сайт Владимира Кудрявцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.tovievich.ru> (дата обращения: 01.07.2016).
16. Свободный философ Пятигорский Архивный проект. Ч. 37. Анри Бергсон, ч. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.svoboda.org/content/article/25140097.html> (дата обращения: 01.07.2016).
17. Фейгенберг, И.М. Николай Бернштейн: от рефлекса – к модели будущего [Текст]. – М., 2004.

УДК 152.27:370.12

*А.А. Романов*

**ПЕДОЛОГИЯ В РОССИИ:  
СУДЬБА БЫТЬ ЗАПРЕЩЕННОЙ ПОСТАНОВЛЕНИЕМ ВЛАСТИ**

В статье представлены основные этапы становления педологии в качестве научного направления, названы ее выдающиеся сподвижники, охарактеризованы предпосылки, препятствующие ее дальнейшему развитию, обстоятельства, способствующие закрытию этой науки специальным Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

педология, «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

Дискуссию о педологии возможно вести, имея совершенно противоположные исходные позиции. Ее можно рассматривать в качестве революционного прорыва в науках, изучающих ребенка, или как тупик в развитии экспериментальной педагогики. Но в России ей была уготована судьба быть закрытой одним постановлением власти.

Педология в качестве самостоятельного научного направления прекратила свое существование в России в 30-е годы XX века – 80 лет назад. Именно тогда, 4 июля 1936 года, вышло Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»<sup>1</sup>.

В редких статьях, посвященных педологии, освещается в основном хронология событий в ее развитии, называются наиболее заметные деятели, однако целый ряд существенных вопросов, определяющих понимание феномена педологии в истории отечественной педагогики, остаются за «кадром». Может быть, нынче наступает время, когда уже не только можно, но и нужно пролистать запретные прежде страницы и начать отвечать на бывшие долгое время неудобными вопросы, связанные с феноменом и судьбой отечественной педологии?!

Почувствовать дух эпохи 30-х годов прошлого столетия позволяет даже простое прочтение известного постановления. В нем отмечается, что «Наркомпрос РСФСР и Наркомпросы других союзных республик допустили извращения в руководстве школой, выразившиеся в массовом насаждении в школах так называемых "педологов" и передоверии им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся». «Создание в школе, наряду с педагогическим составом, организации педологов, независимой от педагогов ... не могло не создавать фактическую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы». «Этот вред был усугублен характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложнонаучным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п., давно осужденных партией. Эти якобы научные "обследования", проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись, по преимуществу, против неуспевающих или не укладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать якобы с "научной" "биосоциальной" точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива.

В этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу. Ребенку 6–7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после че-

---

<sup>1</sup> О педологических извращениях в системе Наркомпросов : Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года. URL : <http://zaki.ru/nav/10/postanovlenie/1936/>

го определялся его так называемый "педологический" возраст и степень его умственной одаренности.

Все это вело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и "трудных"».

«ЦК ВКП(б) устанавливает, что в результате вредной деятельности педологов комплектование «"специальных" школ производилось в широком и все увеличивающемся масштабе. Вопреки прямому указанию ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР о создании двух–трех школ для дефективных и дезорганизующих учебу школьников Наркомпросом РСФСР было создано большое количество "специальных" школ различных наименований, где громадное большинство учащихся представляет вполне нормальных детей, подлежащих обратному переводу в нормальные школы».

«ЦК ВКП(б) осуждает теорию и практику современной так называемой педологии. ЦК ВКП(б) считает, что и теория и практика так называемой педологии базируется на ложнонаучных, антимарксистских положениях. К таким положениям относится, прежде всего, главный "закон" современной педологии – "закон" фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Этот глубоко реакционный "закон" находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что такая теория могла появиться лишь в результате не критического перенесения в советскую педагогику взглядов и принципов антинаучной буржуазной педологии, ставящей своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и "высших рас" и, с другой стороны, – физическую и духовную обреченность трудящихся классов и "низших рас". Такое перенесение в советскую науку антинаучных принципов буржуазной педологии тем более вредно, что оно прикрывается "марксистской" фразеологией».

«ЦК ВКП(б) постановляет:

1. Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов.
2. Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники.
3. Предложить Наркомпросу РСФСР и Наркомпросам других союзных республик пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, переведя основную массу детей в нормальные школы.
4. Признать неправильными постановления Наркомпроса РСФСР об организации педологической работы и Постановление СНК РСФСР от 7 марта 1931 года "Об организации педологической работы в республике".
5. Упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах.
6. Раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов.
7. Желающих педологов-практиков перевести в педагоги.
8. Обязать наркома просвещения РСФСР через месяц представить в ЦК ВКП(б) отчет о ходе выполнения настоящего Постановления».

Нет необходимости детально комментировать пункты и перлы этого постановления. Сквозь его строки не сквозят, а бьют вулканическим фонтаном революционный дух классовой нетерпимости, дремучее невежество и хамство: «в результате вредной деятельности педологов», «только головотяпским пренебрежением», «в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п., давно осужденных партией», «вопреки прямому указанию ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР о создании двух–трех школ для дефективных и дезорганизующих учебу школьников», «этот глубоко реакционный "закон" находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма» и др.

В небольшой статье можно затронуть лишь отдельные аспекты становления феномена педологии, поэтому в формате дескриптивного анализа сделаем попытку осветить проблемы ее генезиса, встроенности в общие тенденции развития отечественной и зарубежной педагогики.

В литературе пока весьма условно говорится о времени появления педологии, нет однозначности и в определении ее основоположников. Объяснить такое положение можно тем, что генезис педологии рассматривался, как правило, в отрыве от развития других течений в педагогике, например, экспериментальной педагогики. Поэтому необходимо учитывать всю целостность причинно-следственных связей педагогических идей, практики и педагогического сознания, влияния на них идей и открытий других наук того исторического периода, который, продуцируя идеи развития, целостности, интегральности, стал инкубатором для множества новых научных течений, заложив одновременно и тенденцию к их дальнейшей дифференциации.

В педагогике предметом изучения всегда был и остается воспитывающийся человек. Целью образования является целостное развитие человека, где личность выступает системообразующим фактором образовательных систем. При этом индивидуальность, неповторимость проявления духовных и познавательных сил человека становятся интегрирующими факторами в его становлении.

Под интеграцией следует понимать процесс, способ и результат целостного видения мира, построенного на сопряжении разных форм постижения действительности. Понятие «интегральный» переводится как «неразрывно связанный, цельный, единый». Термин «интеграл» вошел в научный оборот благодаря работам И. Ньютона, Г.В. Лейбница, других физиков и математиков XVII–XVIII веков. Развитие их идей продолжилось в трудах К.Ф. Гаусса, Д.К. Максвелла, А. Эйнштейна, в результате чего стал реальностью резкий скачок в новых знаниях, проявившихся в развитии фундаментальной науки, в прогрессе всего спектра прикладных наук. В этот же период продолжался процесс выделения педагогики и психологии в самостоятельные науки, предмет которых не имеет достаточно четких границ, а центрирующим началом которых является идея античных философов о человеке как мере всех вещей. Поэтому пробовали самоопределиться и антропология, и педагогическая антропология, и педагогическая психология, и другие направления.

В самом общем виде можно представить следующее видение процесса появления педологии. В истории рассматриваемого течения научной мысли первую веху, вероятно, поставил немецкий врач Д. Тидеман, который в 1787 году издал сочинение «Наблюдения за развитием духовных способностей детей». Тем самым был определен один из методов изучения детей и заложена традиция ведения

дневника развития ребенка, представлявшего собой систематические записи наблюдений на протяжении всего периода детства или на отдельных его этапах.

Свою веку обозначил и философ И. Кант, анализирувавший проблемы воспитания в работе «Антропология с прагматической точки зрения» (1798 год). Так появилось название автономной области знаний о человеке, ставшее самостоятельной наукой в середине XIX века благодаря Ч. Дарвину («Происхождение видов путем естественного отбора», 1859 год).

Начало систематического изучения детей связывается с именем немецкого физиолога и психолога В. Прейера и его книгой «Душа ребенка» (1882 год), представляющей собой дневниковые описания жизни его сына с рождения до трех лет. Автор подробно излагает метод наблюдений и сравнивает свои результаты с фактами, описанными в литературе. Полученные данные в большей степени касались физиологических проблем, что объясняется интересами автора, возрастом ребенка, более высоким уровнем развития физиологии как точной науки в 80-х годах XIX века.

Вопросами психологии детства и применением экспериментальных методов к педагогической психологии заинтересовался Г.С. Холл (Ст. Холл), по мысли которого школа должна стать педоцентричной, основываться на изучении детей. Однако «наука о ребенке не подходит ни под какую классификацию и в некотором смысле не имеет себе подобной, будучи частью психологией, частью антропологией, частью медициной и гигиеной»<sup>2</sup>. В таком же широком спектре научных дисциплин Ст. Холл проводил и свои научные исследования детского и юношеского возраста (главным образом через специальные «опросники»).

Американцы «скоро оценили значение научного изучения детей – как основы целесообразной постановки воспитания, на которое они, как известно, не жалеют средств, справедливо считая его залогом благосостояния государства»<sup>3</sup>. Хорошо финансируемые университетские лаборатории США объединили сотни ученых, исследования которых публиковались в многочисленных журналах и монографиях. В 1893 году Ст. Холл основал «Национальную ассоциацию для исследования детей», издающую под его редакцией журнал «Педагогический семинар». По оценке современников, «практический дух американцев влечет их внимание к прикладной психологии, к освещению психологических проблем в юриспруденции, медицине, даже в торговле и промышленности, особенно же в педагогике»<sup>4</sup>.

Один из учеников Ст. Холла, О. Крисман, предложил в 1893 году для обозначения новой науки, имеющей целью всестороннее изучение ребенка, термин «педология». Под его редакцией вышел один том журнала «Педология». Выделим и «Журнал образовательной психологии», посвященный преимущественно экспериментальной педагогике.

Из Америки движение новой педагогики распространилось на Европу. В Англии основывается «Ассоциация изучения ребенка», издающая свой орган – «Педолог». Известный психолог, пионер детской психологии в Великобритании Д. Селли опубликовал в 1895 году работу «Очерки по психологии детства».

---

<sup>2</sup> Холл Ст. Собрание статей по педологии и педагогике. М., 1912. С. 5.

<sup>3</sup> Ежегодник экспериментальной педагогики. 1908. СПб., 1909. Вып. 1. С. 8.

<sup>4</sup> Феоктистов А. Научная педагогика в Америке // Ежегодник экспериментальной педагогики. 1910. СПб., 1911. Вып. III. С. 22.

Во Франции сильный толчок развитию новой психологии дала деятельность А. Бине. В 1899 году он совместно с Ф. Бюиссоном основал лабораторию экспериментальной педагогики<sup>5</sup>. Далее А. Бине вместе с Т. Симоном ищет практические методы измерения интеллектуальных способностей детей, применяя специальные вопросы и задачи. В результате он разработал шкалу развития интеллекта, в основе которой была идея различия хронологического и умственного возрастов, создал систему испытаний для соответствующих исследований (тест Бине–Симона). В 1905 году Бине открывает при одной из начальных школ Парижа «Лабораторию нормальной педагогики», где изучались способности детей и методы преподавания.

Создаются лаборатории Э. Клапареда (Швейцария), В.А. Лая и Э. Мёймана (Германия) и др.

Все авторы, понимая новизну предпринимаемых научных усилий, пытались определиться с предметом своих исследований, вводя и используя близкие их пониманию определения и термины. Чаще всего в разные термины закладывалось понимание одних и тех же понятий.

Вот некоторые из них. «Педология – наука о детях. Ставит себе задачей собрать, систематизировать и изучить все, что касается жизни детей в разных возрастах, начиная от рождения и кончая школой. Ее цель – изучение детей во всех отношениях для приобретения полного и глубокого познания их природы»<sup>6</sup>. «Экспериментальная педагогика – это новое направление в педагогике, которое, выдвинув задачу изучения природы ребенка, стало широко пользоваться экспериментом и методом систематического наблюдения при изучении процессов душевной жизни»<sup>7</sup>. «Психологическая педология может действительно стать наукою о душевном развитии ребенка, выясняющей нам истинные факторы этого развития, дающей ему нормы и определяющей пределы и значения, в каких возможно и полезно наше вмешательство и руководство этим развитием, то есть создающей научную педагогию»<sup>8</sup>. «Новое педагогическое течение, получившее название экспериментальной педагогики, могло бы с таким же правом быть названо психологической педагогией, ибо за свой отправной пункт оно принимает самого ребенка и его душевный мир»<sup>9</sup>.

А.В. Петровский, разбирая тенденции в психологии дооктябрьского периода, отмечал: «К особенностям эмпирической психологии относится свойственное многим ее представителям стремление превратить психологию в жизненно важную науку, придать ей прикладной характер. В связи с этими задачами формируются отдельные отрасли прикладной психологии, прежде всего педагогическая и детская (А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, П.Ф. Каптерев, К.И. Поварнин, И.А. Сикорский и др.)»<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Ярошевский М.Г. Бине Альфред // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 97.

<sup>6</sup> Румянцев Н. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник экспериментальной педагогики. 1908. СПб., 1909. Вып. 1. С. 3.

<sup>7</sup> Неклюдова А.И. Общество экспериментальной педагогики // Ежегодник экспериментальной педагогики. 1911. СПб., 1912. Вып. IV. С. 1.

<sup>8</sup> Ланге Н.Н. О современном состоянии педагогической психологии и задачах будущего // Труды 2-го Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 29.

<sup>9</sup> Виноградов Н. Предисловие к русскому изданию // Мёйман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1911. Ч. 1. С. VI.

<sup>10</sup> Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии // Петровский А.В. Избр. тр. М., 1984. С. 24.

Иностранные ученые давали свои определения, но и они не отличались однозначностью. Г. Ришар отмечал: «Понятие об экспериментальной педагогике включает в себе одновременно понятие и о науке воспитания, которую пытаются создать в лабораториях психологии и педологии, и об искусстве воспитания, черпающем всю силу свою в определенных школьных опытах, хорошо поставленных и много раз повторяемых»<sup>11</sup>. По его мнению, экспериментальная педагогика «отличается от философской педагогики, критической, гербартовской и эволюционной школ, во-первых, тем, что она подчиняет нормативную часть педагогики ее научной части; во-вторых, тем, что она старается разрешить все педагогические проблемы изучением самого ребенка. Следовательно, экспериментальная педагогика – прежде всего педология; она берет объектом школьника; из наблюдений над школьником она старается извлечь все правила воспитательного метода»<sup>12</sup>.

В.А. Лай считал, что вообще невозможно точно определить и различить корни педологии и экспериментальной педагогики, хотя различие может быть в том, что педология больше интересуется теоретическими вопросами, а экспериментально-педагогическое изучение преследует разрешение практических вопросов, касающихся обучения и воспитания<sup>13</sup>.

Необходимо отметить, что в начале XX века термины «педология», «экспериментальная педагогика», «экспериментальная педагогическая психология», «психологическая педология», «новая педагогика» понимались в основном как синонимы. Инициативное сообщество ученых разных стран ставило себе целью создание научных основ педагогики, построенной на синтезе всех знаний о ребенке. А поскольку в теоретическом плане единых основ найдено не было, то ученые обратились к эмпирическим исследованиям в педагогике, что давало стимул и фактологический материал для дальнейших попыток определить предмет и специфические методы исследования, необходимые новой науке.

Первая отечественная экспериментальная работа в области педагогической психологии «О явлениях умственного утомления детей школьного возраста» была выпущена доктором медицины И.А. Сикорским в 1878–1879 годах. Затем появляется книга русского психолога Н.Н. Ланге «Душа ребенка в первые годы жизни» (1892 год).

Можно утверждать, что в России в начале XX века экспериментальное направление в педагогике стремительно развивалось, преимущественно называясь педагогической психологией и экспериментальной педагогикой (В.М. Бехтерев, В.П. Вахтерев, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, А.Н. Острогорский, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.).

В 1901 году А.П. Нечаев основывает первую в России (вторую в Европе) лабораторию экспериментальной педагогической психологии и в этом же году издает книгу «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения». В 1904 году в Петербурге открылись Педологические курсы, о которых великий князь Константин Константинович докладывал Николаю II. Инициатор курсов А.П. Нечаев надеялся, что «с развитием педологии, должна в корне измениться наша школа»<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Ришар Г. Экспериментальная педагогика. М., 1913. С. 3.

<sup>12</sup> Там же. С. 244–245.

<sup>13</sup> Лай В.А. Экспериментальная педагогика. М.; Л., 1927. С. 4.

<sup>14</sup> Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М.: Школа, 1997. С. 45.



Высокий авторитет А.П. Нечаева известный швейцарский психолог Э. Клапаред подчеркнул в предисловии к своей книге «Психология ребенка и экспериментальная педагогика»: «Надеюсь, что мой скромный труд не будет бесполезным повторением сказанного уже в сочинениях русских психологов Нечаева, Сикорского, Ланге и др. и послужит, в свою очередь, развитию педологии»<sup>15</sup>.

Главным делом сторонников экспериментальной педагогики в России стало проведение психологических съездов. Всего состоялось два съезда по педагогической психологии (в 1906 и 1909 годах) и четыре съезда по экспериментальной педагогике (в 1910, 1913, 1916, 1917 годах).

Интересен тот факт, что первый съезд постановил открыть сбор средств на памятник К.Д. Ушинскому, который планировалось установить перед будущим педологическим институтом. А.П. Нечаеву пришлось дойти до самого П.А. Столыпина и убедить его дать разрешение на сбор средств для строительства этого памятника.

Важным делом стало открытие в Петербурге (в 1907 году) Педагогической академии, воплотившей идею К.Д. Ушинского о всестороннем научном изучении ребенка.

В 1909 году было создано Всероссийское общество экспериментальной педагогики, которое объединило ведущих отечественных и зарубежных ученых.

К октябрю 1917 года экспериментальная педагогика подошла как окрепшее течение педагогической мысли, способное решать масштабные задачи реформирования педагогики и школы. Однако после Октябрьской революции этот феномен фактически прекращает свое существование.

А.П. Нечаев пытается продолжить пропаганду своих взглядов. Он стал председателем оргкомитета 1-го и почетным председателем 2-го съездов по психоневрологии (1923 и 1924 годы). Но это было уже не его время. Теперь верность интроспективной психологии не приветствуется, приобретают актуальность идеи реактологии и рефлексологии, актуализируются и идеи И.П. Павлова.

Естественно-научные идеи, связанные с учением И.П. Павлова, считались актуальными, поскольку сыграли свою историческую роль, придав положительный импульс развитию отечественной педагогики в направлении объективного научного исследования педагогической действительности, механизмов человеческого сознания и деятельности. Они помогли заложить фундамент научной педагогики, ту антропологическую составляющую, которая определяется понятием «индивид».

Новый импульс изучению проблем детства в рамках педологии придали уникальные для педагогического экспериментирования 20-е годы XX века. Самыми известными деятелями педологии того времени были П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, Е.А. Аркин, И.А. Арямов, М.Я. Басов, А.Б. Залкинд, А.С. Залужный.

Советская педагогика свои теоретические основы должна была выводить из философии марксизма, а при решении прикладных проблем – обращаться к биологии, педологии, социальной психологии и другим наукам. То есть естественно-научные идеи так или иначе имманентно обязаны были присутствовать в теории формирующейся педагогической науки. Это, в свою очередь, актуализировало идеи И.П. Павлова, способствовало деятельности его научной школы.

<sup>15</sup> Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. СПб., 1911. С. 5.

Учение И.П. Павлова в психолого-педагогическом сообществе было повсеместно оценено как основа всех наук о поведении. Поведение человека рассматривалось в качестве реального синтеза социального содержания и физиологической деятельности организма, при этом произошло окончательное разграничение физиологии, психологии и социологии. Однако И.П. Павлов призывал к объединению усилий физиологов и психологов, подчеркивая широкие возможности, открывающиеся на пути интеграции разных наук в изучении поведения человека.

Поведенческая тематика рассматривалась также в связи с разработкой проблем трудовой деятельности и коллективного воспитания строителя социализма. В четком определении и структурировании нуждалась система психологических закономерностей общественного поведения людей в коллективе. Здесь психология вышла на широкое поле сотрудничества с педагогикой, известные деятели которой (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий) обращались к трудам и идеям И.П. Павлова.

В начале 1920-х годов, после выдвижения рефлексологии на ведущее место в психологии, рефлексологический подход (наряду с биосоциальным и коллективистическим) имел место и в определении проблем воспитания личности. Наличие разных подходов в педагогике объяснялось демократической обстановкой в науке того времени, но залогом такого «демократизма» среди ученых должна была быть опора на марксистско-ленинскую методологию.

В этих условиях выход на рефлексологический уровень решения проблем воспитания трактовался как очевидный поворот к материалистическому их пониманию, в отличие от «идеалистических взглядов на ребенка, его душу, поведение, а, следовательно, и воспитание, царивших в экспериментальной психологии и педагогике (работы А.Ф. Лазурского, А.П. Нечаева, Г.И. Челпанова)»<sup>16</sup>. Основными идейными вдохновителями и разработчиками этого подхода были И.А. Арямов, В.М. Бехтерев, А.Б. Залкинд. Привлекал он (на ранних этапах творчества) и П.П. Блонского, А.П. Пинкевича, С.Т. Шацкого. А.В. Луначарский и Н.К. Крупская считали рефлексологию важнейшей составляющей антропологического обоснования воспитательного процесса.

Рефлексология, таким образом, провозглашалась наукой, способной дать объективный результат развития ребенка, открыть новые пути изучения и воспитания личности взамен несостоявшейся идеалистической психологии. Методы количественного исследования личности экспериментальной педагогики, как и расчленение социального и биологического в человеке, признавались неудовлетворительными и несостоятельными. Самой существенной ошибкой считалось деление личности на составляющие: «Обычно подмечаются и регистрируются как при наблюдении, так и при эксперименте лишь те разрозненные элементы личности, которые кажутся исследователям почему-либо имеющими значение для умозаключения»<sup>17</sup>.

Однако без количественного измерения функциональных возможностей организма ребенка, его познавательных сил дальнейшее развитие психологии и педагогики, в которых опыт и эксперимент стали необходимым условием существования, не представлялось возможным. Поэтому рефлексологический подход послужил стимулом к дальнейшему развитию педологии, заявлявшей свои права на создание универ-

---

<sup>16</sup> Денисова М.Ф. Проблема воспитания личности в советской педагогической теории 20-х – начала 30-х годов : дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. С. 57.

<sup>17</sup> Бехтерев В.М. Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М., 1925. С. 147–148.

сальной науки о детстве. Здесь ведущее место должны были занять именно количественные методы исследования человека во всех его проявлениях для выявления на их основе определенных законов воспитания. В этой науке гипотетически предполагалось, что полная информация о личности может быть получена суммированием ее отдельных черт, а всестороннее изучение отдельных компонентов личности явится залогом успешного решения проблем педагогики.

Рефлексология, послужив средством выдвижения на передовые позиции психологов-марксистов, ими же в скором времени была и отвергнута как рефлексологическая вульгаризация учения о высшей нервной деятельности. Рефлексология уже ни в какой форме не отождествлялась с идеями И.П. Павлова. Более того, резко критикуя рефлексологическую вульгаризацию, многие советские психологи и философы в конце 20-х годов XX века стремились показать в своих работах ценность учения И.П. Павлова для психологии. Например, Б.А. Фингерт, «вскрывающая философскую беспомощность рефлексологии», отмечал, что «учение об условных рефлексах представляет собой одно из величайших достижений научной мысли..., дает неоценимые методологические приемы в руки научной, марксистской, материалистической психологии человека»<sup>18</sup>. Учение И.П. Павлова объявлялось «замечательным», предупреждалось о недопустимости компрометирования «гениальных исследований И.П. Павлова». В 1927 году, рассматривая перспективы развития психологической науки в СССР, К.Н. Корнилов писал, что на физиологию высшей нервной деятельности советские психологи смотрят «как на ближайшего сотрудника, вскрывающего столь важную для психолога область, как физиологические механизмы»<sup>19</sup>.

Практически одновременно с рефлексологическим развивался биосоциальный подход к воспитанию, учитывающий и продуктивно следующий жизненным идеям рефлексологического направления. Его сторонниками были М.Я. Басов, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др. В этом подходе наряду с признанием значения активности личности подчеркивались единство ее биологической и социальной составляющих, значимость ее психологического изучения, была разработана оригинальная методика наблюдения поведения детей. Таким образом, признавалась значительная роль педологических количественных исследований личности. Вместе с тем в этом подходе заявили о себе утверждения о том, что суммирование частей не дает свойств целого, что изучение отдельных социальных и биологических проявлений человека в их отрыве друг от друга не может дать полную картину личности. Поэтому основная направленность педологии на суммирование антропологических знаний признается ошибочной: «Все биологические моменты развития, которые, как казалось прежде, не могут не учитываться педологией при всем нашем признании значения и важности социальной стороны развития, в действительности остаются за пределами педологии как таковой, в ведении частных наук о развитии человека»<sup>20</sup>. Ученые, таким образом, вернулись к выводам экспериментальной педагогики дореволюционного периода, идеям А.П. Нечаева

<sup>18</sup> См.: Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967. С. 116.

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Басов М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии // В борьбе за марксистско-ленинскую педологию. М.; Л., 1932. С. 96.

о необходимости направить усилия на целостное изучение личности. Именно упор на такой аспект психологического исследования был одной из особенностей третьего Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике.

Чтобы спасти педологию, определить более четко ее предмет, на первый план выдвигается тезис о роли среды и социальной активности личности. «Педология должна быть наукой социальной, – отмечал М.Я. Басов, – и из множества проявлений взаимоотношений человека со средой выбрать лишь то, что относится к его специфическим особенностям как социального существа и выделяющего его из мира животных»<sup>21</sup>. Предметом педологии должно было стать социально-культурное развитие человека, происходящее и проявляющееся в процессе его деятельности. Именно изучение деятельности должно дать представление о процессе социально-культурного развития человека, так как деятельность человека в окружающей среде предстает в виде предмета особого значения, особой области исследования, имеющей свои особые задачи, присущие только ей и нигде в другой области исследования, кроме данной, не разрешаемые.

В итоге социальная составляющая личности выходит на первый план, хотя при этом не отбрасывается и биологическое развитие человеческого организма.

Физиологические и психологические особенности воспитанников учитывались и в практической работе С.Т. Шацкого, который основной упор все-таки делал на социальную составляющую личности. С.Т. Шацкому принадлежит яркая и оригинальная мысль о том, что передаче социокультурного наследия через совместную деятельность может служить идея музея как «собрании результатов человеческой работы в области науки, искусства и физического труда». Такой музей стоит рядом с жизнью, постоянно движется, основой его являются «живые люди, с одной стороны, стремящиеся передать детям все лучшее, что они умеют или знают, а с другой стороны – посетители музея, дети, ставшие участниками его работы и общими силами создающие свой трудовой музей, сообразно с силами и способностями каждого»<sup>22</sup>.

Одновременно с разработкой новых концептуальных идей вырабатывалась методика психологических наблюдений за детьми. Одним из лидеров педологического движения был, безусловно, М.Я. Басов, доказывавший важность и возможность объективного экспериментального изучения внутриспихических функций. В своем капитальном труде «Общие основы педологии», анализируя проблемы развития эмоциональных установок, памяти, он неоднократно ссылается на опыты, методики, таблицы А.П. Нечаева, устанавливая идентичность полученных результатов с выводами Лобзина, Маркарьяна, Меймана, Польмана, Пфейфера, Цигена<sup>23</sup>.

К концу 1920-х годов, несмотря на существование различных концепций и большое количество нерешенных проблем, педологи значительно продвинули развитие своей науки. Во-первых, были созданы достаточно четкие, отвечающие научным представлениям того времени, антропологические идеи о личности, о среде, о воспитании. Во-вторых, был разработан категориальный аппарат науки. В-третьих, осуществлялись создание и отработка принципов научного исследования, в чем педологи были очень сильны в то время, прежде всего, благодаря тому, что в педологию пришли П.П. Блонский (чтобы не потерять педагогики),

---

<sup>21</sup> Там же. С. 95.

<sup>22</sup> Шацкий С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Шацкий С.Т. Пед. соч. Т. 1. С. 292.

<sup>23</sup> Басов М.Я. Общие основы педологии. М. ; Л., 1931. С. 417, 522, 525, 528, 529.

Л.С. Выготский и др. Однако они видели, что педология, не сумев решить ряд кардинальных проблем (взаимосвязь личности со средой, соотношение биосоциальных компонентов человека, практическое приложение результатов работы педологов для педагогики, роль педагогической практики как источника педологических исследований и др.), движется в тупик, а потому назревает кризис науки.

Поискам путей выхода из сложившегося кризиса был призван помочь «педологический» съезд, состоявшийся 27 декабря 1927 года – 3 января 1928 года. Событие было грандиозное. Собралось более двух тысяч человек, заслушано более 150 докладов, среди выступивших – Н.И. Бухарин, А.Б. Залкинд, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, М.Я. Басов, К.Н. Корнилов, С.С. Моложавый...

Н.И. Бухарин говорил о средовых факторах, назвал в качестве образцовой деятельность Первой опытной станции С.Т. Шацкого, попытался обосновать соотношение между педологией и педагогикой. Педология, по его словам, должна помочь педагогике стать подлинной наукой<sup>24</sup>. Это выступление оценивалось в педагогической печати в восторженных тонах: «Огромная заслуга т. Бухарина, выступившего в дни закрытия съезда с глубоко содержательной речью, продолжавшейся больше двух часов, заключается в том, что он своим авторитетным выступлением помог подытожить принципиально-дискуссионные вопросы съезда и сконструировать единую марксистскую платформу по основным педологическим вопросам... Девять дней съезд своими собственными усилиями взрыхлял и подготавливал почву, строил остов единой педологической платформы. Все девять дней... "стержнем съезда" был марксизм. Своим выступлением Бухарин помог (и крепко помог) готовую уже форму залить марксистским цементом»<sup>25</sup>.

Запомнилась яркостью и раскованностью речь А.В. Луначарского, в которой, в частности, было сказано: «В голове каждого учителя должен сидеть маленький, но достаточно крепкий педолог... Педология, изучив, что такое ребенок, по каким законам он развивается, какими методами можно определить и направить его развитие, тем самым ставит перед нами самый важный вопрос, быть может, из всех продуктивных вопросов – процесс производства нового человека наравне с производством нового оборудования, которое идет по хозяйственной линии»<sup>26</sup>. По А.В. Луначарскому, педология нужна, чтобы переродить человека и помогать производить нужных людей (в промышленных масштабах?), одновременно превращая педагогику в подлинную науку. «До сих пор педагогика теоретически была как птица небесная: у нее настоящего научного обоснования не было. Она только по мере роста педологии делается научной опорой нашего воспитательного и учебного процесса»<sup>27</sup>.

Идеологические лозунги по определению не могли создать «единую марксистскую платформу по основным педологическим вопросам». Отсутствие понимания сути методологии педологии не могло помочь определиться как с новыми методологическими рубежами в ее развитии, так и с уточнением предмета этой науки. Нарастающая заидеологизированность во всех аспектах научной работы

<sup>24</sup> Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. М. : Знание, 1991. С. 23–24.

<sup>25</sup> Там же. С. 24.

<sup>26</sup> Там же. С. 25.

<sup>27</sup> Там же. С. 26.

отсекала положительный опыт дореволюционной психологии и экспериментальной педагогики. Характерно, что один из идеологов марксистской психологии К.Н. Корнилов подчеркивал на съезде недооценку экспериментального метода, дающего «наибольшую достоверность сравнительно с другими методами». Отмечал он и необходимость «естественного эксперимента» как «наиболее отвечающего установке советской психологии – изучать поведение человека в условиях жизненной ситуации». Съезд подчеркнул значение этого метода как до сих пор не нашедшего «того широкого применения, которого он заслуживал бы»<sup>28</sup>.

После съезда начали осуществляться многие его решения в практической плоскости организации работы педологии. Одновременно нарастало, приобретало характер угрозы схода страшной лавины давление на ученых, которые больше думали о самой науке, нежели о ее марксистском оформлении. Не стало лучших умов педологии М.Я. Басова и Л.С. Выготского, другие были сломлены и начали соревноваться во взаимной уничтожающей друг друга критике, а некоторые продолжали работать, искренне не понимая, что происходит. Это, конечно, крайне условная и простая схема сложившейся в то время ситуации с педологией. Но она объясняет факт, что для многих Постановление 1936 года было полной неожиданностью, хотя, фактически, все его контрапункты были апробированы в начале 30-х годов. Трудно однозначно говорить и о политической составляющей, разыгранной на самом верху партии. Отчеты о выполнении Постановления были еще более страшными и беспощадными, чем в период его подготовки. Это понять можно только сегодня: наступало время 1937 года.

Спасти педологию не получилось. Потеряны были люди, выдающиеся ученые, утрачено время жизни целой науки, нарушена преемственность в научных исследованиях, закрыты институты и лаборатории, разрушены междисциплинарные связи, сообщество ученых-единомышленников, атмосфера творческой работы. А главное – была разрушена система ценностей, в которой ведущее место занимал интеллект, перешедший в разряд второсортных вещей, как и сам человек.

Масштабность изучения ребенка резко уменьшилась, на порядок снизился профессионализм исследований, угасла идея целостности в научных исследованиях. В основном стали решаться задачи изучения отдельных сторон жизни ребенка. Педагогическая психология, возрастная психология, возрастная физиология стали обособленными друг от друга отраслями знания<sup>29</sup>. Но объективную потребность в изучении процесса взращивания личности ребенка, в создании концепций такого поступательного движения, методик диагностирования детей и взрослых остановить было невозможно.

Наверное, все потери подсчитать просто невозможно, но нужно продолжать искать ответы на имеющиеся до сих пор вопросы, пытаться дописать недостающие страницы истории того времени, истории психологии и педагогики, хранящиеся под грифом «Педология».

### Список использованной литературы

1. Басов, М.Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии [Текст] // В борьбе за марксистско-ленинскую педологию. – М. ; Л., 1932.

---

<sup>28</sup> Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика... С. 89.

<sup>29</sup> Никольская А.А. Педология // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т. 2. С. 134.

2. Басов, М.Я. Общие основы педологии [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. ; Л. : ГИЗ, 1931. – 802 с.
3. Бехтерев, В.М. Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы [Текст]. – Л. ; М. : ГИЗ, 1925. – 392 с.
4. Виноградов, Н. Предисловие к русскому изданию [Текст] // Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. – М. : Т-во «Мир», 1911. – Ч. 1. – С. VI.
5. Денисова, М.Ф. Проблема воспитания личности в советской педагогической теории 20-х – начала 30-х годов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
6. Ежегодник экспериментальной педагогики. 1908. – СПб., 1909. – Вып. 1.
7. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: проблемы и методы [Текст]. – СПб., 1911. – 168 с.
8. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
9. Лай, В.А. Экспериментальная педагогика [Текст]. – М. ; Л., 1927.
10. Ланге, Н.Н. О современном состоянии педагогической психологии и задачах будущего [Текст] // Труды 2-го Всероссийского съезда по педагогической психологии. – СПб., 1910.
11. Неклюдова, А.И. Общество экспериментальной педагогики [Текст] // Ежегодник экспериментальной педагогики. 1911. – СПб., 1912. – Вып. IV.
12. Никольская, А.А. Педология [Текст] // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1999. – Т. 2. – С. 133–134.
13. О педологических извращениях в системе Наркомпросов [Электронный ресурс] : Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года. – Режим доступа : <http://zaki.ru/nav/10/postanovlenie/1936/>
14. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии [Текст] // Петровский А.В. Избр. труды. – М. : Педагогика, 1984. – 272 с.
15. Петровский, А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки [Текст]. – М. : Просвещение, 1967. – 367 с.
16. Ришар, Г. Экспериментальная педагогика [Текст]. – М., 1913. – 266 с.
17. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
18. 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.
19. Романов, А.А. Изучение истории педагогики в системе высшего педагогического образования [Текст] // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова, А.И. Салова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 176–186.
20. Романов, А.А. Общественная инициатива в разработке идей и практики подготовки педагогов в России начала XX века [Текст] // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования. Тверь, 6–7 июня 2016 г. / под науч. ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград : Отрок, 2016. – С. 359–365.
21. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
22. Романов, А.А. Педология: революционный прорыв или эволюционный тупик в педагогике? [Текст] // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 183–197.
23. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

24. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (37). – С. 5–10.
25. Романов, А.А., Сбитнева Н.Н. Становление и развитие идей интегральной педагогики [Текст] // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века. – СПб. : СПб. АППО, 2014. – С. 242–246.
26. Румянцев, Н. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике [Текст] // Ежегодник экспериментальной педагогики. 1908. – СПб., 1909. – Вып. 1.
27. Феоктистов, А. Научная педагогика в Америке [Текст] // Ежегодник экспериментальной педагогики. 1910. – СПб., 1911. – Вып. III.
28. Фрадкин, Ф.А. Педология: мифы и действительность [Текст]. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
29. Холл, Ст. Собрание статей по педологии и педагогике [Текст]. – М., 1912.
30. Шацкий, С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» [Текст] // Шацкий С.Т. Пед. соч. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 287–292.
31. Ярошевский, М.Г. Бине Альфред [Текст] // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993. – Т. 1. – С. 97.





## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 371.048

*А.А. Петренко, В.И. Воробьев*

### МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: МОНИТОРИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема управления качеством образования с позиций теории менеджмента. Представлены результаты мониторинговых исследований образовательных организаций в рязанском регионе с целью выявления соответствия их состояния (материально-технического, информационно-образовательного, кадрового и др.) требованиям ФГОС ООО, рекомендации по совершенствованию организационного и нормативно-правового, информационно-аналитического, научно-методического, финансового, материально-технического и кадрового обеспечения деятельности образовательной организации.

менеджмент в сфере образования, управление образовательным процессом, мониторинг качества образования в образовательной организации, менеджмент как система деятельности.

Главным условием успеха образования в условиях рыночных отношений является его высокое качество. Существующие противоречия между государственно-общественной потребностью в качественном образовании, соответствующем требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения, и недостаточным уровнем его достижения в реальных условиях педагогической практики, между необходимостью мониторинга инновационного развития образования и недостаточной разработанностью его механизмов на различных уровнях образования актуализируют обращение к эффективным научно-теоретическим основам и практикам совершенствования исследуемого процесса. Кроме того, сложность решаемых проблем современным руководителем в сфере образования обуславливает необходимость поиска научно-практических подходов, обеспечивающих эффективное управление образованием и достижение его качества на новом уровне с позиций менеджмента.

Менеджмент как «наука (область знаний) управления, ... как искусство управления, основывающееся на здравом смысле и интуиции менеджера (управленца), проявляющееся в нестандартности и оригинальности его решений, быстрой реакции и импровизации действий»<sup>1</sup>, может выступать в качестве мобилизующей си-

<sup>1</sup> Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании : учеб. пособие. М. : Кнорус, 2008. С.8.

лы, обеспечивающей интеграцию «интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов в целях эффективного и действенного функционирования организации»<sup>2</sup>.

По мнению А.П. Егоршина, «менеджмент (управление) – самостоятельный вид профессиональной деятельности людей, направленный на достижение организацией, действующей в рыночных условиях, определенных целей управления путем рационального использования экономических ресурсов»<sup>3</sup>. Ученый представляет систему менеджмента как совокупность множества «взаимосвязанных элементов, составляющих единое целое, реализующих процесс управления для достижения поставленных целей управления: сущность менеджмента, концепции управления, цели и критерии управления, миссия и философия, закономерности управления, принципы управления, персонал управления, информация управления, техника управления, процесс (технология), функции, решения, структура управления, методы и регламенты управления, организация труда в управлении и эффективность управления, развитие менеджмента»<sup>4</sup>. Каждый из перечисленных элементов системы управления может быть рассмотрен достаточно подробно в его содержательном и технологическом наполнении. Например, сущность менеджмента состоит в координации, кооперации, согласовании видов деятельности и деятелей (субъектов) с целью достижения целей развития организации за счет оптимизации и мобилизации имеющихся ресурсов (интеллектуальных, материально-технических, финансовых, кадровых, управленческих, информационных и др.).

Характеристика основных элементов (понятий) менеджмента включает:

*Менеджмент в сфере образования* – управление развитием образовательной системы посредством совокупности методологических принципов, методов управления, организационных структур и форм управления, обеспечивающихся высокое качество образования.

*Управление образовательным процессом* – целенаправленная учебно-воспитательная деятельность по формированию и развитию личности, обеспечивающая достижение ею уровня развития ключевых компетенций, знаний, умений и навыков на уровне государственных стандартов.

*Менеджер в сфере образования* – управляющий образовательным процессом/руководитель образовательной организации как субъект системы управления конкретного ее уровня (образовательного процесса или образовательной системы образовательной организации).

*Мониторинг качества образования в образовательной организации* – систематическое, непрерывное отслеживание процесса образования в образовательной организации посредством инновационных технологий имеющихся данных.

*Менеджмент как система деятельности* включает в себя следующие элементы: цель, результат деятельности, субъект и объект, содержание деятельности и технологии ее реализации. Например, в образовательной организации цель – достижение качества образования; результат – реальный уровень качества образования (например, по результатам единого государственного экзамена – ЕГЭ); субъект – руководители, педагоги, обучающийся (студент, ученик); объект – реальные исполнители распоряжений; содержание деятельности – учебная, методическая, научно-

---

<sup>2</sup> Гончаров М.А. Основы менеджмента...

<sup>3</sup> Менеджмент образования : учеб. пособие / под ред. А.П. Егоршина. М. : Логос, 2009. С.134.

<sup>4</sup> Там же. С. 134–135.

исследовательская, административная и др.; технологии – деятельностные и развивающиеся в педагогической работе, активные, интерактивные, личностно ориентированные, административные и др.

Актуальность мониторинговых исследований состояния управления процессом внедрения ФГОС основного общего образования (ФГОС ООО) приобретает особую значимость в связи с поиском эффективных условий инновационного развития образовательных систем в регионах. Мониторинговые исследования в опорных школах Рязанской области, проведенные региональным министерством образования и науки в марте 2014 года, выявили соответствие требованиям ФГОС ООО финансовой, материально-технической, информационной, организационно-методической обеспеченности, а также кадровых ресурсов и нормативной базы 33 общеобразовательных организаций региона. Данные результаты позволяют определить направления дальнейшего совершенствования управления качеством образования в учебных заведениях.

Данные по материально-техническому обеспечению ФГОС в школах рязанского региона свидетельствуют о наличии необходимой базы для внедрения стандартов в учебный процесс: в каждой опорной школе имеются оборудованные учебные классы (всего по области 299 предметных кабинетов, которые используются для обучения учащихся 5–6-х классов), все опорные школы оборудованы школьной столовой, активно используют печатные и электронные информационно-образовательные ресурсы, школы обеспечены бесплатными учебниками по базовым предметам.

Однако только в 24 опорных школах Рязанской области (72 %) оборудованы информационно-библиотечные центры (школьные библиотеки), в которых имеются рабочая зона, оборудованный читальный зал, книгохранилища, медиатеки, обеспечен доступ к информационным ресурсам Интернета, учебной и художественной литературе, коллекциям медиаресурсов на электронных носителях, к множительной технике для тиражирования учебных и методических текстографических и аудиовидеоматериалов, результатов творческой, научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся (ст. 24 ФГОС ООО). При этом почти в десяти школах области отсутствует должный уровень оснащённости школьных библиотек (МБОУ «Алекса́ндро-Невская СОШ», МОУ «Ермишинская СОШ», МОУ «Кадо́мская СОШ», МОУ «Гусевская СОШ», МКОУ «Пителинская СОШ», МБОУ «Рыбно́вская СОШ № 3», МОУ «Горло́вская СОШ», МБОУ «Ши́ловская СОШ № 2», МБОУ «СОШ № 6 имени адмирала А.П. Ави́нова» города Касимо́ва). Все это говорит о том, что для совершенствования управления процессом внедрения ФГОС необходимо во всех школах области создавать условия для формирования информационных центров (библиотек), оборудованных в соответствии с требованиями ФГОС.

Требования ФГОС ООО (ст. 26) по информационно-методическим условиям реализации основной образовательной программы общего образования ориентируют на создание информационно-образовательной среды, включающей комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровых образовательных ресурсов, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное оборудование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде. Все это необходимо для организации

современных процедур создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации, т.е. создания в образовательной организации файл-сервера. К сожалению, лишь в 14 опорных школах региона (42 %) имеется центральный выделенный сервер для хранения единой базы данных, в 19 школах данный сервер полностью отсутствует (МБОУ «Ухоловская СОШ», МОУ «Чучковская СОШ», МОУ «Шацкая СОШ», МБОУ «Шиловская СОШ № 2» и др.). Все это требует концентрации сил руководителей опорных школ (а также всех общеобразовательных школ) на получение доступа к необходимым серверам.

Положительная тенденция, по результатам мониторинга, фиксирует наличие почти во всех опорных школах (32 школы, 97 %) компьютерных классов. Их отсутствие выявлено лишь в МОУ «Шацкая СОШ»).

Для совершенствования управления процессом внедрения ФГОС необходимо оборудовать школы передвижными и/или статичными демонстрационными комплексами, обеспеченность которыми даже в опорных школах составляет лишь 55 % (18 школ). Отсутствие подобных комплексов зафиксировано в 16 обследованных школах: МБОУ «СОШ № 6 имени адмирала А.П. Авинова» города Касимова, МОУ «Ермишинская СОШ», МОУ «Гусевская СОШ», МОУ «Кораблинская СОШ № 2», МОУ «Милославская СОШ»; МОУ «Михайловская СОШ № 1»; МКОУ «Пителинская СОШ», МОУ «Путятинская СОШ» и др.

В управленческой деятельности современного руководителя работа по созданию автоматизированных рабочих мест (АРМ) педагога в современных условиях занимает особое, значимое место. АРМ педагога – это комплекс, в который могут входить компьютеры, периферийные устройства (принтеры, сканеры, документ-камеры и т.д.), средства презентации (интерактивные доски, проекторы, экраны) и необходимое программное обеспечение к этим устройствам. АРМ педагога предоставляет огромные возможности для организации профессиональной деятельности, общения и обмена информацией в единой образовательно-информационной среде учебного учреждения исходя из собственных профессиональных запросов, предпочтений и творческих инициатив.

В ходе мониторинга выявлено *наличие АРМ педагога*:

- в учебных предметных кабинетах: в 5-х классах – в 30 опорных общеобразовательных организациях (91 %), в 6-х классах – в 32 опорных общеобразовательных организациях (97 %);
- для методической службы – в 26 опорных общеобразовательных организациях (79 %);
- для работника библиотеки – в 24 опорных общеобразовательных организациях (72 %);
- для сотрудников социально-психологической службы – в 20 опорных общеобразовательных организациях (61 %).

Согласно ст. 29 Федерального закона РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образовательные организации должны вести работу по формированию открытых и общедоступных информационных ресурсов, содержащих информацию об их деятельности, размещению их в информационно-телекоммуникационных сетях. В ходе мониторингового исследования выявлено, что *все опорные общеобразовательные организации представляют информацию о своей деятельности на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет.*

Таким образом, анализ материально-технических условий, информационно-образовательной среды образовательных организаций в рязанском регионе показывает, что «ресурсное обеспечение в сфере образования всегда являлось достаточно важным признаком качества предоставляемых образовательных услуг и, как правило, в современных условиях отражает уровень внедрения и освоения инновационных образовательных и информационно-коммуникационных технологий. Все это является достаточно серьезным основанием для проектирования и планирования, организации и внедрения необходимых ресурсов в современной системе образования. Проблема поиска ресурсов, их распределения и использования с учетом возможностей и социальной ориентированности усиливает роль и значимость ресурсного обеспечения в образовании. Сегодня система образования может и должна вносить изменения в практику ресурсного обеспечения школы, которые, прежде всего, обусловлены необходимостью создания более комфортных условий существования всех участников образовательного процесса в ней»<sup>5</sup>.

Анализ кадровых ресурсов в аспекте соответствия требованиям ФГОС показал, что все опорные школы рязанского региона укомплектованы квалифицированными кадрами (рис. 1).

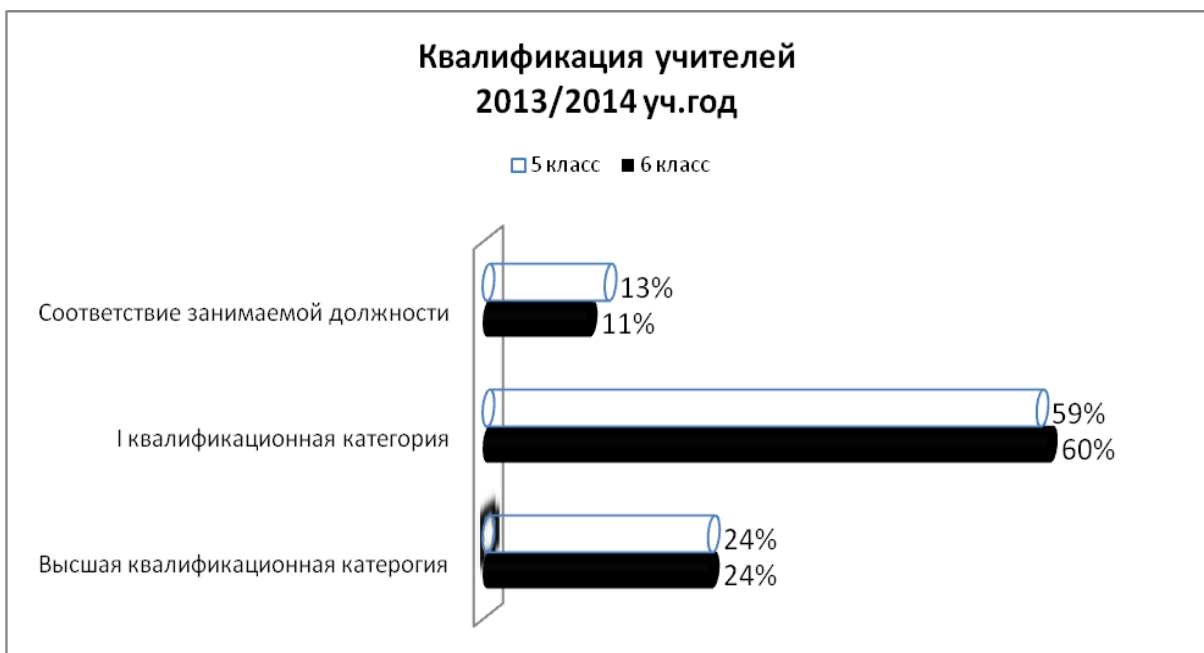


Рис. 1. Укомплектованность кадрами опорных школ Рязанской области

Готовность учителей к работе в условиях введения ФГОС ООО на момент проведения мониторингового исследования составляла 85,6 % в 5-х классах и 89,8 % в 6-х классах, что выявилось по количеству педагогов, прошедших курсовую подготовку по проблемам внедрения ФГОС ООО. В ходе мониторинговых исследований установлено, что почти 100 % педагогов опорных школы имеют необходимую под-

<sup>5</sup> Петренко А.А. Ресурсное обеспечение как фактор инновационного развития образовательной организации // Школа будущего. 2015. № 3. С. 109.

готовку к экспериментальной работе (МБОУ «СОШ № 6 имени адмирала А.П. Авинова» города Касимова, МАОУ города Рязани «Лицей № 4», МАОУ города Рязани «СОШ № 69. Центр развития образования», МБОУ «СОШ № 3» города Рязани, МОУ «Ермишинская СОШ», МОУ «Милославская СОШ» и др.).

Важно при внедрении инноваций в образование своевременно и качественно обеспечивать подготовку и переподготовку педагогических кадров в области инноваций, что обязательно должно стать важным направлением методической службы школы.

Каждой опорной общеобразовательной организацией на основе примерных образовательных программ были составлены и утверждены программы по предметам. Во всех опорных общеобразовательных организациях Рязанской области обучение ведется по учебникам, входящим в федеральный перечень учебников.

ФГОС ООО предъявляет новые требования к материально-техническому и информационному оснащению образовательного процесса, связанные, в частности, с активным использованием информационно-коммуникационных технологий.

Данные рис. 2 свидетельствуют о том, что подавляющее большинство педагогов (более 50 %) чаще всего используют технические возможности проектора, что объясняется наличием опыта работы с ним. Почти треть учителей (28 %) применяют интерактивные доски, т.е. находятся на этапе освоения их, что объясняется сравнительно недавним поступлением их в школы. Оснащение кабинетов документ-камерами произошло совсем недавно, потому они, как и модульная система экспериментов, система контроля мониторинга качества знаний, цифровой микроскоп, редко используются в образовательном процессе.

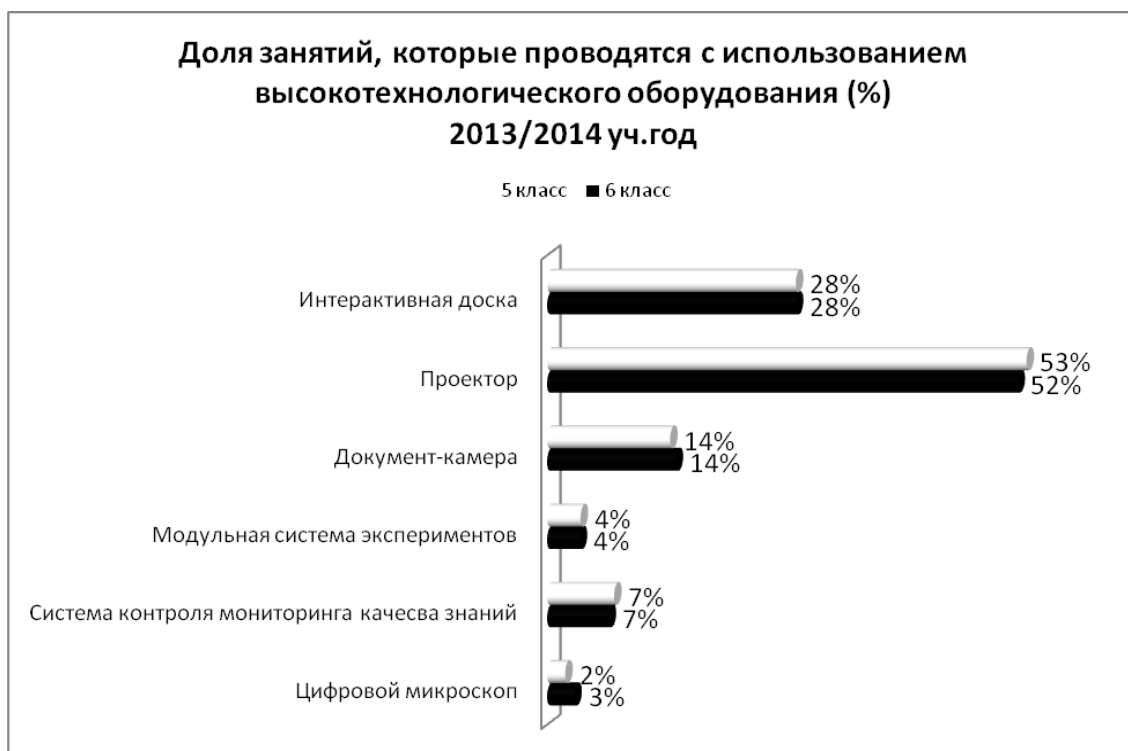


Рис. 2. Использование педагогами высокотехнологичного оборудования

Все это определяет необходимость организации целенаправленной подготовки педагогов к освоению новых технологических средств и активному применению их как в учебном, так и во внеучебном пространстве. Об этом же свидетельствуют данные об использовании цифровых приложений на уроках. В связи с тем, что многие учебники и учебные пособия содержат в себе еще и цифровые (электронные) приложения, возросла потребность в их использовании на уроках.

Примерно на таком же уровне используются и возможности Интернета (рис. 3).

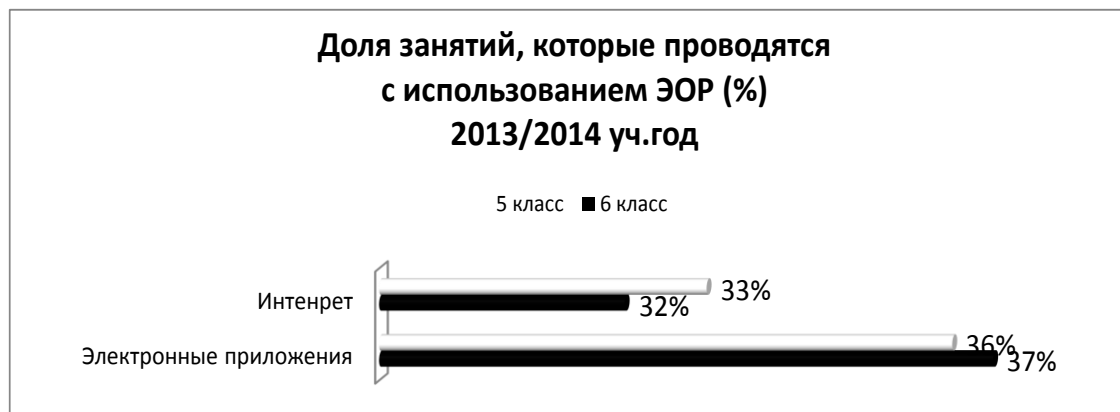


Рис. 3. Использование в школах электронных образовательных ресурсов (ЭОР)

Доля занятий, которые проводятся с использованием *дистанционных технологий*, составляет 0,9 % в 5-х классах и 2,1 % в 6-х классах. Столь низкие показатели открывают простор для организации серьезной работы в школах по формированию компьютерной грамотности как педагогов, так и обучающихся.

Таким образом, анализ результатов мониторинговых исследований по созданию необходимых условий для внедрения ФГОС ООО свидетельствует о необходимости совершенствования управления качеством образования в школах рязанского региона.

В качестве практических рекомендаций для усовершенствования работы административных команд можно выделить следующие :

1. *Организационное и нормативно-правовое обеспечение инновационного развития образования* в условиях реализации ФГОС нового поколения: разработка концептуальной модели инновационной школы, соответствующей требованиям ФГОС нового поколения, выработка стратегии и тактики организации и внедрения новых стандартов; разработка локальных нормативно-правовых актов (договоров с учреждениями, с родителями, специалистами, положений, документов о функциональных обязанностях участников образовательного процесса и др.); планирование и организация образовательной (информационно-образовательной) среды в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.

2. *Информационно-аналитическое обеспечение инновационного образования*: анализ и экспертиза предметно-развивающей среды образовательной организации, образовательных программ и технологий, дидактических средств на со-

ответствие требованиям ФГОС к основным образовательным программам, результатам деятельности обучающихся, условиям реализации основных образовательных программ (ООП) в школе; выявление ключевых проблем в деятельности образовательной системы и их особенностей (на уровне деятельности ученика, педагога, методической службы, административной команды школы); просвещение и обучение педагогических кадров в сфере новой методологии и идеологии ФГОС (системно-деятельностный подход к образованию, компетентностный подход и др.); создание базы данных об информационно-методических ресурсах сети Интернет по актуальным вопросам реализации новых стандартов в практику работы школы: информационный портал, сайт, форум, вебинар (например, размещение информации о результатах деятельности школы на сайте, подготовка и проведение вебинаров, публикации о деятельности школы в электронных журналах, сетевое взаимодействие с профессиональными сообществами в сети Интернет и др.); психолого-педагогический мониторинг образовательного процесса с учетом компетентностного и системно-деятельностного подходов к его организации и результату; экспертная оценка информационно-образовательной среды.

3. *Научно-методическое обеспечение инновационного образования*: разработка стратегии научно-методического сопровождения образовательного процесса в образовательной организации по внедрению ФГОС нового поколения (планы работы методического и педагогического советов, школьных методических заседаний); исследование качества образования с позиций ФГОС нового поколения (пропедевтический, промежуточный, тематический, итоговый контроль); консультирование администрации и педагогического коллектива по организации специальных педагогических условий по формированию ключевых компетенций обучающихся (личностных, метапредметных, предметных); научно-методическое обеспечение реализации основных образовательных программ, разработанных с учетом требований ФГОС к их структуре; проведение совместных заседаний научно-методической службы школы со специалистами вуза по особо сложным вопросам ФГОС; консультирование родителей и обучающихся по новым требованиям к обучающимся в соответствии с ФГОС нового поколения; методическое сопровождение разработки ООП и их апробации в реальных условиях школы; проведение методических семинаров с педагогическим коллективом по использованию инновационных технологий (в т.ч. ИКТ), развивающих методов и приемов обучения в контексте компетентностного и системно-деятельностного подходов; консультирование по дидактическому обеспечению учебного процесса в аспекте ФГОС нового поколения; обеспечение учебно-методической литературой, включая необходимое методическое обеспечение для учителя (нормативно-правовая документация, программа учебно-методического комплекса – УМК, методические рекомендации и др.).

4. *Финансовое обеспечение*: создание и обеспечение условий для привлечения образовательными учреждениями внебюджетных источников (цель: создать условия для самостоятельного использования и распоряжения заработанными средствами в инновационном направлении развития); сохранение целевого нормативного финансирования образовательных организаций по «подушевому принципу», обеспечивающего их текущие расходы; оптимизация использования ресурсов за счет привлечения к образовательному процессу ресурсов других организаций, сокращения неэффективных расходов и потерь, контроля имеющихся



ресурсов и мобилизации резервов; четкая регламентация деятельности образовательной организации по реализации федерального, регионального, муниципального заказа (задания) к сфере образования.

5. *Материально-техническое обеспечение* деятельности образовательной организации: ресурсное обеспечение поиска и создания современных материально-технических средств, включающих информационно-библиотечные центры с медиатекой, учебные кабинеты, оснащенные информационными и коммуникационными средствами, автоматизированные рабочие места учителя и ученика, полные комплекты технического оборудования и оснащения всей урочной и внеурочной деятельности, цифровые образовательные ресурсы (электронные учебники и тренажеры по предметам, поисковые системы и средства поиска в сети Интернет, коллекции электронных образовательных ресурсов, образовательные интернет-порталы), ИКТ оборудование, коммуникационные каналы, технологии; создание необходимых условий, обеспечивающих соответствие новым требованиям к результатам обучения, осуществление управления (анализ, планирование, взаимодействие, мониторинг, выполнение новых СанПиН).

6. *Кадровое обеспечение*: организация работы по повышению квалификации педагогических работников школы в аспекте владения современными средствами информационно-коммуникационных технологий, предполагающих готовность педагогов к поиску информации в глобальной сети Интернет (а значит, наличие доступа к интернет-ресурсам и внутренней локальной сети – обязательное условие); способность к использованию возможностей интерактивной образовательной деятельности за счет ИКТ; умение демонстрировать содержание образования посредством современных информационных ресурсов; навыки использования различных информационных источников посредством цифровых образовательных ресурсов; умения и навыки работы с цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) как инструментом поиска необходимой информации и средством организации образовательного процесса; активное использование педагогических ресурсов системы Интернет, электронные версии педагогических журналов, списки электронных библиотек для развития профессионального мастерства педагогов<sup>6</sup>.

Таким образом, перечень направлений управленческой деятельности в условиях внедрения инноваций, где нормативно-правая и организационная культура современного руководителя создает механизмы реализации преобразований в школе, а научно-методическая и кадровая ее составляющие обеспечивают готовность педагогов к работе в новых условиях при обязательном обеспечении материально-технической и финансовой базы развития образовательной организации, будет способствовать достижению полезных социальных эффектов как в самой школе, так и в ближайшей социокультурной среде.

Ресурсы образовательной системы (кадровые, информационные, педагогические, инновационные, материальные), если они отвечают современным требованиям ФГОС, потребностям государства и общества в сфере образования, при компетентностном управлении и вовлечении в процесс их поиска, создания и внедрения, использования и применения всех участников образовательного

---

<sup>6</sup> См.: Вариативные модели управления ресурсным обеспечением деятельности школы в условиях перехода к ФГОС : метод. пособие / В.В. Маскин, А.А. Петренко ; Ряз. ин-т развития образования ; Средняя общеобразоват. шк. № 72 г. Рязани. Рязань, 2014. С. 70–72.

процесса и субъектов, заинтересованных в развитии образования в целом, имеют возможность повлиять на качество образования и определить в значительной степени его результат.

Все это говорит о том, что внедрение теории менеджмента в реальную педагогическую практику позволяет расширять спектр проведения целенаправленных и системных мониторинговых исследований, результаты которых выявляют объективные данные о качестве образования и помогают определиться с приоритетными направлениями его совершенствования. При этом необходимо сохранять все лучшее, что было создано в теории и практике российского образования, ибо «без преемственности, без наследования опыта прошлого, без честной и беспристрастной оценки достижений прежних эпох невозможно движение вперед, невозможна действительная модернизация российского образования»<sup>7</sup>.

#### Список использованной литературы:

1. Вариативные модели управления ресурсным обеспечением деятельности школы в условиях перехода к ФГОС [Текст] : метод. пособие / В.В. Маскин, А.А. Петренко ; Ряз. ин-т развития образования ; Средняя общеобразоват. шк. № 72 г. Рязани. – Рязань, 2014. – 83 с.
2. Гончаров, М.А. Основы менеджмента в образовании [Текст] : учеб. пособие. – М. : Кнорус, 2008. – 480 с.
3. Менеджмент образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А.П. Егоршина. – М. : Логос, 2009. – 308 с.
4. Петренко, А.А. Информационно-коммуникационная компетентность педагога-менеджера: проблема формирования в системе непрерывного образования [Текст] // Школа будущего. – 2015. – № 1 – С. 91–99.
5. Петренко, А.А. Использование результатов мониторинга по совершенствованию управления ОО в условиях внедрения ФГОС ОО [Текст] // Современное образование: наука и практика. – 2015. – № 14, – С. 27–33.
6. Петренко, А.А. Подготовка педагогических кадров: проблемы и опыт региональной системы образования (на примере РГУ имени С.А. Есенина) [Текст] // Концептуальные основы и опыт профессионально-личностного становления и развития специалиста : материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием, 17 октября 2014 г. / отв. ред. Н.В. Мартишина. – Рязань : Концепция, 2015. – С. 159–162.
7. Петренко, А.А. Профессионализм педагога как важнейший фактор инновационного развития образования [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М. : МАНПО, 2015. – С. 85–88.
8. Петренко, А.А. Ресурсное обеспечение как фактор инновационного развития образовательной организации [Текст] // Школа будущего. – 2015. – № 3. – С. 109–118.
9. Петренко, А.А. Сетевая модель методической службы в инновационном образовательном пространстве региона [Текст] // Современное образование: наука и практика. – 2015. – № 2 (15) – С. 36–38.
10. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
11. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

---

<sup>7</sup> Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 22.

12. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

13. Салов, С.М. Мониторинг профессионального воспитания будущего педагога как условие совершенствования образовательного процесса в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск : КГУ, 2006.

14. Смолин, О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России [Текст]. – М. : Культурная революция, 2010. – 968 с.

15. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб., 2001. – 245 с.

УДК 378.180.6.036

*Е.Ю. Ежова*

### **КОНТУРЫ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА**

В статье рассматриваются особенности формирования культуротворческой среды вуза, вопросы исследования уровней развития художественно-эстетической культуры личности студента, раскрываются возможности расширенного образовательного пространства вуза и специфика развития художественно-эстетической культуры личности студента в условиях музеев и центров народных ремесел.

искусство, культурная среда, личность студента, интериоризация, культурологический подход, коммуникативный процесс, культурное пространство

Вопросы исследования особенностей культуротворческой среды вуза, ее функционирования в современных условиях представляются нам весьма актуальными, поскольку поддержка тяги студентов к самовыражению, развитию сущностных сил и направление их в русло освоения культуры, формирования эстетического сознания и художественного вкуса входят в число главнейших задач университетского образования. Об этом свидетельствует многолетняя практика работы со студентами, позволяющая сделать вывод: у них сильна тяга к рисованию, пению, танцам, инсценировкам, чтению стихов, игре на разных музыкальных инструментах, общению во всех этих видах деятельности, осуществляя собственный творческий поиск.

Студент, остающийся в душе ребенком, остро испытывает потребность в творческом самовыражении, причем не всегда в формах достаточно развитого вкуса. Поэтому актуальным нам видится развитие художественной культуры личности студента в вузе, для чего требуется разработка системы этого развития, в которой весьма значительное место следует отвести исследованию форм художественной деятельности, способам включения студентов в освоение искусства, методам приобщения к освоению культурного наследия и современных художественных практик.

Рассматривая воздействие искусства на развитие личности человека, следует обратиться к научным рассуждениям М.С. Кагана, доказывающего, что

функции системы искусства могут быть выявлены только при рассмотрении связей ее со средой, в которой и по отношению к которой эта система действует<sup>1</sup>. Понятие «среда» следует рассматривать во взаимосвязи с человеческой деятельностью, сосредоточенной в пяти областях – природе, обществе, человеке, культуре и в самом искусстве.

Исходя из значимости данного утверждения, нам представляется необходимым уделить особое внимание рассмотрению особенностей более узкого понятия – художественно-эстетической среды студента как субъекта культуры в условиях университетского образования.

В исследовании особенностей художественно-эстетической среды в процессе подготовки молодого специалиста (бакалавра) в вузе мы обращаемся к идеям Н.Б. Крыловой, подчеркивающей, что осуществление идей и принципов развития личности возможно только в культурной среде<sup>2</sup>. Реализация концепций развивающего образования невозможна без целенаправленной организации культурной среды образовательного учреждения. Культурная среда создает многообразие зон развития и ситуацию их выбора, что предполагает свободу культурного самоопределения человека. Культурная среда учебного заведения создается в совместной деятельности обучаемых и обучающихся.

В новой парадигме образования, как отмечает Н.Б. Крылова<sup>3</sup>, культурная среда для каждого учащегося имеет свои измерения:

- а) культурная среда обучения и преподавания, которая формируется с использованием «культуроемких технологий» и многообразия качественных средств различных дисциплин гуманитарного и естественно-научного направлений, а также культурных компонентов содержания всех учебных курсов;
- б) культурная среда собственной активной учебной деятельности;
- в) мультикультурное пространство образования в учебном заведении.

Приведенные положения, обозначающие основные направления взаимодействия учащегося и культурной среды, дают основание для дальнейшего рассмотрения значимости художественно-эстетической среды в формировании личности будущего специалиста (бакалавра) и его профессионального уровня. Но они видятся недостаточными, поскольку неохваченным остается такой важный участок совместной деятельности педагога и студента, как внеучебная деятельность. Человек может активно взаимодействовать с художественно-эстетической средой в разные моменты своей жизни, а не только тогда, когда он находится непосредственно в учебном процессе – на лекциях или в библиотеке.

Для рассмотрения особенностей взаимодействия студентов и культурной среды также важен вывод Л.С. Выготского о том, что одной из главнейших закономерностей онтогенеза психики является интериоризация юным поколением природной и культурной среды – переход внешнего во внутреннее<sup>4</sup>. В своей работе «О дискуссии» он отмечает, что принцип интериоризации является важнейшим условием развития обучаемых. Данное суждение положено нами в основу создания системы формирования художественной культуры студентов в вузе,

---

<sup>1</sup> Каган М.С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Л. : Искусство, 1972. 440 с.

<sup>2</sup> Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. М. : Прометей. 1991. 146 с.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Выготский Л.С. Психология искусства. 5-е изд. М. : Лабиринт. 1998. 416 с.

разработки структуры художественно-эстетических курсов, организации культурно-досуговой деятельности студентов, а также выработки рекомендаций по организации среды их проживания и общения.

Среда, в которой в условиях вуза происходит профессиональное и общекультурное становление личности, должна стать непременно «культуротворческой средой», т.е. содержать набор активно действующих факторов, средств и взаимосвязей, формирующих интеллектуально, общекультурно и художественно развитую личность. На протяжении многих лет одной из ведущих доминант этой среды является расширенное образовательное пространство вуза за счет его взаимосвязи с музеями, центрами народных ремесел, выставочными залами, творческими мастерскими, библиотеками и другими источниками.

Таким образом, центральным звеном культуротворческой среды может стать художественно-эстетическая среда как сложная структура, функции которой реализуются благодаря наличию взаимосвязи с другими структурами: во-первых, дисциплинами общекультурной подготовки вуза по существующему федеральному Госстандарту подготовки молодых специалистов (бакалавров) – культурология, профессиональная этика и этикет; во-вторых, дисциплинами психолого-педагогической подготовки – теория обучения, педагогическое мастерство, народная педагогика, духовно-нравственное воспитание школьников, психология художественного творчества; в-третьих, дисциплинами предметной подготовки – культура и межкультурные взаимодействия, музейная педагогика, мировая художественная культура, история и теория искусства, методика преподавания изобразительного искусства, теория и методика музыкального воспитания, методика трудового обучения; в-четвертых, внеучебной деятельностью – работа по кураторским планам, воспитательная работа в общежитии; в-пятых, дополнительным образованием – исследовательскими кружками, художественно-эстетическими студиями.

В реализации цели – развитие художественно-эстетической культуры личности студента – осуществляется органическая взаимосвязь личности и общества, личности и общества с социокультурной средой региона, города, конкретного учреждения, вуза (в аспекте данной работы) на основе культурологического, коммуникативного, аксиологического, познавательного и воспитательного подходов.

Дисциплины общекультурной подготовки способствуют организации культурной среды заложенными в них содержанием и формами работы.

Учебная деятельность студентов, связанная с получением знаний в вузе, с исследовательской работой и с практикой в передовых учреждениях, уже предполагает достаточно высокий уровень культурного развития данной среды, поскольку она основывается на овладении разными сторонами мирового интеллектуального, духовного, эстетического опыта.

Содержание культурологических дисциплин, связанное со знакомством студентов с миром культуры, основными понятиями культурологии и типологии культур, с основами эстетических представлений и искусства, предполагает, что знания и представления, умения и навыки – это совместная работа преподавателя и студента.

Современные социально-экономические условия развития общества углубляют задачи формирования активного, творчески развитого молодого специалиста в учебном процессе вуза, а также выдвигают новую задачу – воспитание его лич-

ности во внеучебное время <sup>5</sup>. Следует сразу же согласиться с тем, что учебного времени для этого слишком мало, а внеучебное время принадлежит самой личности, которая располагает им по своему усмотрению. И все же эта сторона жизни студента нуждается в самом внимательном изучении.

С художественно-эстетических позиций приоритетными направлениями организации внеучебной деятельности студентов в условиях университета, на наш взгляд, являются:

- 1) формирование духовной культуры студентов на материале искусства;
- 2) расширение познавательной сферы – познание искусства и познание искусством во внеучебной деятельности;
- 3) решение проблем индивидуального и коллективного творческого развития, психологических аспектов самореализации;
- 4) реализация взаимосвязи кросскультурного и этнокультурного развития во всех формах художественно-эстетической деятельности студентов;
- 5) включение студентов в коммуникативные процессы в искусстве, поскольку «искусство есть общественная техника чувства» (А.А. Леонтьев) <sup>6</sup>;
- 6) решение проблем интеграции учебной, научной и воспитательной деятельности на материале разных видов искусства;
- 7) студент в современном культурном пространстве: непреходящие и преходящие ценности; роль средств массовой информации; элитарная и массовая культура; молодежная культура и культура современного молодого специалиста.

Культуротворческая среда может окружать и воспитывать личность современного студента в его учебной и внеучебной деятельности. Учебная деятельность, связанная с получением знаний в вузе, с исследовательской работой и с прохождением практики в учреждениях культуры и образования, уже предполагает достаточно высокий уровень развития данной среды, поскольку она основывается на овладении разными сторонами мирового интеллектуального, духовного, эстетического опыта. В то же время внеучебная деятельность студентов во всем многообразии ее видов остро нуждается, как показывает современный уровень их воспитанности, в «окультуривании», в приобщении к мировому культурному опыту. Ее содержание, составляющие ее аспекты нуждаются в основательном пересмотре в пользу насыщения активной деятельностью по присвоению культуры, сформированной «по законам красоты», по включению в определенные виды художественно-эстетического творчества.

Отсюда следует, что, формируя грамотного специалиста в учебно-воспитательном процессе вуза, нельзя оставлять без должного внимания содержание и роль культуротворческой и художественно-эстетической среды в развитии его личности во внеучебной деятельности.

Объектами и субъектами создаваемой культуротворческой среды для нас являются студенты Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина с первого по выпускной курсы, а также выпускники вуза, окончившие его в течение последних двадцати лет, с которыми поддерживаются творческие взаимосвязи, позволяющие проследить дальнейшее развитие заложенного в них в вузе потенциала художественно-эстетической культуры.

---

<sup>5</sup> Ежова Е.Ю. Теория и практика развития эстетической культуры личности студента средствами искусства в образовательном пространстве вуза : моногр. Рязань, 2008. 184 с.

<sup>6</sup> Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). М. : Смысл, 2001. 380 с.

В процессе исследовательской работы были выявлены пять основных уровней – от высокого, творческого, до низкого – развития художественно-эстетической культуры личности студентов на этапе их поступления в вуз. Эти уровни являются исходным звеном, которое будет развиваться на всех последующих этапах обучения студента в вузе.

Уровень развития художественно-эстетической культуры первокурсников рассматривается со следующих позиций:

- мировоззренческая, общекультурная, ценностно-смысловая;
- развитость эстетических знаний, мышления;
- развитость эстетических чувств, вкуса, понятий, суждений, представлений;
- эстетические способности и сущностные силы, присущие человеку от рождения;
- участие в практической художественно-эстетической деятельности;
- творческие интересы и потребности личности будущего специалиста (бакалавра).

*Первый уровень развития* художественно-эстетической культуры личности студента вуза – уровень высокий, творческий. Как правило, к нему относятся студенты, обладающие общекультурным развитием, значительным художественно-эстетическим опытом, достаточно глубокими эстетическими знаниями, широким художественным кругозором. Им присущи достаточно высокий уровень развития эстетических способностей, интерес к эстетическому саморазвитию, развитый вкус, который можно назвать художественным. Они умеют выражать собственные суждения нестандартным образом, использовать эстетические чувства в основных видах своей деятельности. Некоторые из них представляют собой творческие индивидуальности, для которых характерно стремление к определенной творческой деятельности (рисованию, дизайну, музицированию, танцам, стихотворчеству и т.д.), постоянному пополнению эстетических знаний, эстетическому общению, к диалогам об искусстве с мастерами искусств, музейными работниками. Они с интересом посещают художественные выставки, анализируют произведения искусства, разбираются в их содержании, художественном языке, хорошо знают историю искусств, понимают стилевые характеристики, творческий почерк мастеров.

Чаще всего это студенты, получившие начальное художественное образование в детских художественных школах, студиях, кружках, имеющие сферу художественных интересов со сверстниками, поддержку и взаимные интересы в семье.

Они понимают значимость художественно-эстетической культуры во многих видах профессиональной деятельности, относятся с увлечением к введению искусства в учебный процесс во время практики в школе, стремятся к многообразию видов эстетической деятельности в период педагогической практики, активно привлекают школьников к изучению искусств, освоению музейных коллекций и рассмотрению архитектурного наследия в родном городе, к изучению творчества народных мастеров.

Студенты этого уровня активно осваивают разные виды художественно-творческой деятельности, активно включаются в исследовательскую работу по изучению центров народного творчества в регионах нашей области, стремятся к освоению новых видов творческой деятельности, к разным видам художественной коммуникации.

*Второй уровень развития* художественно-эстетической культуры личности студента вуза можно считать достаточно высоким. Студенты этого уровня ориентируются в особенностях развития современной культуры, имеют ярко выраженные культурные интересы и потребности, умеют выражать оценочные суждения; им присущи достаточно грамотные оценки произведений искусства, своеобразные подходы в выражении чувств и эмоций, развитое художественное восприятие, понимание художественного языка произведений изобразительного искусства разных видов и жанров.

Их эстетические суждения соответствуют принятым мнениям, пониманию красоты, гармонии, меры. Они обладают достаточно развитыми эстетическими знаниями, понимают особенности художественной выразительности тех или иных произведений, творческой деятельности мастеров искусств.

Они принимают активное участие в художественно-эстетической деятельности, хотя она носит в основном репродуктивный характер. С интересом изучают искусство в музеях, выставочных залах, занимаются в мастер-классах, выполняют несложные самостоятельные исследовательские работы по изучению художественных особенностей и своеобразия художественного наследия.

Студенты этого уровня понимают значимость владения художественно-эстетической культурой как важной составляющей личности современного выпускника вуза, как процесс и результат развития эстетических способностей и сущностных сил, присущих человеку от рождения, и стремятся к активному использованию искусства в учебном процессе во время педагогической практики. Они обладают развитыми эстетическими способностями, которые получили свое выражение в конкретных видах художественного творчества.

Они обладают достаточно развитым эстетическим вкусом, представлениями о прекрасном и безобразном, развитым эстетическим мышлением, готовностью к постоянному пополнению эстетических знаний и использованию их в разных видах учебной и внеучебной деятельности. Ими накоплен эстетический опыт в период обучения в школе, общения в семье, общения со сверстниками, и у них присутствует желание использовать этот опыт, активно его расширять.

Однако студентам, которых можно отнести ко второму уровню, не хватает таких качеств, как самостоятельность суждений (они постоянно оглядываются на первый, творческий, уровень), упроченность субъектной позиции, видение себя творческой личностью.

*Третий уровень развития* художественно-эстетической культуры личности студента вуза можно назвать средним. Представителям этого уровня свойственны некоторые разрозненные представления о сферах общечеловеческой культуры, о роли искусства, о значении красоты и эстетического понимания действительности. Они выражают художественно-эстетические оценки в однообразных понятиях, хотя проявляют некоторого рода старания научиться более глубоким и грамотным оценкам.

По нашему мнению, эти студенты были просто лишены на предыдущих этапах своего развития грамотного эстетического общения, больше шли путем самообразования, постижения отрывочных мнений об искусстве и проблемах красоты. В их семьях также не присутствовал интерес к эстетической деятельности, не было обмена мнениями, не поощрялось общение с искусством, поскольку «сейчас больше нужны точные науки и умение работать на компьютере».



Эти студенты понимают значимость художественно-эстетической культуры в развитии личности современного выпускника вуза, поэтому стремятся к получению новых знаний, с интересом включаются в художественно-эстетическую деятельность, охотно посещают музеи, где проявляют значительные старания в анализировании произведений искусства. Они отличаются некоторым стремлением к развитию эстетического вкуса, однако легко сбиваются на примитив.

Их эстетические способности и сущностные силы не всегда находят пути своего раскрытия, проявляются фрагментарно, недостаточно упорно. Эстетический вкус у них отличается колеблющейся позицией: одно соседствует с другим, постоянно присутствуют проблески антихудожественных влияний, проявления низменного вкуса, которые они начинают понимать только после указания на несоответствие понятиям вкуса.

В сфере их эстетических знаний присутствует то, что наиболее часто встречается, что наиболее известно, что просто и понятно и не надо требует усилий на рассуждения и осознание.

Иногда встречается отношение к искусству как к чему-то очень трудно понимаемому, тяжело постижимому, как к сфере очень возвышенной жизни, где многое непонятно. Поэтому обращаются к тому, что понятно сразу.

Студенты этого типа стремятся к созданию эстетической среды своего обитания, прилагают значительные усилия к художественному оформлению учебного процесса в школе.

*Четвертый уровень развития* художественно-эстетической культуры студента можно определить как «испорченность эстетических представлений». Для студентов этого уровня характерны искаженное понимание общекультурного развития, примитивные оценки, следование самым низким образцам массовой культуры, соотносённость в их понимании красоты и моды, стремление «быть как все», отсутствие четкой дифференциации красоты, ориентация на дикие, идущие из экранной культуры образы.

Их больше привлекает «эстетика безобразного», если такое можно считать эстетикой. Музеи и культурное наследие в их понятии – это несовременно и слишком сложно. Есть более легкие способы жизни с узко практическим применением чего-то нового из эстетических достижений, а насколько оно соответствует требованиям красоты и гармонии – об этом нет четких суждений. Их эстетические знания и мышление поэтому отрывочны, значительно ограничены сиюминутными потребностями. Относительно роли эстетических знаний в деятельности выпускника вуза у этого типа студентов бытует мнение, что в работе можно обойтись без обращения к культурному наследию, дети, по их мнению, к этому не стремятся и имеют собственные суждения.

Студенты этого уровня иногда идут в своих эстетических представлениях вразрез с общепринятыми эстетическими идеалами и суждениями вкуса. Отличаются значительной самостоятельностью мышления, но уровень их развития ограничен только поисками этой самостоятельности. Достаточно часто их интерес к эстетической деятельности обращен в сторону постоянных изменений собственной внешности, причем эти изменения отличаются узостью вкуса и стремлением воевать с эстетическими нормами. В этом русле они проявляют свои эстетические способности и сущностные силы.

В художественно-эстетической деятельности они принимают участие по-

своему: используют готовые, «затасканные» образы, рисуют на заборах и скамейках, в музеях им скучно и непонятно, считают, что у них «особый стиль и вкус», «когда пойдем на практику в школу, конечно, придется что-то поменять, но это только для работы».

*Пятый – самый низкий уровень* развития художественно-эстетической культуры личности, «вялый тип», у которого не сформированы общекультурные представления, понимание потребности человека в красоте, взаимосвязи практической деятельности человека и его эстетических потребностей. Студенты этого типа иногда просто уклоняются от выражения оценочных суждений. За этим стоят эстетическая неразвитость, отсутствие эстетических знаний, ограниченность мышления, отсутствие знаний об искусстве, о его видах и этапах развития. Эстетические чувства и вкус у них не являются личными, индивидуальными. Эстетические способности проявляются с трудом, возникают проблемы с проявлением сущностных сил. Юное поколение просто скрывает их, не чувствует значимости их раскрытия.

На предыдущем этапе своего развития – в средней школе или колледже – эти студенты не принимали участия в художественно-творческой деятельности и даже избегали ее, хотя подобная деятельность других у них вызывала тайный интерес и чувство зависти (информация из бесед со студентами). На вопрос «почему сами не участвуете в художественно-творческой деятельности?» отвечают, что им это не дано, не чувствуют в себе потребностей и интересов. Некоторые сожалеют, что раньше не соприкасались с искусством, а теперь трудно к нему подойти, особенно это касается художественно-эстетической практической деятельности.

Если речь заходит о том, что эстетическая культура необходима современному выпускнику вуза, в особенности педагогу, профессию которого они выбрали, они говорят, что над этим не задумывались, поскольку в школе предметы эстетического цикла или заменялись другими предметами, или им не уделялось должного внимания. Эстетические интересы отсутствовали также в семье и среди друзей. В результате сформировалось убеждение: без этого прожить.

Зачастую низкий уровень развития эстетической культуры коррелирует с невысоким интеллектом и общекультурным развитием.

Все приведенные выше уровни являлись основными на начало нашей работы по развитию художественно-эстетической культуры личности студента в вузе. Эти характеристики заставляют задуматься и вести поиск ответов, прежде всего, на вопрос о том, как в образовательном процессе поднять студентов на первый – творческий – уровень развития художественно-эстетической культуры.

В поисках ответов и решений задач формирования высококультурного грамотного специалиста в учебно-воспитательном процессе вуза нельзя оставлять без должного внимания содержание и роль культуротворческой среды и художественно-эстетического развития личности во внеучебной деятельности. Поэтому изучение основных аспектов освоения культуротворческой среды как одного из ведущих направлений внеучебной деятельности представляется нам весьма актуальным в современных условиях.

Аспектами реализации культуротворческой среды в вузе, прежде всего, выступают: кураторская, студийно-кружковая и клубная работа. Однако специфика нашей региональной культуры позволяет значительно расширить эти рамки и включить студентов как в теоретическое изучение, так и в практическое освое-

ние народных ремесел Рязанского края через участие в мастер-классах скопинских гончаров, михайловских кружевниц, кадомских вышивальщиц и др., через изучение богатства архитектурных стилей нашего города и деятельности его современных мастеров искусств.

#### Список использованной литературы

1. Брушлинский, А.В. Психология субъекта [Текст] / отв. ред. В.В. Занков. – СПб. : Алетейя, 2003. – 268 с.
2. Видт, И.Е. Культурологические основы образования [Текст] : моногр. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2002. – 164 с.
3. Воронина, Н.И. Теоретическая культурология [Текст] : учеб. : в 2 ч. – 2-е изд., перераб. и доп. – Саранск : Красный Октябрь, 2006. – 228 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]. – 5-е изд. – М. : Лабиринт. 1998. – 416 с.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст] : учеб. пособие для самообразования. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 508 с.
6. Ежова, Е.Ю. Современная художественная культура в образовательном пространстве вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 63–72.
7. Ежова, Е.Ю. Теория и практика развития эстетической культуры личности студента средствами искусства в образовательном пространстве вуза [Текст] : моногр. – Рязань, 2008. – 184 с.
8. Каган, М.С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства [Текст]. – Л. : Искусство, 1972. – 440 с.
9. Крылова, Н.Б. Эстетический потенциал культуры [Текст]. – М. : Прометей, 1991. – 146 с.
10. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность) [Текст]. – М. : Смысл, 2001. – 380 с.
11. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
12. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

УДК 371.12

*О.А. Драганова*

#### **О ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И АПРОБАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**

Рассмотрены вопросы психолого-педагогической компетентности педагога, специфика образовательного процесса в реальных условиях современного образования. Соотнесены требования к учителю согласно профессиональному стандарту педагога и федеральным государственным образовательным стандартам. Раскрыты этапы формирования и повышения психолого-педагогической компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Представлены формы работы с педагогами.

система образования, профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), компетенция, профессиональная деятельность, психолого-педагогическая компетентность учителя, психолого-педагогические условия.

В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться.

*(Из Концепции профессионального стандарта педагога)*

Изменение содержания образования, разработка и внедрение обновленной нормативно-правовой базы деятельности образовательных организаций требуют формирования новых компетенций педагогических работников.

Требования к педагогу изменились в связи с переходом образовательных организаций на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) начального и основного общего образования и утверждением профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)», который согласно приказу Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н вступает в силу с 1 января 2017 года. В соответствии со стандартами педагогу необходимо обеспечить каждому обучающемуся индивидуальную образовательную траекторию. Это невозможно сделать без готовности к изменениям, без расширения сознания самого педагога, обретения им новых знаний, в том числе психологического содержания.

Липецкая область вошла в число регионов, принимающих участие в апробации профессионального стандарта педагога. Система дополнительного профессионального образования нацелена на осуществление методической помощи в формировании и повышении компетентности педагогов согласно требованиям Профстандарта. Реализация проекта «Внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога (для дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» включена в «План действий стажировочной площадки по реализации мероприятий по направлению «Достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы "Наша новая школа"».

Требования о соответствии педагогических работников профессиональному стандарту предусмотрены Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в статье 46 которого указано, что «право на занятие педагогической деятельностью имеют лица со средним профессиональным или высшим образованием, отвечающие требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Об образовании в РФ : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL : <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php> (дата обращения 18.03.2016).

В соответствии с принятой Концепцией апробации и внедрения профессионального стандарта педагога стандарт профессиональной деятельности применяется в системе отношений «профессиональный труд – профессиональное образование». При этом появляется возможность соотнести термины, понятия и категории, используемые в стандарте профессиональной деятельности педагога и в системе ФГОС.

Компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) – это «круг полномочий, знания и опыт в той или иной области»<sup>2</sup>.

Компетентность – владение человеком соответствующей компетенцией, способность и готовность реализовывать компетенцию в профессиональной деятельности.

Изучению вопроса психолого-педагогической компетентности посвящены труды Л.Н. Захарова, А.А. Деркач, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Г.Г. Горелова, В.С. Ильина, Н.В. Андропова, Ю.И. Емельянова, Л.С. Колмогорова, Л.А. Петровской, Л.Д. Столяренко, Н.И. Лукьянова и др.

В педагогической науке понятие «психолого-педагогическая компетентность» (ППК) определяется как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств учителя, позволяющая достичь качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся<sup>3</sup>.

Специфика профессиональной деятельности учителя, по мнению коллектива нашей кафедры психологии и педагогики системы дополнительного профессионального образования, заключается в умении создать психолого-педагогические условия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, их интересов, мотивов, увлечений, духовного мира и вместе с тем в целенаправленном управлении процессом учения и развития личности.

Все эти составляющие включены И.Я. Хазановым в понятие «миссия ученика». Как отмечает автор, «в профессиональном стандарте педагога понятие "миссия ученика" не используется, хотя в числе основных трудовых действий названы некоторые из тех, которые непосредственно касаются профессиональной деятельности педагога по созданию условий для реализации миссии ученика»<sup>4</sup>.

Необходимость повышения психолого-педагогической компетентности учителей со стажем и формирования ППК у молодых педагогов обусловлена ростом социальных требований к школе и к самим педагогам.

Требование профстандарта педагога, направленное на реализацию психологических подходов в деятельности учителя, не противоречит другим трудовым функциям педагога, связанным с реализацией ФГОС<sup>5</sup>.

Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет систему требований по трем направлениям:

---

<sup>2</sup> Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М. : Просвещение, 2014.

<sup>3</sup> Лукьянова Н.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития. М. : Педагогика, 2004.

<sup>4</sup> Хазанов И.Я. Миссия ученика как понятие и предмет исследования педагогики // Психол.-пед. поиск. 2015. № 4 (36). С. 28–38.

<sup>5</sup> Горлова Н.А., Медведева Ю.В. Реализация психологического подхода в развивающей деятельности учителя (в контексте требований профстандарта педагога) // Справочник заместителя директора школы. 2014. № 11.

- к результатам освоения основной образовательной программы обучающимися (личностные, метапредметные, предметные требования);
- к структуре основной образовательной программы;
- к условиям реализации основной образовательной программы (финансы, кадры, материально-техническое оснащение, психолого-педагогические условия).

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам, психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы начального общего образования (п. 28 ФГОС НОО) и основного общего образования (п. 25 ФГОС ООО) должны обеспечивать в том числе формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской ответственности<sup>6</sup>.

Обновление парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое означает необходимость овладения учителем такими компетенциями, которые позволят осуществлять в процессе профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие обучающихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Согласно и профстандарту, и образовательному стандарту, учителю необходимы новые психолого-педагогические компетенции, отвечающие запросам общества и современным условиям среды и включающие работу:

- с одаренными обучающимися;
- по реализации программ инклюзивного образования;
- с обучающимися, имеющими проблемы в развитии;
- с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми обучающимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

«Но от педагога нельзя требовать того, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации»<sup>7</sup>.

Освещая целостный взгляд на образование, в том числе и дополнительного профессионального образования педагогов, обратимся к мнению профессора Е.П. Белозерцева и И.Б. Щербаковой о том, что «система образования – растянутая во времени и пространстве, многомерная, многозначная, функционирующая и развивающаяся по собственным законам. Образование – не статичная конструкция, а живой организм с душой, меняющийся во времени и пространстве»<sup>8</sup>.

На наш взгляд, именно изменение в системе дополнительного профессионального образования поможет педагогам овладеть ключевыми компетенциями и повысить (или сформировать) психолого-педагогическую компетентность согласно новым требованиям профессионального и образовательного стандартов.

---

<sup>6</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М. : Просвещение, 2010.

<sup>7</sup> Ямбург Е.А. Что принесет... С. 90.

<sup>8</sup> Белозерцев Е.П., Щербакова И.Б. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект) : моногр. Воронеж : Тип. им. И.А. Болховитинова, 2016. С. 47.

Содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать и профессиональные стандарты, и квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, а также квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей (п. 9 ст. 76 «Дополнительное профессиональное образование» Федерального закона «Об образовании в РФ» и п. 8 приказа Минобрнауки № 499)<sup>9</sup>.

Кафедра психологии и педагогики, являясь одним из структурных подразделений государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Липецкой области «Институт развития образования», нацелена на формирование и развитие психолого-педагогической компетентности всех педагогических и административных работников. Разработаны дополнительные профессиональные программы модульного характера по основным вопросам психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Осуществляется внедрение данных модулей на курсах повышения квалификации педагогических работников с применением инновационных технологий через специфические формы и методы работы со взрослой аудиторией, с учетом научно-методических основ андрагогики (теории и практики обучения взрослых).

Андрагогический подход к обучению, в отличие от традиционного педагогического, заключается в том, что преподаватель выступает не в роли транслятора знаний, а в качестве коллеги и компетентного советчика (консультанта). Стимулом к обучению становятся не предлагаемые знания как таковые, а внутреннее стремление слушателя получить ответы на интересующие его вопросы. Цель обучения – не получить собственно знания, а научиться применять полученные знания для решения существующих проблем. При этом основной акцент в преподавании делается не на теорию, а на применение различных концепций и подходов на практике. Слушатели в ходе обучения активно участвуют в практических занятиях.

Психолого-педагогическая компетентность учителя предполагает развитие не только профессиональных навыков, но и личностного потенциала. В ходе взаимодействия с педагогами мы сталкиваемся с консервативным взглядом на психологизацию образовательного процесса, выраженным словами «для чего это надо учителю?». В системе повышения квалификации мы вынуждены преодолевать «отторгающую» позицию учителя как результат неправильного отношения к психологии и педагогике как таковой.

Разработанная нами программа дополнительного профессионального образования «Формирование психолого-педагогических компетенций в условиях реализации ФГОС и в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога» реализуется для педагогических работников разных предметов, прежде всего, для молодых учителей.

Задачами программы являются следующие:

1. Знакомство педагогов образовательных организаций с новинками в области общей, возрастной психологии, психологии мотивации и личности, психологии развития, педагогической и коррекционной психологии.

---

<sup>9</sup> Об образовании в РФ...

2. Формирование у педагогов необходимых знаний об организации психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений в условиях реализации ФГОС.

3. Овладение доступными диагностическими методами для изучения процесса психического развития обучающихся, сформированности метапредметных результатов.

4. Повышение осведомленности педагогов в методах и формах позитивного коммуникативного взаимодействия с участниками образовательного процесса, отработка практических навыков разрешения конфликтных ситуаций.

5. Освоение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.

Для реализации поставленных задач и достижения цели формирования (повышения) психолого-педагогической компетентности учителя программа разбита на три этапа, представляющих собой «образовательную лестницу»<sup>10</sup>.

**1-й этап – информационно-диагностический.**

Основными задачами данного этапа являются введение в содержание модулей программы дополнительного профессионального образования «Формирование психолого-педагогических компетенций в условиях реализации ФГОС и в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога» и выявление уровня психолого-педагогической компетентности слушателей. Предоставление слушателям курсов повышения квалификации информации по содержанию профессионального стандарта педагога и основным положениям ФГОС, по направлениям психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса носит вводный характер. Далее дается лекционный материал с целью получения учителями теоретико-методологических знаний в области современной психологии и педагогики, изучается первая часть профессионального стандарта.

Данный этап предполагает процедуру выявления уровня психолого-педагогической компетентности учителя: диагностирование, тестирование, оценка собственных ресурсов, определение путей совершенствования психолого-педагогической компетентности. Заполняется входная бланк-схема анализа психолого-педагогической компетентности педагога (что умею, что знаю, что делаю).

**2-й этап – развивающий.**

Основная мысль данного этапа заключается в развитии у педагогов совокупности профессиональных, коммуникативных и личностных свойств, направленных на достижение качественных результатов в процессе обучения, развития и воспитания обучающихся, что и определяет психолого-педагогическую компетентность учителя.

Развитие психолого-педагогической компетентности педагога происходит в процессе составления индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся разных категорий и проектирования подразделов основной образовательной программы общего образования.

---

<sup>10</sup> Белозерцев Е.П., Щербакова И.Б. Культурно-образовательная среда провинции...



В ходе рассмотрения со слушателями второй части стандарта, представленной функциональной картой вида профессиональной деятельности, делаем акцент на том, что первая группа функций «педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса», включающая обучение, воспитательную и развивающую деятельность, относится к каждому педагогу: нельзя обучать не воспитывая, воспитывать не развивая и развивать не обучая<sup>11</sup>.

Проектирование (помимо преподаваемого предмета) ведется учителем по следующим подпрограммам основной образовательной программы:

– *формирование и развитие универсальных учебных действий* на основе проектирования учебных и внеучебных ситуаций, направленных на достижение планируемых результатов, на уроках и во внеурочной деятельности. Среди личностных результатов – это готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, социальные компетенции, личностные качества. Метапредметные результаты включают в себя освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться;

– *воспитание и социализация обучающихся*, направленные на реализацию воспитательного компонента ФГОС через воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека; воспитание нравственных чувств, убеждений, этического сознания; воспитание экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни; развитие трудолюбия, сознательного, творческого отношения к образованию; воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование основ эстетической культуры (эстетическое воспитание);

– *коррекционная работа* с целью оказания комплексной психолого-социально-педагогической помощи и поддержки обучающимся с особыми образовательными потребностями, в т.ч. с ограниченными возможностями здоровья, и их родителям (законным представителям), а также обучающимся, испытывающим трудности в обучении и социальной адаптации. Согласно ФГОС, каждый ребенок должен обучаться в соответствии со своими индивидуальными образовательными потребностями, поэтому задача учителя – индивидуализировать образовательный процесс на основе отслеживания индивидуальной динамики развития обучающихся, что невозможно сделать без приобретения психологических знаний самим педагогом.

Сопровождение каждой из этих подпрограмм включает в себя в той или иной степени все уровни, формы, направления деятельности, указанные в психолого-педагогических условиях ФГОС<sup>12</sup>.

### **3-й этап – обобщающий.**

Задача данного этапа заключается в анализе обновленных и вновь полученных знаний и умений и в демонстрации их применения на практике.

<sup>11</sup> Галеева Н.Л. «Примеряем» Профстандарт. Апробированный вариант внутришкольного обучающего семинара // Управление школой : метод. журн. для шк. администрации. 2014. № 11 (579).

<sup>12</sup> Драганова О.А., Климова И.В., Калараш М.И. Психолого-педагогическое сопровождение основных образовательных программ начального и основного общего образования : учеб.-метод. пособие. Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2014.

В завершение курсов повышения квалификации обобщается полученный опыт, разрабатываются рекомендации по дальнейшему совершенствованию психолого-педагогической компетентности педагогов, происходит самоанализ деятельности. Предусмотрена стажировка на базе образовательных организаций с проведением практикума и его последующим анализом.

На данном этапе анализируются первые три части раздела 3 профстандарта педагога «Характеристика обобщенных трудовых функций» («Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность»), представляющие общие требования ко всем педагогам, и заполняется выходная бланк-схема анализа психолого-педагогической компетентности педагога (что умею, что знаю, что делаю).

После заполнения выходной бланк-схемы и применения классического SWOT-анализа с определением сильных и слабых сторон, рисков возможностей мы приходим к ответу на вопрос «для чего это надо учителю?». В первую очередь, для того, чтобы понять, «кого обучаю», а потом уже – «чему» и «как», ведь содержание образования – это не только предметная фактология, но и создание общеразвивающей комфортной образовательной среды, психолого-педагогических условий для всестороннего развития личности ребенка. Как отмечает А.А. Романов, «педагог в этом контексте невольно воспринимается современным спартанцем, идущим в бой ради отстаивания своего священного детища – системы образования, в которой человек был и остается «мерой всех вещей»<sup>13</sup>.

### Выводы

1. Соотношение требований профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов определяет необходимость сформировать (проявить) психолого-педагогическую компетентность учителя для создания обучающей, воспитывающей, развивающей образовательной среды.

2. Формирование психолого-педагогической компетентности предполагает поэтапные шаги подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) с применением современных андрогогических технологий и в соответствии с требованиями образовательного и профессионального стандартов.

3. Многозначность условий среды в системе образования и совокупность психолого-педагогических условий как ее неотъемлемая часть дают в совокупности каждому участнику образовательного процесса, в том числе и педагогу, реальную возможность получать и совершенствовать свое образование, успешно поднимаясь по своей «образовательной лестнице».

Таким образом, чтобы соответствовать требованиям профессионального стандарта и отвечать требованиям ФГОС, педагог нуждается в специально созданных условиях для своего личностного развития и профессионального совершенствования, а также для демонстрации своим ученикам важного качества – умения учиться.

---

<sup>13</sup> Романов А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 11–24.

**Список использованной литературы**

1. Белозерцев, Е.П. Историко-культурная и методологическая неизбежность обращения к понятию «образовательная деятельность» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 40–56.
2. Белозерцев, Е.П., Щербакова И.Б. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект) [Текст] : моногр . – Воронеж : Тип. им. И.А. Болховитинова, 2016. – 248 с.
3. Галеева, Н.Л. «Примеряем» Профстандарт. Апробированный вариант внутришкольного обучающего семинара [Текст] // Управление школой : методический журнал для школьной администрации. – 2014. – № 11 (579). – С. 28–35.
4. Горлова, Н.А., Медведева Ю.В. Реализация психологического подхода в развивающей деятельности учителя (в контексте требований Профстандарта педагога) [Текст] // Справочник заместителя директора школы. – 2014. – № 11. – С. 62–74.
5. Драганова, О.А. Психолого-педагогическое сопровождение основных образовательных программ начального и основного общего образования [Текст] : учеб.-метод. пособие / О.А. Драганова, И.В. Климова, М.И. Калараш. – Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2014. – 151 с.
6. Концепция и содержание профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/documents/3071> (дата обращения: 15.03.2016).
7. Лукьянова, Н.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития [Текст]. – М. : Педагогика, 2004.
8. Об образовании в РФ : Федеральный закон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php> (дата обращения: 18.03.2016).
9. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
10. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.
11. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст]. – М. : Просвещение, 2010.
13. Хазанов, И.Я. Миссия ученика как понятие и предмет исследования педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 28–38.
14. Ямбург, Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? [Текст]. – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.



## Психологическая наука и практика

УДК 152.3:330.190.2

*А.В. Посохова, И.В. Гайдамашко*

### СИЛА ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

В статье обосновываются важность и значимость силы личности как личностно-профессионального свойства предпринимателя, как составляющей личностного компонента его конкурентоспособности. Раскрывается смысловое содержание понятия «сильная личность». Показано, что в психологических исследованиях предпринимателей недостаточное внимание уделяется силе их личности и ее влиянию на успешность предпринимательской деятельности.

Представлены психологические характеристики предпринимателя как сильной личности. Раскрывается психологическое содержание ее главных составляющих – силы духа, воли и волевых качеств, самооффективности, успешности и др. Описана связь силы личности предпринимателя с его лидерскими качествами. Показано, что сила личности имеет как природно обусловленные психологические составляющие, так и свойства, которые можно успешно развивать с помощью психологических методов и технологий.

предприниматель, конкурентоспособность, сила личности, сильная личность.

В настоящее время в силу высокой актуальности темы, ее научной и практической значимости проводятся весьма интенсивные психологические исследования личности и деятельности предпринимателей и особенно их конкурентоспособности. В поле зрения этих исследований попали, первую очередь, личностно-профессиональные качества предпринимателей, психологические особенности их деятельности и взаимоотношений, конкурентоспособность, имидж, особенности направленности личности, мотивации и личностных смыслов, вопросы личностно-профессионального развития (И.В. Антоненко, Р.А. Белоусов, А.В. Бояринцева, Е.В. Дьячкова, О.В. Дордукова, Л.Н. Жерелина, А.Л. Журавлев, Е.К. Климова, Р.Л. Кричевский, О.Н. Маркова, В.В. Марченко, С.В. Мещерякова, Л.М. Митина, В.П. Позняков, Н.Б. Скрипникова, А.Е. Чирикова и др.).

В последнее время существенно расширились исследования конкурентоспособности как на общем уровне (в психологии и конкурентологии), так и в конкретных сферах профессиональной деятельности.

Установлено, что общими психологическими свойствами личности, обладающей высокой конкурентоспособностью, являются:

- сангвинический тип темперамента;
- лидерские качества;
- активность;
- инициативность;
- компетентность;
- гибкость;
- целеустремленность;
- готовность к риску;
- независимость;
- уверенность;
- упорство;
- умение оказывать влияние на других людей <sup>1</sup>.

Психологические исследования конкурентоспособности в конкретных сферах профессиональной деятельности ориентированы на ее содержание и психологическую специфику субъекта. В них конкурентоспособность рассматривается как личностно-профессиональное свойство субъекта, проявляющееся в деятельности, поведении и отношениях в конкретных условиях <sup>2</sup>. Для предпринимателей это противоборство или состязательность, регулируемые не только целями деятельности, но и личностными смыслами и нравственными нормами.

Особый интерес вызывают исследования личностно-профессиональных качеств успешных, т.е. конкурентоспособных, предпринимателей. Обобщенные результаты проведенных исследований показали, что конкурентоспособных предпринимателей отличают высокая мотивация достижений, потребность в реализации своего потенциала, независимость, развитая интуиция, хороший интеллект, системность мышления, волевые качества, склонность к риску, психологическая устойчивость, проницательность, убедительность, коммуникабельность, организаторские и лидерские качества.

Отмеченные в данных исследованиях личностно-профессиональные качества успешных предпринимателей, безусловно, являются значимыми, но не единственными. В силу каких-то обстоятельств из поля зрения исследователей выпала такая важная психологическая составляющая конкурентоспособности предпринимателей, как сила их личности. Однако роль этой составляющей в успехе предпринимательской деятельности отмечалась и ранее <sup>3</sup>. Было показано ее большое значение и для развития профессионализма в управленческой деятельности.

Для выявления роли силы личности в обеспечении конкурентоспособности предпринимателей было проведено специальное исследование в виде сравнительного анализа силы личности конкурентоспособных (18 человек) и неконкурентоспособных (20 человек) предпринимателей.

Проводились психологическое тестирование с использованием ММРІ в модификации Н.И. Конюхова и экспертное оценивание. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что многие успешные и конкурентоспособ-

<sup>1</sup> Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. : МПСИ, 2002. 400 с.

<sup>2</sup> Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности. Казань : Центр инновационных технологий, 2004. 468 с.

<sup>3</sup> Зазыкин В.Г., Эпштейн В.А. Психологические характеристики успешных российских предпринимателей // Качество жизни и российское предпринимательство : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. М. : ВНИИТЭ [и др.], 2001. С. 86–89.

ные предприниматели отличаются высокими показателями силы личности, т.е. они являются сильными личностями. У них сила личности примерно в 2,5–3 раза выше, чем у неуспешных предпринимателей. И это естественно, поскольку предпринимательская деятельность осуществляется в условиях острой конкуренции и рисков, в ситуациях противодействия и частных конфликтов, воздействия негативных внешних факторов и кризисов. Их надо постоянно преодолевать, бороться, работать с высокой самоотдачей, а для этого как раз и нужна сила личности.

Большая роль силы личности ранее отмечалась для лидеров и руководителей<sup>4</sup>, а предприниматели в современных условиях бизнеса обязательно должны быть и лидерами, и руководителями<sup>5</sup>.

Следует отметить, что понятие «сильная личность» в психологической и акмеологической литературе встречается редко. В работах по психологии личности Н.И. Конюхова встречаются понятия «сила личности» и «сильная личность», однако психологические характеристики сильной личности представлены эскизно, на уровне одного–двух свойств<sup>6</sup>.

В то же время в практике прикладных психологических исследований сформировалось вполне определенное отношение к проблеме: сильная личность рассматривается как личность целенаправленная, решительная, волевая, не боящаяся преодолевать трудности и препятствия. Именно с этих позиций рассматривается сила личности. Заметим, такой взгляд соответствует и обыденным представлениям, многие могут дать качественные и весьма точные описания сильной и слабой личностей. Очевидно, что существуют психологические инварианты сильной личности, т.е. отличительные свойства, присущие многим сильным личностям, проявляющиеся в их деятельности, поведении, отношениях и общении, – то, что выделяет их на фоне других.

Имеющийся опыт прикладных исследований свидетельствует: сила личности проявляется, прежде всего, в волевых качествах, в умении противостоять стрессам и экстремальным факторам, в высокой целенаправленной созидательной активности, особенно там, где имеют место противодействия и преграды.

Проведенные углубленные психологические исследования с применением методов опроса, экспертного оценивания и психологического тестирования<sup>7</sup> позволили, учитывая имеющиеся корреляционные связи, определить факторную структуру качеств (свойств) сильной личности<sup>8</sup>. Были выделены следующие психологические характеристики сильной личности:

- сила духа и воли;
- лидерские качества;
- самоэффективность и успешность;
- высокий интеллект;
- психическая устойчивость;
- смелость, мужественность.

---

<sup>4</sup> Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А. Психология и акмеология лидерства. М. : Элит, 2010. 304 с.

<sup>5</sup> Посохова А.В. Конкурентоспособность предпринимателей (психолого-акмеологические аспекты проблемы). М. : АПКИППРО, 2014. 128 с.

<sup>6</sup> Конюхов Н.И., Шакум М.Л. Акмеология и тестология. М. : РАГС, 1996. 650 с.

<sup>7</sup> Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А. Психология и акмеология...

<sup>8</sup> Фактором значимости является количество упоминаний экспертами конкретных качеств.

Итак, сильная личность – это, прежде всего, волевой, сильный духом человек, обладающий лидерскими качествами, смелый и мужественный, не боящийся трудностей и препятствий, стремящийся их преодолеть и при этом отличающийся самоэффективностью. Сильной личностью считается тот, кто обладает высоким уровнем развития интеллектуальных и нравственных качеств, в противном случае настоящее лидерство было бы невозможным. В сочетании с другими качествами это обеспечивает успешность в выбранной сфере деятельности, поэтому сильная личность в профессиональном плане весьма эффективна. Высокий уровень развития данных качеств обеспечивает сильной личности преимущество по отношению к другим людям, что, в свою очередь, способствует восприятию сильной личности как лидера, повышает ее авторитет.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что выявленные психологические характеристики являются свойствами действительно сильной личности, если они обладают высокой степенью выраженности, имеют большие значения или сильно развиты. Например, если речь идет о воле и волевых качествах, то для сильной личности это однозначно очень сильная воля и развитые волевые качества. Если речь идет о силе духа, то это высочайшая сила духа. Если речь идет о нравственных качествах, то по-настоящему сильная личность – это высоконравственный человек. И так далее.

Проведенное экспертное оценивание проблемы показало, что отмеченные характеристики сильной личности полностью соответствуют характеристикам конкурентоспособных предпринимателей. Иными словами, конкурентоспособный предприниматель – это, безусловно, сильная личность.

С точки зрения профессиональной пригодности к предпринимательской деятельности важно отметить, что в психологии считается, что сила личности является природно обусловленным свойством, зависящим от уникального сочетания биологических факторов, в частности, от силы нервной системы – одного из основных свойств нервной системы, отражающего предел работоспособности клеток коры головного мозга, т.е. их способности выдерживать, не переходя в тормозное состояние, либо очень сильное, либо длительно действующее (хотя и не сильное) возбуждение. Сила личности зависит и от типа темперамента; в частности, Н.И. Конюхов отмечает, что среди меланхоликов трудно встретить сильную личность, зато среди холериков и сангвиников их гораздо больше. Существуют и другие биологические факторы влияния на силу личности.

В связи с этим можно встретить утверждения, что с психологической точки зрения недостаток силы личности трудно восполнить или повысить. Это спорное мнение. Многие составляющие представленной выше психологической структуры сильной личности можно успешно развивать, следовательно, повышать и силу личности. Так что, на наш взгляд, повышение силы личности возможно, а это очень важно. Об этом свидетельствует и предпринимательская практика.

В представленной выше факторной структуре характеристик сильной личности явно выделяются воля, волевые качества и сила духа. Это не случайно, ведь многие свершения сильных личностей обусловлены как раз именно сильной волей, волевыми усилиями в преодолении преград и препятствий. Иными словами, именно воля считается ключевой и важнейшей характеристикой сильной лично-

сти. Заметим, для современных предпринимателей сильная воля является одним из важнейших личностно-профессиональных качеств<sup>9</sup>.

Сильная воля присуща настоящим лидерам, которыми являются конкурентоспособные предприниматели, поэтому во многих случаях они действительно являются сильными личностями. В то же время у предпринимателей-лидеров воля все же, если так можно выразиться, несколько иная. Воля предпринимателей-лидеров имеет на уровне общего рассмотрения двухкомпонентную природу, включающую собственно сильную волю как личностное качество и волю к власти, способствующую их экспансии. Причем воля как личностное качество направлена на властные устремления, т.е. подчиняется воле к власти. Как это сказывается на конкурентоспособности? Однозначного ответа нет, но, как свидетельствует практика, в большинстве случаев позитивно.

Еще одной важной психологической характеристикой сильной личности является сила духа, или духовная сила. Она также недостаточно изучена в психологии и других гуманитарных науках, хотя всегда отмечалась ее огромная роль, о чем можно судить по высказываниям великих людей. Так, Петр I утверждал, что материальные условия есть не более как ветвь для будущих плодов, корень же есть духовный элемент. По мнению Наполеона, успех в военном деле на три четверти зависит от духовных составляющих и только на одну четверть от материальных<sup>10</sup>.

Сила духа проявляется в большой убежденности в своей правоте, сильном психологическом настрое на успех, непреклонном стремлении достичь его, в способности мобилизовать свои ресурсы в нужный момент и зарядить своей энергией окружающих. Сила духа проявляется также в наполнении деятельности значимыми личностными смыслами, имеющими в том числе и гуманистическое содержание. Сильные духом люди твердо знают, во имя чего они включаются в борьбу. Они умеют сами создать себе субъективно значимые стимулы. Например, великий русский полководец А.В. Суворов призывал защищать не Россию как государство, а «Дом Богородицы». Это оказывало сильное воздействие на армию, наполняло особым содержанием смыслы деяний ее воинов.

Сила духа, как сила воли, является очень важной характеристикой конкурентоспособных предпринимателей. Часто именно сила духа способствует реализации их лидерских функций.

С практической точки зрения важен вопрос влияния недостатка силы личности. Если предприниматель не обладает необходимой для своей деятельности силой личности, то он, в первую очередь, будет избегать всего того, что вызывает повышенную психическую напряженность, обуславливает необходимость волевых усилий, требует противоборства и преодоления. Такой предприниматель будет бояться преград, трудностей, устраниваться от решительных действий, даже если их отсутствие принесет убыток. Его стратегия будет направлена преимущественно на избегание неудач, а не на достижения, что во многих случаях, естественно, снижает конкурентоспособность. «За глаза» его наверняка будут считать трусливым человеком, в лучшем случае «слабым и нерешительным».

---

<sup>9</sup> Посохова А.В. Психолого-акмеологическая модель конкурентоспособности предпринимателей // Человеческий капитал. 2015. № 1 (73). С. 90–93.

<sup>10</sup> Золотарев О.В. Стратегия духа армии. Челябинск : Социум, 2006. Кн. 1, 2. 1492 с.



Боязнь трудностей и неумение их преодолевать отрицательно скажутся на выборе эффективных путей достижения успеха в предпринимательстве. Предприниматели с недостатком силы личности боятся рисковать, а риск в любом виде предпринимательской деятельности неизбежен. Такие предприниматели с опасением относятся к любым нововведениям, требующим перемен, потому что любые переходные периоды в инновационной деятельности требуют повышенных психоэнергетических затрат. К тому же в силу высокой тревожности из-за боязни неудач у таких предпринимателей невысоки прогностические способности. В своих прогнозах под влиянием психической напряженности и преувеличения значимости трудностей они часто ошибаются.

Предприниматели со слабой силой личности боятся конфликтов. Если конфликт возник в их организации, они обычно затягивают с его разрешением, тем самым его только усугубляя. У них слабый «PR», потому что к своей большой известности они относятся с опасением – «как бы не возникли проблемы...».

Отмеченные психологические проявления недостатка силы личности, естественно, существенно снижают конкурентоспособность предпринимателя. Можно ли ситуацию исправить или улучшить? С психологической и акмеологической точки зрения, это, хотя и сложно, но вполне реально. В частности, существуют психологические технологии развития волевых качеств, самоэффективности, психической устойчивости; что же касается интеллектуальных качеств, то их вообще можно развивать в широком диапазоне. Поиск личностных смыслов усилит духовную составляющую. Все это обязательно повысит уровень силы личности, а следовательно, и конкурентоспособность предпринимателя.

### Список использованной литературы

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности [Текст]. – Казань : Центр инновац. технологий, 2004. – 468 с.
2. Гайдамашко, И.В., Посохова А.В. Проблема психологической готовности к предпринимательской деятельности [Текст] // Вестник Московского государственного областного университета. – 2015. – № 3. – С. 17–22. (Серия: Психологические науки).
3. Гайдамашко, И.В., Посохова А.В. Системное психологическое описание мотивации конкурентоспособных предпринимателей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 182–190.
4. 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.
5. Гайдамашко, И.В., Пугачева Е.В., Жемерикина Ю.И. Психическая устойчивость как феномен безопасности личности [Текст] // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 4 (6). – С. 124–127.
6. Зазыкин, В.Г., Смирнов Е.А. Психология и акмеология лидерства [Текст]. – М. : Элит, 2010. – 304 с.
7. Зазыкин, В.Г., Эпштейн В.А. Психологические характеристики успешных российских предпринимателей [Текст] // Качество жизни и российское предпринимательство : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – М. : ВНИИТЭ [и др.], 2001. – С. 86–89.
8. Золотарев, О.В. Стратегия духа армии [Текст]. – Челябинск : Социум, 2006. – Кн. 1, 2. – 1492 с.
9. Колюхов, Н.И., Шаккум М.Л. Акмеология и тестология [Текст]. – М. : РАГС, 1996. – 650 с.

10. Лиферов, А.П. Российский коррупционер: некоторые психолого-правовые штрихи к портрету [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 11–28.
11. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст]. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.
12. Посохова, А.В. Конкурентоспособность предпринимателей (психолого-акмеологические аспекты проблемы) [Текст]. – М. : АПКИППРО, 2014. – 128 с.
13. Посохова, А.В. Психолого-акмеологическая модель конкуренто-способности предпринимателей [Текст] // Человеческий капитал. – 2015. – № 1 (73). – С. 90–93.
14. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

УДК 796.071.2:15

*А.В. Алёшичева*

### **НЕОБХОДИМОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ КРИТЕРИЕВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СПОРТСМЕНОВ**

Выявлены критерии психологического здоровья спортсменов, возможности их интеграции, объединения в более крупные показатели, обладающие большей диагностической эффективностью. Выделены постепенно укрупняющиеся критерии психологического здоровья спортсменов: отдельные, доминирующие, интегральные и системообразующие, которые, являясь обобщающими, названы категориями. К последним относятся адаптированность, устойчивость, саморегулируемость, благополучность и гармоничность.

критерий психологического здоровья, спортсменов, интеграция, оценка состояний, диагностика качеств личности.

Рассматривая психологическое здоровье с позиций системного подхода, его можно определить как сложно организованную, динамично развивающуюся, многоуровневую систему, представляющую собой интегральную совокупность свойств и качеств личности, ее убеждений, особенностей нравственной, интеллектуальной и физической деятельности, обеспечивающую гармоничное взаимодействие со средой.

Психологическое здоровье, безусловно, многокомпонентно. Существует много вариантов выделения основных его составляющих. В один из наименее громоздких перечней входит шесть компонентов<sup>1</sup>:

- 1) принятие себя как человека, достойного уважения;
- 2) умение поддерживать позитивные, теплые, доверительные отношения с другими;
- 3) автономность;
- 4) экологическое мастерство;
- 5) наличие цели в жизни;
- 6) самосовершенствование.

---

<sup>1</sup> Логоненко А.В., Гостев Г.Р., Гостева С.Р. Культура физическая и здоровье М. : Еврo-школа, 2008. С. 212.

Безусловно, список компонентов психологического здоровья можно продолжить, что и сделано рядом авторов.

Названные компоненты можно обозначить частными составляющими психологического здоровья человека, находящимися во взаимодействии с другими и объединяющимися во временно существующую функциональную систему для адекватного отражения воздействия среды.

Анализ организации такой системы, как психологическое здоровье, предполагает определение ее критериев, т.е. тех факторов, функции которых детерминируют уровень ее проявления.

Так, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) выделяет следующие критерии психического здоровья:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе и к своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам;
- соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы;
- способность изменить способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Однако, несмотря на то, что данный перечень хорошо обоснован и предложен ВОЗ, в последние годы он дополнился критериями, выявленными в различных составляющих психологической сферы человека. Исходя из основополагающей триады ее проявлений – процессов, состояний и свойств личности, – соответственно им предложены определенные критерии.

К критериям психологического здоровья в рамках психических процессов добавлены следующие:

- 1) адекватное восприятие собственного «Я»;
- 2) адекватность психического отражения;
- 3) критичность мышления;
- 4) способность к творчеству;
- 5) способность к концентрации внимания на предмете;
- 6) способность к логической обработке информации;
- 7) умение управлять мыслями.

Свойствами личности как критериями психологического здоровья могут быть:

- 1) уравновешенность;
- 2) адекватный уровень притязания, чувство долга;
- 3) уверенность в себе;
- 4) сосредоточенность;
- 5) ответственность;
- 6) независимость;
- 7) непосредственность;

- 8) нравственность;
- 9) чувство юмора;
- 10) самоуважение;
- 11) терпеливость;
- 12) доброжелательность.

Среди психических состояний к критериям психологического здоровья относят:

- 1) естественное проявление чувств и эмоций;
- 2) способность радоваться;
- 3) сохранение оптимального самочувствия;
- 4) совладание с негативными эмоциями.

Исходя из цели настоящего исследования, мы попытались осуществить анализ именно критериев психологического здоровья. При этом следует подчеркнуть, что критерий (от греч. *kriterion* – мерило, оценка, признак) – это такой фактор, который можно применять для оценки психологического здоровья.

Однако с позиций представителей теорий личности трактовка понятия «критерии» значительно расширяется: критерии здоровья идентифицировались с «мерой», «свойствами», «признаками». Появились трактовки критериев личного<sup>2</sup>, профессионального<sup>3</sup>, репродуктивного<sup>4</sup> здоровья.

В нашей работе мы исходим из представления о том, что критерии психологического здоровья, являя собой факторы, при помощи которых можно судить о его уровне, также состоят из разного количества компонентов, т.е. это системы различной степени сложности. Например, психологическую устойчивость во многих исследованиях психологического здоровья приводят как один из его критериев или даже маркеров.

В процессе диагностики психологической устойчивости мы убедились, что это многокомпонентный фактор, состоящий из семи слагаемых частей, т.е. определяя психологическую устойчивость, мы должны учитывать функции и вклад в конечный результат каждого из этих семи слагаемых.

Более того, если мы попробуем соизмерить «масштабность» критериев психологического здоровья, предложенных разными авторами, то обнаружим, что критерии, выступающие свойствами личности респондента, имеют более мелкий масштаб, чем, скажем, те критерии, которые определяются в рамках психических состояний или процессов. Например, чувство юмора как критерий психологического здоровья, относимый исследователями к свойствам личности, при функционировании потребует значительно меньших энергоинформационных затрат, а значит, он имеет менее богатый компонентный состав, чем такой критерий, как

---

<sup>2</sup> Сокольская М.В. Личностное здоровье профессионала : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Хабаровск, 2012. 59 с.

Carless D., Andrew C.S. The physical activity experience of man with serious mental illness: Three sport stories // *Psychology of Sport and Exercise*. 2008. Vol. 9, Issue 2. P. 191–210.

<sup>3</sup> Ермолаева Е.П. Психологические индикаторы и регуляторы профессионального здоровья общества // *Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества*. М. : Ин-т психол. РАН, 2014. С. 154–170.

<sup>4</sup> Фазлетдинова И.Р. Оптимизация системы охраны репродуктивного и психического здоровья женщин-спортсменок. Уфа, 2010. 22 с.

совладание с негативными эмоциями или (еще больше) соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности.

Следовательно, инструменты оценки психологического здоровья, или «критерии», сами разномасштабны, а значит, и применение их как «мерила» (что соответствует семантике термина «критерий») не будет типологизировано.

Действительно, измерить уровень психологического здоровья при применении одного, даже важного, критерия, такого, например, как нравственность, будет, безусловно, весьма непросто. В связи с этим авторы чаще всего прибегают к перечислению ряда критериев, т.е. используют совокупность критериев, некую их сумму.

Однако при постановке вопроса типа «можно ли считать, что гипотетическое объединение даже всех свойств личности конкретного индивидуума и действующих на него факторов позволит нам измерить уровень его психологического здоровья или нет?» ответ, естественно, будет отрицательным, так как неучтенными останутся профессиональные, социальные критерии, а также критерии, относящиеся к психическим состояниям и процессам<sup>5</sup>.

А это означает, что необходим поиск общих, интегральных критериев, вобравших в себя возможности отдельных, частных, более мелких и с низким масштабом, функций измерения, но в своей структурной организации имеющих связь с мелкими, единичными, но привнесшими свою функцию в интегральный критерий как многокомпонентную систему. К применению таких критериев здоровья человека путем философских размышлений пришли еще древние мыслители. Такими критериями для них являлись: красота, гармония, уравновешенность, самообладание, согласованность с окружающим миром и др.

Эти критерии были действительно наиболее общими, поистине обобщающими и, безусловно, вобравшими в себя функции многих более мелких, вошедших в их состав как компоненты. Например, когда критерием психологического здоровья называется «равновесие человека с природой», то совершенно очевидно, что это многокомпонентный критерий, так как многочисленные факторы окружающей действительности, действуя на психику человека, вызывают множество реакций, степень адекватности которых и будет мерилем психологического здоровья. Но человек – существо общественное, а это значит, что для определения критериев даже только психологического здоровья необходим учет влияния на него и социума.

Кроме того, развитие психологической науки, появление теорий личности обусловили формирование весьма различающихся представлений о психологическом здоровье и о его критериях. Поэтому количество критериев психологического здоровья, предлагаемых представителями разных психологических школ и приверженцами разных теорий, увеличивалось, причем число мелких, единичных критериев доходило до 6–7 десятков.

В связи с этим возникла необходимость на научной основе параллельно с дифференциацией осуществить интеграцию критериев психологического здоровья<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Алёшичева А.В. Изменение качеств личности в процессе спортивной деятельности. Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина, 8–10 октября 2015 года / отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2015. С. 174–177.

<sup>6</sup> Алёшичева А.В. Взаимосвязь между факторами, детерминирующими психическое здоровье личности // Психическое здоровье. 2015. № 3 (113). С. 27–34.

В нашем эмпирическом исследовании это осуществлялось путем изучения критериев психологического здоровья спортсменов. С учетом актуальности решения этой проблемы была поставлена цель: выявить критерии психологического здоровья и установить возможность их интеграции и применения для оценки состояния спортсменов.

Исследование проведено при участии 548 спортсменов, занимающихся разными видами спорта – спортивными играми, единоборствами, водными видами спорта и др. Уровень квалификации варьировался от новичков до мастеров спорта международного класса.

Для диагностики качеств и свойств личности, адаптивности, состояния психологического здоровья, нервно-психической устойчивости, социальной адаптации, мотивации к занятиям спортом и других факторов были применены 23 психологических метода исследования. Количественные данные подвергались статистическому, факторному, корреляционному и информационному анализу<sup>7</sup>.

**Результаты исследования.** На первом этапе исследования определялись отдельные качества и свойства личности, единичные параметры адаптации, резистентности или состояния – например, депрессия, тревога, бессонница и др. Уровень проявления каждого из этих факторов в какой-то степени влиял на состояние психологического здоровья. Причем судить об изменении последнего в результате действия того или иного фактора можно было хотя бы косвенно.

Например, повышение тревожности, наблюдаемое с ростом спортивного мастерства спортсменов, ухудшало состояние их психологического здоровья.

Однако в процессе спортивной деятельности, особенно в сложных условиях соревнований, на психику спортсмена и непосредственно на его психологическое здоровье действует целая группа факторов, вместе, в совокупности, чаще всего негативно влияющих на его здоровье.

Гипотетически мы предположили, что, выявляя количество и силу взаимосвязей между отдельными критериями, мы можем выделить наиболее значимые, доминирующие по степени влияния на психологическое здоровье. Применяя корреляционный и факторный анализ, мы действительно смогли выделить 12 из 72 факторов, названных доминирующими. Результаты их воздействия на психологическое здоровье спортсменов с разными спортивным стажем и квалификацией свидетельствуют о наличии различий в степени этого воздействия.

С учетом силы взаимосвязей между доминирующими критериями они были объединены в 6 интегральных критериев. Примечательно, что на уровне этих критериев степень их функционального воздействия на психологическое здоровье спортсменов с разными стажем и квалификацией оказалась одинаковой, т.е. различий не обнаружено. Иначе говоря, они оказались пригодны для оценки психологического здоровья всех спортсменов, вне зависимости от стажа и опыта.

Следовательно, доминирующие критерии как мерило психологического здоровья спортсмена позволяют быстрее (поскольку их всего шесть) и значительно эффективнее судить о его состоянии.

Однако более высокую степень интеграции имели факторы, называемые системообразующими категориями, т.е. такие, которые детерминируют образование некой системы, состоящей из объединения (или, точнее, вобравшей в себя функциональные возможности) отдельных интегральных и доминирующих кри-

---

<sup>7</sup> Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2003. 350 с.

териев. Системообразующие – значит, имеющие основополагающее значение в формировании, развитии и сохранении психологического здоровья как системного понятия. Они обозначены категориями как наиболее обобщенные критерии психологического здоровья.

Учитывая наличие в структуре личности структурных и функциональных компонентов, системообразующие категории были отнесены к этим группам. К структурным системообразующим категориям причислены гармоничность и благополучность (не гармония и благополучие!), а к функциональным – адаптированность, саморегулируемость и устойчивость (но не адаптация и саморегуляция).

Применение названных терминов в предлагаемом контексте, на наш взгляд, следует пояснить. Так, термин «гармония» воспринимается как констатация наличия связи (соразмерности) отдельных компонентов, превращающей их в целое. Это мало чем отличается от понятия «интеграция». «Гармоничность» же в ракурсе решаемой проблемы – это способность человека давать субъективную оценку своего психологического состояния в конкретный период времени, т.е. уровень этой способности и определяет качество субъективной оценки его состояния.

Благополучие характеризует уровень удовлетворенности субъекта собой и качеством жизни, это результат успешной самоактуализации. А благополучность – категория, при помощи которой можно измерить, дать субъективную оценку степени благополучия как результата согласованности взаимодействия внутреннего и внешнего мира человека. Поэтому гармоничность – это обеспечение согласованности частей, а благополучность – способность к ощущению удовлетворенности.

Далее относительно терминов «адаптация» и «адаптированность». Первый применяется как означающий процесс приспособления, а второй – как сформированная способность осуществлять приспособительные реакции, направленные на улучшение психологического здоровья личности.

Аналогично «саморегулируемость» отличается от «саморегуляции». В значении системообразующей категории первый термин следует понимать как способность этой категории обеспечить слаженность функционирования и подчиненность отдельных реакций и функций определенной системе, результат работы которой направлен на оптимизацию психологического здоровья личности.

Под устойчивостью мы понимаем ее конститутивное (основополагающее) свойство сохранять на некоторое время надежность психологических проявлений, обуславливающих определенный уровень психологического здоровья личности.

Таким образом, принципиально возможно объединение отдельных критериев психологического здоровья спортсмена через ряд этапов в системообразующие, имеющие наивысший уровень интеграции и позволяющие судить о его состоянии. Вместе с тем для объективной, количественной, оценки психологического здоровья при помощи предложенных критериев необходимо представить их в количественном, формализованном виде, что можно сделать с позиций теории информации, позволяющей выразить уровень психологического здоровья, оперируя количеством информации как наиболее общим показателем, его отражающим.

## Выводы

1. С целью оптимизации оценки психологического здоровья человека обоснована необходимость объединения частных, отдельных его критериев, обла-

дающих слабыми функциональными возможностями, в более общие, вобравшие в себя функции отдельных.

2. Установлено наличие критериев психологического здоровья спортсменов, которые с учетом уровня их объединенности названы: отдельные, доминирующие, интегральные и системообразующие. Последние, обладающие наивысшей степенью интеграции, а значит, и эффективностью в оценивании психологического здоровья, действующие на него как на целостную систему, названы системообразующими.

3. Увеличения объективности в оценке состояния психологического здоровья человека можно добиться, применив высокую степень формализации функций его критериев, используя, например, основные положения теории информации в виде информационного анализа.

### Список использованной литературы

1. Алёшичева, А.В. Взаимосвязь между факторами, детерминирующими психическое здоровье личности [Текст] // Психическое здоровье. – 2015. – № 3 (113). – С. 27–34.
2. Алёшичева, А.В. Изменение качеств личности в процессе спортивной деятельности [Текст] // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина, 8–10 октября 2015 года / отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2015. – С. 174–177.
3. Евтешина, Н.В. Психологическая характеристика мотивационной сферы спортсменов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
4. Ермолаева, Е.П. Психологические индикаторы и регуляторы профессионального здоровья общества [Текст] // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. – М. : Ин-т психол. РАН, 2014. – С. 154–170.
5. Лотоненко, А.В. Культура физическая и здоровье [Текст] / А.В. Лотоненко, Г.Р. Гостев, С.Р. Гостева. – М. : Еврошкола, 2008. – С. 212.
6. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 150–154.
7. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст]. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.
8. Сокольская, М.В. Личностное здоровье профессионала [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Хабаровск, 2012. – 59 с.
9. Фазлетдинова, И.Р. Оптимизация системы охраны репродуктивного и психического здоровья женщин-спортсменок [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Уфа, 2010. – 22 с.
10. Carless D. The physical activity experience of man with serious mental illness : Three sport stories [Text] / D. Carless, C.S. Andrew // Psychology of Sport and Exercise. – 2008. – Vol. 9, Issue 2. – P. 191–210.





## Международный опыт

УДК 371.035.6(574)

*К.К. Жампеисова*

### **СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ И ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ИМИДЖЕВОГО ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ КАЗАХСТАНА КАК «ҰЛЫ ДАЛА ЕЛІ» – СТРАНА ВЕЛИКОЙ СТЕПИ»**

В статье раскрываются роль и значение разработанной на общеуниверситетской кафедре педагогики КазНПУ имени Абая новой теории национального воспитания будущих специалистов с целевой установкой на формирование у них высокого уровня национального самосознания в контексте важнейших составляющих – этноформирующей, гражданской и общенациональной – национальной идеи «Мәңгілік Ел». Представляется модель формирования данного феномена в условиях высших учебных заведений Республики Казахстан.

«Ұлы Дала Елі», национальная идея «Мәңгілік Ел», национальное самосознание, национальное воспитание, этническое воспитание, поликультурное воспитание, интеллектуальное воспитание, модель формирования национального самосознания.

Объективные процессы, происходящие в современном мире, расширение информационных потоков, затрагивающие практически все направления человеческой деятельности, оказывают мощное влияние на определение содержания национальной политики Казахстана, на формирование национального самосознания всего казахстанского народа.

Идея первого президента страны Н.А. Назарбаева по имиджевому позиционированию Казахстана как «Ұлы Дала Елі» – Страны Великой степи» предъявляет высокие требования к формированию национального самосознания будущих специалистов.

В этой связи в 2013 году по заданию ректора С.Ж. Пралиева в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая (КазНПУ) был проведен ретроспективный анализ всех стратегических национальных проектов, посланий президента Казахстана народу Казахстана со дня становления независимости страны. В результате данного исследования было выявлено, что на протяжении всех лет независимости Казахстана выстраивалась стройная система его национальной идеи, важнейшими составляющими которой стали этноформирующая, гражданская и общенациональная, ориентирующие на развитие интеллектуальной и конкурентоспособной нации.

Сформировавшаяся национальная идея Казахстана впоследствии получила свое конкретное название – «Мәңгілік Ел» – «Страна Великой степи».

При подробном содержательном рассмотрении важнейших составляющих национальной идеи «Мәңгілік Ел» исследователи пришли к следующим закономерным выводам:

1. Формирование у будущих специалистов Республики Казахстан высокого уровня национального самосознания должно осуществляться на уровне не только исторического хода развития казахского народа, но и перспективы развития всего народа Казахстана в контексте трех важнейших составляющих национальной идеи «Мәңгілік Ел».

2. Формирование национального самосознания является целью национального воспитания. Национальное воспитание является органической частью развития общества, и потому научно обоснованное, правильно организованное национальное воспитание будущих специалистов в современных условиях требует расширенного понимания его сущности в контексте трех важнейших составляющих национальной идеи «Мәңгілік Ел», вобравшей в себя этническое, поликультурное и интеллектуальное воспитание в их единстве, взаимосвязи и взаимообусловленности.

Этот вывод особенно актуален в период перехода от индустриальной стадии развития общества к постиндустриальной, когда возрастает роль знаний и информации. Естественным следствием данного процесса является усиление значения интеллектуального потенциала личности в единстве и взаимосвязи с этническим и поликультурным воспитанием. Такое понимание сущности национального воспитания необходимо для активной и успешной жизнедеятельности личности в современном открытом, поликультурном и полилингвальном мире.

3. Этническое воспитание должно быть направлено на развитие у будущих специалистов этнического самосознания, этнической социализации и этнической идентификации, способствуя тем самым реализации этноформирующей составляющей национальной идеи «Мәңгілік Ел».

Поликультурное воспитание будущих специалистов должно быть направлено на развитие гражданского самосознания, гражданской социализации, гражданской идентификации, способствуя тем самым реализации гражданской составляющей национальной идеи «Мәңгілік Ел».

Интеллектуальное воспитание должно быть направлено на развитие у будущих специалистов общенационального самосознания, ориентированного на развитие интеллектуальной и конкурентоспособной нации, что будет способствовать реализации общенациональной составляющей национальной идеи «Мәңгілік Ел».

В соответствии с данными установками **целью национального воспитания** как составной части современной педагогики должно стать воспитание нового поколения специалистов, социально активных членов общества с высоким уровнем развития национального самосознания, национального духа, духа патриотизма, исторического сознания и социальной памяти, духа профессионализма и конкурентоспособности, готовых к активным действиям по сохранению стабильности, независимости, безопасности нашего государства и при этом способных строить конструктивный диалог с представителями других культур.

В соответствии с этой целью **основными задачами национального воспитания** будущих специалистов в современных условиях должны стать следующие:

1. Формирование у будущих специалистов (представителей государствообразующей нации) осмысленного отношения к своим собственным национальным корням, к языку, к истории становления и развития своего народа, к обычаям и традициям, к национальной культуре в целом как части мировой культуры в единстве и взаимосвязи с ее прошлым, настоящим и будущим, как основы развития национального духа, духа патриотизма, исторического сознания и социальной памяти.

2. Развитие готовности у будущих специалистов (независимо от национальной принадлежности) к активному освоению казахского языка как языка государственного, как базового элемента национального самосознания, стержня духовности и единения казахского народа, всех народов и народностей, проживающих в Казахстане, как основы развития духа нации в целом.

3. Развитие у будущих специалистов (независимо от их национальной принадлежности) уважительного отношения к традициям, обычаям, национальной культуре и истории народов и народностей, находящихся в совместном проживании, в лучших традициях казахского народа – на основе гостеприимства, внимания и заботы толерантности ко всем людям.

4. Развитие у будущих специалистов (независимо от национальной принадлежности) осознанного отношения к формированию в себе: а) высокого уровня национального достоинства, патриотизма и гражданственности, толерантности и гуманизма; б) готовности к межэтническому, межконфессиональному и межкультурному диалогу; в) потребности следовать таким основополагающим общечеловеческим ценностям, как жизнь, свобода, совесть, вера, любовь, счастье, фиксирующим «вечные» идеалы Добра, Истины, Красоты, способствующим сохранению мира, покоя и ненасилия на земле.

5. Развитие у будущих специалистов понимания и осознания того, что в современных социокультурных условиях востребованной является интеллектуально развитая, конкурентоспособная, креативная и здоровая личность с ярко выраженной потребностью в самосовершенствовании, саморазвитии, самоутверждении, самореализации своих сущностных сил, а также готовностью к овладению новыми знаниями, продуцированию и иницированию новых идей и воплощению их в жизнь на благо своего Отечества.

Представленные выше структурные компоненты национального воспитания будущих специалистов в их единстве и взаимосвязи с важнейшими структурными компонентами национальной идеи «Мәңгілік Ел» позволяют представить модель формирования национального самосознания будущих специалистов в следующем виде:

**1. Формирование национального самосознания личности будущего специалиста на уровне этнической идентификации, этнической социализации** посредством этнического воспитания должно осуществляться путем обучения родному языку, ознакомления с историей, духовной и материальной культурой казахского народа, с его национальной ментальностью, со своеобразием мировоззрения, обычаями и традициями, ценностными ориентациями и следования им на практике.

Соответственно формирование национального самосознания будущих специалистов на уровне этнической идентификации и этнической социализации для представителей государствообразующей нации должно быть направлено на формирование образа **«Я – ПРЕДСТАВИТЕЛЬ КАЗАХСКОГО НАРОДА»** не только как владеющего казахским языком, знающего обычаи, традиции, националь-

ную культуру, историю становления и развития своего народа, но и с уважением относящегося к языку, традициям, обычаям, национальной культуре и истории народов и народностей, находящихся в совместном проживании. Я несу ответственность за мир, покой, консолидацию и единение народов и народностей, проживающих в государстве Казахстан. Я осознаю, что это путь цивилизованного развития национального самосознания, менталитета моего народа. Это путь становления мощного и сильного государства Казахстан.

**2. Формирование национального самосознания будущих специалистов на уровне гражданской идентификации как для представителей государствообразующей нации, так и для других национальностей посредством поликультурного воспитания** должно осуществляться с опорой на преамбулу казахстанского Основного Закона, которая начинается словами: «Мы, народ Казахстана, объединенный общей исторической судьбой...». Казахстан стал родиной для всех проживающих здесь людей, для представителей различных национальностей и вероисповеданий. Они объединены общей исторической судьбой. Ничто не объединяет людей разных национальностей лучше, чем взаимоуважение, основанное на понимании духовного мира, менталитета, на знании языка, обычаев, традиций, истории, национальной культуры в целом государствообразующего этноса.

Формирование национального самосознания будущих специалистов в контексте гражданской составляющей национальной идеи «Мәңгілік Ел» для представителей как государствообразующей, так и других национальностей должно быть направлено на формирование образа: «**Я – ПРЕДСТАВИТЕЛЬ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**», «**Я – ГРАЖДАНИН РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**». Я не только изучаю казахский язык, владею им (как государственным), знаю обычаи, традиции, национальную культуру, историю становления и развития казахского народа, но и осознаю, что несу ответственность за мир, покой, консолидацию и единение народов и народностей, проживающих в Казахстане. Я осознаю, что это путь цивилизованного развития национального самосознания, менталитета народа Казахстана. Это путь становления мощного и сильного государства Казахстан, гражданином которого я являюсь.

**3. Формирование национального самосознания будущих специалистов на уровне общенациональной составляющей национальной идеи «Мәңгілік Ел» посредством интеллектуального воспитания ориентировано на общенациональную идентификацию и должно быть направлено на формирование образа «Я – МЫ – ВМЕСТЕ – ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ, КОНКУРЕНТОСПОСОБНАЯ НАЦИЯ».**

При таком подходе основным вектором развития национального самосознания, национального духа, духа патриотизма, гражданственности и социальной активности личности будущего специалиста государства Казахстан станет движение от этнической (Я) и гражданской (МЫ) идентификации к интеллектуальной и конкурентоспособной нации (ВМЕСТЕ). Это путь цивилизованного развития Казахстана. Это путь развития национальной идеи «Мәңгілік Ел», которая красной нитью проходит через все стратегические национальные проекты, послания главы государства народу Казахстана со дня получения им независимости<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См. : Пралиев С.Ж., Нарыбаев К.Н., Жампеисова К.К. и др. Концепция реализации национальной идеи «Мәңгілік Ел» в вузах Казахстана. Алматы : «Ұлағат» ; КазНПУ им. Абая, 2015. 56 с. ; Жампеисова К.К. Национальная политика и национальная идея «Мәңгілік Ел» в свете стратегических документов и Посланий Президента народу Казахстана // Учебник «Мәңгілік Ел». Алматы : Ұлағат, 2015. С. 15–37.

Исходя из реалий сегодняшнего дня, вузы, равно как и их студенты, должны четко осознавать:

1) нарастающая глобализация с ее плюсами и минусами должна уплотнять и укреплять в сознании личности будущего специалиста поле национального, помогая развивать национальные ценности в единстве с общечеловеческими;

2) национальное в личности специалиста становится не самоцелью, а условием для дальнейшей самореализации личности, для определения своего места в мировом развитии, мировой цивилизации, мировой культуре, своих возможностей в дальнейшем развитии;

3) реализация основных целей международной программы «Образование для всех» (ОДВ), т.е. образование для всех на всех уровнях на протяжении всей жизни, обозначенных на Всемирном Дакарском форуме в 2000 году, должна быть созвучна национальным приоритетам и задачам государства;

4) доступ к качественному образованию на основе информационных и коммуникационных технологий невозможен вне воспитания личности будущего специалиста, не только осознающего свою национальную и культурную идентичность, но и понимающего свою личную ответственность за сохранение и укрепление мира и свободы на Земле;

5) для «глобального человека» важнейшими качествами становятся толерантность, активность в коммуникации с другими, познание и уважение других культур. Многообразие мира и его познание, по словам А.К. Мынбаевой, – вектор дальнейшего развития современного человека-специалиста.

Национальная идея «Мәңгілік Ел» в содержательном плане перекликается с понятием «Вечный Тюркский Ель». Вечный тюркский мир завещал нам свои этические заповеди. Обратим внимание на некоторые из них:

– помни везде, ты — потомок древнего и благородного народа, а поэтому не имеешь права на недостойный поступок;

– знай историю своего народа и края — это знание укрепит твой дух, возвеличит душу, придаст силы в трудные минуты жизни;

– не считай себя человеком, пока не освоишь языка, обычаев и искусства своего народа;

– постоянно работай над физическим и духовным совершенствованием, закаляй и укрепляй здоровье, чтобы быть достойным своих великих предков;

– знай и помни родословную свою от основателя рода. С великим почетом относись к старшим, а более всего к родителям, даровавшим тебе жизнь;

– как высшую заповедь предков усвой истину — величие человека никогда не измерялось богатством, а лишь мерой мужества и труда, отданного во имя Отечества;

– всегда помни о том, что все хорошее и плохое, что ты делаешь в жизни, обернется сторицей;

– в разговоре больше слушай, меньше говори и никогда не бахвалься. Среди людей много тех, кто умней и сильнее тебя;

– избегай ссор и скандалов. В ссоре с глупцом ты станешь глупее, а умного собеседника полезнее просто выслушать;

– опасайся мысли: «Чем он лучше меня?», которая много раз разрушала Отечество; если ты истинный патриот, докажи это делом;

- забота о потомстве и воспитание в детях сильного духа — святая обязанность каждого человека;
- никогда не оскорбляй ничьих национальностей и религиозных чувств. Каждый народ — дар Божий;
- будь всегда во всем человеком чести. Пусть ни голод, ни холод, ни страх смерти не сломят твоего духа<sup>2</sup>.

Казахстан – многонациональное государство. Мы – потомки кочевников. «Все великие кочевые империи были многонациональными, и это было их преимуществом»<sup>3</sup>.

С учетом сказанного понятны актуальность и значимость разработанной учеными КазНПУ имени Абая теории национального воспитания будущих специалистов с целевой установкой на формирование у них высокого уровня национального самосознания в контексте важнейших составляющих национальной идеи «Мәңгілік Ел». И это, с нашей точки зрения, имеет принципиально важное значение для разъяснения будущим специалистам сущности имиджевого названия Казахстана как «Ұлы Дала Елі» – Страны Великой степи».

#### Список использованной литературы

1. Жампеисова, К.К. Национальная идея и национальная политика в современном Казахстане [Текст] // Педагогика и психология : науч.-метод. журн. КазНПУ им. Абая. – 2014. – № 2. – С. 55–66.
2. Жампеисова, К.К. Национальная политика и национальная идея «Мәңгілік Ел» в свете стратегических документов и Посланий Президента народу Казахстана [Текст] // Учебник «Мәңгілік Ел» – Алматы : Ұлағат, 2015. – С.15–37.
3. Жампеисова, К.К. О сущности национальной идеи «Мәңгілік Ел» [Текст] // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Пути реализации национальной идеи «Мәңгілік Ел» в вузах Казахстана». – Алматы, 2015. – С. 6–11.
4. Жампеисова, К.К., Берикханова А.Е. Конкурентоспособность как важнейшая составная национальной идеи Казахстана [Текст] // Bulletin EUROTALENT-FIDJIP, FRANCE. – 2014. – № 3. – С. 51–55.
5. Жампеисова, К.К., Джанабаева Р.А., Махметова Б.Т. Этнокультурное и гражданское понимание национальной идеи в полиэтническом обществе, их единство и взаимосвязь [Текст] // Bulletin EUROTALENT-FIDJIP, FRANCE. – 2014. – № 4. – С. 45–49.
6. Жампеисова, К.К., Хан Н.Н., Калиева С.И. Современные аспекты национального воспитания и формирования национального самосознания будущих специалистов в контексте национальной идеи «Мәңгілік Ел» [Текст] // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Пути реализации национальной идеи «Мәңгілік Ел» в вузах Казахстана». – Алматы, 2015. – С. 206–210.
7. Заповеди тюрка – Тенгрианство – прошлое и будущее татар-тюрков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [tatarkam.livejournal.com/16150.html](http://tatarkam.livejournal.com/16150.html)
8. Костикова, Л.П. Поликультурное образование как цель педагогического процесса в современном вузе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 129–136.

---

<sup>2</sup> Заповеди тюрка – Тенгрианство – прошлое и будущее татар-тюрков. URL : [tatarkam.livejournal.com/16150.html](http://tatarkam.livejournal.com/16150.html)

<sup>3</sup> Что значит для Казахстана идея Великой степи? URL : [365info.kz/2015/12/v-strane-velikoj...](http://365info.kz/2015/12/v-strane-velikoj...)

9. Пралиев, С.Ж., Нармбаев К.Н., Жампеисова К.К. [и др.]. Концепция реализации национальной идеи «Мәңгілік Ел» в вузах Казахстана [Текст]. – Алматы : Ұлағат ; КазНПУ им. Абая, 2015. – 56 с.

10. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.

11. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

12. Что значит для Казахстана идея Великой степи? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [365info.kz/2015/12/v-strane-velikoj...](http://365info.kz/2015/12/v-strane-velikoj...)



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 371.044.5(38)(09)

*М.К. Ветошкина*

### ВОСПИТАНИЕ ВЗРОСЛОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕНИИ КСЕНОФОНТА АФИНСКОГО

В статье анализируется педагогическое учение Ксенофонта Афинского, который предлагал простые и понятные воспитательные схемы и стратегии для правителей и простых граждан. Его наследие рассмотрено через призму отношения взрослого человека к собственному воспитанию и самовоспитанию в конкретном историко-культурном контексте. Выделены и охарактеризованы обозначенные Ксенофонтом принципы воспитания взрослого: воздержанность, умеренность, повелевания/повиновения, постоянная занятость.

воспитание, самовоспитание, педагогическое учение Ксенофонта Афинского.

Динамика античного воспитательного идеала привлекала и продолжает привлекать исследователей, стремящихся ответить на вопрос, что представляло собой (само)воспитание законопослушного гражданина, примерного семьянина, честного политика, доблестного воина в разные периоды античной истории. Однако определение границ ключевых понятий – «воспитание» и «самовоспитание» – и соотнесение этих понятий с существовавшими тогда и существующими сейчас терминами является непростой задачей. Обращаясь к изучению античных практик воспитания, мы неизбежно сталкиваемся с вопросом, что считать «нормальным»: практики, которые существенно отличаются от наших и являлись нормой для той эпохи, или, наоборот, похожи на наши и этим убеждают нас в том, что именно они и есть норма<sup>1</sup>.

Из эпохи в эпоху среди множества авторов, которые стремились задать свою «норму», всегда выделялись тексты тех немногих, кому это удалось. Одним из них был Ксенофонт Афинский (ок. 430 – после 355 до н. э.) – древнегреческий политик, полководец, писатель и ученик Сократа, который предложил оригинальное понимание воспитательных практик для взрослого человека.

Ксенофонт родился в самом начале длительной и кровопролитной Пелопоннесской войны, и витавшие в воздухе волнения, настроения, чаяния сограждан во многом сложили для него некоторую модель воспитания, которую он в дальнейшем являл на страницах своих сочинений. Будучи мыслителем своей эпохи,

---

<sup>1</sup> Rawson B. Families in the Greek and Roman Worlds // A companion to families in the Greek and Roman worlds / ed. by B. Rawson. Maiden (Mass.) : Blackwell Publishing Ltd., 2011. P. 5.



Ксенофонт рассматривал воспитание в качестве силы, способной сплотить греческие полисы, балансирующие между войной и миром. Объединив философское образование под руководством Сократа с военным образованием, Ксенофонт ратовал за гармоничное физическое и умственное воспитание для всех, кто претендует на статус образованного человека. Его оригинальные педагогические взгляды на воспитание взрослого человека разбросаны по трудам разной тематики, которые получили неоднозначную оценку со стороны как его современников, так и современных нам авторов.

Ряд исследователей (D.L. Gera, S.B. Pomeroy, Ph. Stadter и др.) отмечают, что многие работы Ксенофонта являются педагогическими, другие же (B. Due, R. Nicolai, N.B. Sandridge и др.), напротив, говорят о том, что таковых не существует, а есть лишь работы, преследующие педагогические цели. Несмотря на такую полярность мнений, исследователи сходятся в том, что Ксенофонт побуждает к серьезным научным исследованиям, и современный этап оценки его педагогического наследия может быть назван «реабилитацией Ксенофонта»<sup>2</sup>.

Методология историко-педагогического изучения текстов Ксенофонта представляет собой достаточно новую область, в которой тон задают особая подача и направленность его *педагогических представлений, многие из которых носят характер утопических*. С одной стороны, он предлагает читателю поразмышлять, скорее, над идеалом, чем над существующей нормой. С другой стороны, в своих сочинениях он дает детальное описание отношений между наставником и учеником-взрослым, главным героем которых часто является его наставник Сократ, что вполне может быть описанием имевшей место практики воспитания взрослого человека.

Проблема педагогической герменевтики Ксенофонта многогранна, поскольку вопрос о том, что именно он хотел описать, объединен с вопросом, как именно он это делал. Многие ключевые понятия его педагогического учения не имеют аналогов среди современных понятий и отвергают связь воспитания или самовоспитания с той или иной образовательной институцией.

Ксенофонт проявляет особый интерес к ученику-взрослому, который живет в городе, где педагогическая и политическая повседневность постоянно переходят друг в друга. Воспитательный идеал для Ксенофонта «вырастает» из государства, продуцирующего справедливые законы и заботящегося о воспитании подрастающего поколения; из правителей, моральный облик которых обращает на них взоры масс и позволяет им вести их за собой; из отдельно взятой семьи, глава которой выступает в роли наставника для домашних, приучая их своим примером к самовоспитанию.

Ксенофонт стремится свести свои представления о том, что есть идеальная воспитательная практика для взрослого человека, в простые и понятные принципы: *воздержанности, умеренности, постоянной занятости, повелевания/повиновения*. Дело воспитания взрослого кажется ему не только государственной, но и личной заботой. И это дело предполагает обучение «заботливости»<sup>3</sup>, которое отличается для

<sup>2</sup> Bartlett R.C. Editor's introduction // Xenophon: The Shorter Socratic Writings / ed. R.C. Bartlett. Ithaca : Cornell University Press, 1996. P. 3.

<sup>3</sup> Более подробно об этом см.: Pichugina V., Bezrogov V. The Xenophon's pedagogy of the care of the self // History of education & children's literature, 2016. Vol. XI, № 1. P. 517–524 ; Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике. М. : АСОУ ; Калуга : Ваш ДомЪ, 2014. 180 с.

политика и простого гражданина в способах, но не в целевых установках. Его наставления взрослому человеку, продолжающему заботиться о своем образовании, так органично вкраплены в историческую картину текста, что кажутся естественным продолжением описываемых событий.

В «Воспоминаниях о Сократе», где основным тезисом является воспитание идеального гражданина, Ксенофонт задается вопросом: «Не следует ли каждому проникнуться убеждением, что воздержание есть основа добродетели, и его прежде всего запasti в душе?» (Xen. Mem. V.4)<sup>4</sup>. Воздержанность рассматривается им как один из важнейших принципов воспитания и самовоспитания взрослого человека. Обозначив его, Ксенофонт старается показать все возможные пути и способы приобщения к воздержанности, которые старшие должны демонстрировать младшим.

Ксенофонт включает в «Воспоминания...» диалог Сократа с его старшим сыном Лампроклом (Xen. Mem. II.2), который как раз находится в возрасте взросления. Ключевой идеей этого диалога является ответственность родителей за воспитание детей, а Сократ показан идеальным отцом, с которого следует брать пример всем, кто хочет воспитать своих сыновей достойными гражданами. Автор здесь обозначил ключевые правила семейного воспитания: родители должны заботиться не только о жизни и здоровье детей, но и о выборе наставника для них, а дети – быть благодарны (Xen. Mem. II. 2.3). Ксенофонт стремится обобщить эти правила в некий всеобщий воспитательный закон, действующий везде и всюду. Если ребенок неблагодарен родителям, то люди не будут делать ему добро: «Ведь если люди сочтут тебя неблагодарным к родителям, то никто не будет рассчитывать на благодарность от тебя за свое добро» (Xen. Mem., II.2.3)<sup>5</sup>.

Этот диалог показателен тем, что известный современникам своей непростой семейной жизнью Сократ предстает перед сыном как образец воздержанности. Он старается пояснить сыну свою жизненную и образовательную стратегии, т.е. то, за что афиняне осуждали его, а Ксенофонт боготворил и описывал следующим образом: «Тот образ жизни, к которому он приучил и душу и тело, был таков, что при нем всякий проживет безмятежно и безопасно... Жизнь обходилась ему так дешево, что не знаю, можно ли так мало зарабатывать, чтобы не получать столько, сколько было достаточно для Сократа» (Xen. Mem. III.5)<sup>6</sup>.

В более позднее сочинение «Воспитание Кира» Ксенофонт включает уже целую серию разговоров отца и сына – персидского царя Дария и его сына Кира-младшего. Сначала маленький Кир получает советы от отца о необходимости быть воздержанным, а потом становится взрослым и начинает воплощать их в жизнь, регулярно выступая перед друзьями, союзниками и единомышленниками с нравоучительными речами. Воздержанность видится Ксенофонту неким оружием, которое мудрый наставник должен вложить в руки ученика, чтобы тот всю жизнь сражался с пороками. Говоря о пороках, Ксенофонт разделил их на две группы: те, которые приносят вред только самому «носителю» порока, и те, которые приносят вред обществу.

Носители второй группы пороков кажутся ему наиболее опасными именно из-за своей невоздержанности. Ксенофонт так конкретизирует свою позицию: «...порок ... вербует себе множество единомышленников, тогда как добродетель,

---

<sup>4</sup> Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С.И. Соболевского. М. : Наука, 1993. С. 31.

<sup>5</sup> Там же. С. 50.

<sup>6</sup> Там же. С. 23.

указывающая крутой путь к вершинам, не слишком привлекательна в настоящем, чтобы за ней следовали без долгих размышлений, особенно тогда, когда другие увлекают тебя по наклонному и соблазнительному пути порока» (Хен. Суг. II.2.24) <sup>7</sup>. Дарий наставляет сына в том, чтобы он мудро правил в будущем и старался объединять вокруг себя достойных и доблестных, а не пустых и порочных. Ксенофонт подчеркивает, что проявление пороков означает подавление добродетели, и следствием этого является то, что человек забывает об умеренности и становится беззаботным (Хен. Суг. IV.2.25-26) <sup>8</sup>.

Кир, каким рисует его Ксенофонт, всегда и везде демонстрирует меру во всем. Его друзья, враги и подданные видят в нем образец правителя, который стремится воспитывать своих граждан и самого себя. В «Воспитании Кира» Ксенофонт не просто дает жизнеописание стоящего во главе греческих наемников Кира, но и предлагает с особым вниманием посмотреть на воспитание взрослого. Конкретизируя *принцип умеренности*, он настаивает на том, что создать и сохранить свою империю Киру помогло именно воспитание. «Будучи мальчиком, Кир учился умеренности, которой персидские юноши учились в первую очередь, наблюдая за взрослыми, демонстрировавшими умеренность во всем, и подражая им...» (Хен. Суг. I.2.8) <sup>9</sup>.

Персидское воспитание кажется Ксенофонту особым потому, что оно причает к умеренности в самом широком понимании этого слова, а значит, делает человека счастливым. Жажда постоянного получения желаемого есть псевдосчастье, которое превращает человека в раба все новых и новых желаний: «И если мы, наслаждаясь выпавшим нам счастьем, станем ныне разумно его беречь, мы, вероятно, сможем прожить счастливо да самой старости, не подвергаясь опасностям» (Хен. Суг. IV.1.15) <sup>10</sup>. Именно умеренность удерживает правителей от чрезмерности в использовании власти, граждан – от нарушения законов, воинов – от неблагоприятных поступков на поле боя. Именно умеренность заставляет человека потреблять столько, сколько требуется, и дорожить тем, что он имеет.

В качестве еще одного образцового правителя-наставника, чья умеренность позволила заслужить уважение подданных, Ксенофонт провозглашает царя Спарты Агесилая: «...прекрасным примером... должны служить и добродетели Агесилая для всех, кто хочет стать доблестным мужем... Агесилай... видел свою славу не столько в том, чтобы вести сограждан в бой против врага, сколько в том, чтобы вести их по пути добродетели» (Хен. Ages. X.2) <sup>11</sup>. По мнению Ксенофонта, именно умеренность не позволяет Агесилаю увлечься своим могуществом, данным ему по праву рождения, и заставляет всю жизнь добиваться всего своими силами и стараниями.

Его Агесилай строго следует законам, легко расстается с богатством, не кичится властью и не жаден до славы. Его можно назвать человеком, который демонстрирует «душевное богатство» и избегает проявления «бедности души», – то, что Ксенофонт провозглашает как значимое в своем сочинении «Пир». Пирующие рас-

<sup>7</sup> Ксенофонт. Киропедия / подг. В.Г. Боруховичем, Э.Д. Фроловым. М. : Наука, 1976. С. 46.

<sup>8</sup> Там же. С. 88.

<sup>9</sup> Там же. С.7.

<sup>10</sup> Там же. С. 83.

<sup>11</sup> Ксенофонт. Агесилай // Ксенофонт. Киропедия / подг. В.Г. Боруховичем, Э.Д. Фроловым. М. : Наука, 1976. С. 237.

суждают о том, что даже маленькое, но честное богатство несоизмеримое с богатством царей, изменяет как самого человека, так и его окружение. Каллий – организатор пира и самый богатый человек в Афинах того времени, никогда не отличавшийся умеренностью, – рассказывает присутствующим, как Сократ продемонстрировал ему разницу между душевной и материальной щедростью: «...такое богатство делает человека и более щедрым. Сократ, например, от которого я получил его, давал его мне без счета, без веса: сколько я мог унести с собою, столько он мне и давал. Я тоже теперь никому не отказываю: всем друзьям показываю изобилие богатства в моей душе и делюсь им со всяким» (Xen. Symp. IV.43) <sup>12</sup>.

Ксенофонт подчеркивает, что привитое с детства чувство меры должно быть для человека тем щитом, который всю жизнь защищает его от неблагоприятных поступков. Он рисует Агесилая именно таким, подчеркивая, что даже враги считали его обещания и обязательства более надежными, чем свои собственные.

Плутарх в «Сравнительных жизнеописаниях» рисует спартанского царя достойным человеком, но и не идеализирует его. Ссылаясь на Ксенофонта, Плутарх сообщает, что «Агесилай, во всем повинувшись своему отечеству, достиг величайшей власти и делал все, что хотел» (Plut. Ages.4) <sup>13</sup>, но в то же время чувство меры иногда подводило его. Нежелание царя заботиться о сохранении своего лица в глазах близких ему людей, на что Ксенофонт не обращает внимания, казалось Плутарху странным: «В своих отношениях с согражданами он был безупречен, когда дело касалось врагов, но не друзей: противникам он не причинял вреда несправедливо, друзей же поддерживал и в несправедливых поступках» (Plut. Ages.5) <sup>14</sup>.

Описания Агесилая и Кира по большей части трудно отличимы друг от друга, поскольку их автору важна не историческая точность, а донесение до читателя своего педагогического кредо.

Почти во всех работах Ксенофонта можно заметить акцент на значимость правителя-наставника, который заботится о воспитании своих подданных: «Своим хорошим поведением, мудрым правлением, компетентным персоналом, надлежащими вознаграждениями и наказаниями, благочестием к богам хороший лидер может улучшить мораль и дух всего общества в целом и усилить свое позитивное влияние на все сферы жизни» <sup>15</sup>.

Ксенофонт не всегда явно демонстрирует читателю политические уроки, которые он мог бы извлечь из жизнеописаний Кира и Агесилая, что превращает их в тексты, автор которых ставит особые педагогические цели и стремится достичь их путем особого описания событий и героев. Он демонстрирует воспитательную силу принципа *повелевания/повиновения*, указывая на разницу между теми, кто властвует, и теми, кто подчиняется. В «Греческой истории», «Анабасисе», «Агесилае» и «Воспитании Кира» писатель рассуждает о воинской доблести и о том, что наемная армия очень похожа на государство: в ней точно так же всем и всегда необходим образец идеального повелевания/повиновения.

<sup>12</sup> Ксенофонт. Пир // Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С.И. Соболевского. М. : Наука, 1993. С. 178.

<sup>13</sup> Плутарх. Сравнительные жизнеописания. М. : Наука, 1994. Т. 2. С. 37.

<sup>14</sup> Там же. С. 38.

<sup>15</sup> Lu H. Queen Bee and Housewife: Extension of Social Moral Education into Private Sphere in Xenophon's Oeconomicus // Journal of Cambridge Studies University of Pennsylvania. 2014. Vol. 6, № 4. P. 156.

Государство и армия персов казались Ксенофону очень разумно устроенными благодаря опоре на разумную систему воспитания и четкую иерархию правящих и подчиняющихся. Поскольку правителям и полководцам право управлять войском принадлежит с рождения, то и распределение командных должностей все воины считают справедливым: «Еще в детском возрасте они обучаются как повелевать, так и повиноваться» (Хен. Анаб. I.9.4) <sup>16</sup>. Наемник же является тем, кому право управлять приходит не по рождению, а по радению. Став образцовым воином, проявив высокую доблесть и завоевав уважение сослуживцев, наемник может стать во главе подразделения. В ситуациях, когда подразделение наемников остается без военачальника, они вправе предложить военачальникам предводителя из числа воинов. Ксенофонт предлагает две индивидуальные траектории «заботы о себе» – для управляющих и управляемых, которые позволяют обоим благодаря (само)воспитанию стать прекрасными военачальниками.

Правила семейного воспитания предложены Ксенофонтom в сочинении «Домострой», где представлена идеальная модель домоводства: муж и жена ведут хозяйство, воспитывают детей, а главное – друг друга. Его Исхомах, воспитывая жену, говорит: «Если когда нам бог пошлет детей, мы тогда подумаем о них, как их воспитать всего лучше: ведь и это наше общее благо – заручиться как можно лучшими помощниками и кормильцами на старость; а теперь вот хозяйство у нас с тобой общее» (Хен. Оес. VII.12) <sup>17</sup>. Развивая мысль о том, что даст возможность этому «общему хозяйству» процветать, Ксенофонт раскрывает *воспитательный принцип постоянной занятости*.

Содержательно «Домострой» является совокупностью диалогов, разделенных на две части: в первой части Сократ ведет беседу с Критобулом о домашнем хозяйстве, а во второй – с Исхомахом о земледелии. Особое значение придается автором воспитательной функции самого процесса земледелия и домоводства: «...земля охотно учит и справедливости того, кто может понимать ее уроки: чем лучше кто ухаживает за нею, тем больше добра она сама ему делает» (Хен. Оес. V.12) <sup>18</sup>. По Ксенофону, земледелие воспитывает у людей готовность к повиновению и оказанию взаимной помощи. Средства, которые помогают приучить к земледелию, аналогичны средствам из арсенала командира, ведущего войско в бой и пресекающего любые нарушения дисциплины (Хен. Оес. V.15) <sup>19</sup>.

Воспитание домашних видится Ксенофону делом, которое нельзя назвать простым, поскольку среди учеников могут попасться «сильные натуры», на которых нужно действовать похвалой, и наставники, которые ошибочно отдают предпочтение лести или «бесполезному угождению» (Хен. Оес. XIII.12) <sup>20</sup>. Следует опасаться также людей, «преданных любовным наслаждениям», поскольку их трудно обучить заботиться о чем-то ином и наказание в виде разлуки с объектом любви во имя любого дела для них настолько тяжелое, что оно не имеет особой воспитательной силы (Хен. Ес. XII. 14). Радение в делах, которое Ксенофонт

<sup>16</sup> Ксенофонт. Анабазис / пер. М. Максимовой // Ксенофонт. Анабазис. Греческая история. М. : Ладомир, 1994. С. 35.

<sup>17</sup> Ксенофонт. Домострой // Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С. И. Соболевского. М. : Наука, 1993. С. 219.

<sup>18</sup> Там же. С. 214

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Там же. С. 241.

называет «заботливостью», следует поощрять, а небрежность – наказывать. Это простое правило, по его мнению, гарантирует благополучие семьи и приравнивает главу семьи к учителю, который не должен допускать ошибок, чтобы его ученики не копировали их (Хен. Оес. XII. 18).

Обучение «заботливости» здесь представляет собой особую педагогическую технологию: «А кто хочет сделать человека способным к заботливости, должен уметь присмотреть за работами, понимать в них толк, быть готовым за хорошее исполнение отблагодарить исполнителя и без колебания подвергнуть нерадивого заслуженному наказанию» (Хен. Ес. XII. 20)<sup>21</sup>. Суть предложенной Ксенофонтом технологии достаточно проста: внушить «ученику» (которым может быть как любой член семьи, так и раб) доброжелательное отношение к главе семьи, убедить его в необходимости заботиться о семейном счастье, вооружить знаниями по исполнению работ разного рода, наблюдать, как он радуется продуктам своего труда и своему росту как управленца (Хен. Ес. XV.1). Человек, научившийся заботиться о себе и о других, кажется Ксенофону «прекрасным», «хорошим», творящим все поступки на основе добродетели и никогда не предающимся лени (Хен.Ес. XI.12).

Даже в стоящих особняком сочинениях, наставляющих всех желающих на правильный стиль управления лошадью («О верховой езде», «Гиппарх»), Ксенофонт проводит ту же мысль: воспитание взрослых людей – это, прежде всего, их собственное стремление заботиться о себе и строить свои собственные воспитательные траектории: «Самое лучшее из всех наставлений – это привести в исполнение то, что признал полезным; а знание без заботы об исполнении не приносит плода ни на поле, ни на корабле, ни в городе» (Хен. Гип.9.2)<sup>22</sup>.

Ксенофону удается превратить свои сочинения разной тематики в тексты, где объединены афинские, спартанские и персидские представления о воспитании и самовоспитании. Воздержанность, умеренность, повелевания/повиновения, постоянная занятость являлись для Ксенофонта не просто качествами, позволяющими человеку жить в согласии с самим собой, а воспитательными принципами, которые имеют силу не меньшую, а иногда и большую, чем законы. Предлагая своим читателям интегрированные в наставления простые и понятные воспитательные схемы и стратегии, Ксенофонт не всегда последователен и хронологически точен, но всегда убедителен и оригинален, что делает его сочинения уникальными историко-педагогическими источниками, методология изучения которых представляет собой особую сферу поиска истоков ключевых для последующих эпох воспитательных ориентиров.

### Список использованной литературы

1. Баранникова, Н.Б., Безрогов В.Г. Мост от Античности к Средневековью: греко-латинские школьные диалоги как учебное пособие [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 87–115.
2. Безрогов, В.Г., Пичугина В.К. «Отцы и дети» в наставлениях Ксенофонта заботящемуся о себе человеку [Текст] // Родители – первые учителя ребенка. Альманах Род-

<sup>21</sup> Там же. С. 239.

<sup>22</sup> Ксенофонт. Гиппарх / пер. Г.А. Янчевецкого // Сочинения Ксенофонта в пяти выпусках. Вып. 5. Мелкие статьи. Митава, 1880. С. 12.

тельского университета / под общ. ред. Е.С. Евдокимовой. – М. : Планета, 2014. – Вып. 3. – С. 72–86.

3. Ксенофонт. Агесилай [Текст] // Ксенофонт. Киропедия / подг. В.Г. Боруховичем, Э.Д. Фроловым. – М. : Наука, 1976. – С. 218–337.

4. Ксенофонт. Анабазис [Текст] / пер. М. Максимовой // Ксенофонт. Анабазис. Греческая история. – М. : Ладомир, 1994. – 638 с.

5. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе [Текст] / пер. С.И. Соболевского. – М. : Наука, 1993. – С. 5–152.

6. Ксенофонт. Гиппарх [Текст] / пер. Г.А. Янчевецкого // Сочинения Ксенофонта в пяти выпусках. Вып. 5. Мелкие статьи. – Митава, 1880. – 12 с.

7. Ксенофонт. Греческая история [Текст] / пер. С.Я. Лурье // Ксенофонт. Анабазис. Греческая история. – М. : Ладомир, 1994. – 638 с.

8. Ксенофонт. Домострой [Текст] // Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С. И. Соболевского. – М. : Наука, 1993. – 239 с.

9. Ксенофонт. Киропедия [Текст] / подг. В.Г. Боруховичем, Э.Д. Фроловым. – М. : Наука, 1976. – 347 с.

10. Ксенофонт. Охота [Текст] / пер. Г.А. Янчевецкого // Сочинения Ксенофонта в пяти выпусках. Вып. 5. Мелкие статьи. – Митава, 1880 – 12 с.

11. Ксенофонт. Пир [Текст] // Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С.И. Соболевского. – М. : Наука, 1993. – С. 160–196.

12. Лурье, С.Я. История Греции [Текст]. – СПб. : СПбУ, 1993. – 680 с.

13. Парк, Г.У. Греческие наемники. «Псы войны» древней Эллады [Текст] / пер. Л.А. Игоревского. – М. : Центрполиграф, 2013. – 287 с.

14. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике [Текст]. – М. : АСОУ ; Калуга : Ваш ДомЪ, 2014. – 180 с.

15. Пичугина, В.К. Культура города как (не) самого себя: забота о себе в античной педагогике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 86–99.

16. Плутарх. Сравнительные жизнеописания [Текст]. – М. : Наука, 1994. – Т. 2. – С. 37.

17. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.

18. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

19. Bartlett, R.C. Editor's introduction [Text] // Xenophon: The Shorter Socratic Writings / ed. R.C. Bartlett. – Ithaca : Cornell University Press, 1996. – 201 p.

20. Doohwan, A. The politics of royal education: Xenophon's Education of Cyrus in early eighteenth-century Europe [Text] // The Leadership Quarterly. – 2008. – 19. – P. 439–452.

21. Due, B. The Cyropaedia: Xenophon's aims and methods [Text] // Aarhus University Press. – 1989. – 256 p.

22. Gera, D.L. The Dialogues Of The Cyropaedia [Text] // Oxford: Trinity Term. – 1987. – Vol. 1. – 388 p.

23. Leshem, D. Oikonomia in the age of empires [Text] // Columbia University / History of the Human Sciences. – 2013. – Vol. 26 (1). – P. 29–51.

24. Lorch, B. Xenophon's Socrates on Political Ambition and Political Philosophy [Electronic resource] // Cambridge University Press for the University of Notre Dame dulac on behalf of Review of Politics / The Review of Politics. – 2010. – Vol. 72, № 2. – P. 189–211. – Access : <http://www.jstor.org/stable/20780303>.

25. Lu, H. Queen Bee and Housewife: Extension of Social Moral Education into Private Sphere in Xenophon's Oeconomicus [Text] // Journal of Cambridge Studies University of Pennsylvania. – 2014. – Vol. 6, №. 4. – P. 145–162.

26. Nicolai, R. At the Boundary of Historiography: Xenophon and his Corpus [Electronic resource] // Between Thucydides and Polybius: The Golden Age of Greek Historiography. – Cambridge : Harvard University Press, 2014. – 336 p. – Access : <http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/5841>.
27. Pichugina, V., Bezrogov V. The Xenophon's pedagogy of the care of the self [Text] // History of education & children's literature. – 2016. – Vol. XI, № 1. – P. 517–524.
28. Pomeroy, S.B. Slavery in the Greek Domestic Economy in the Light of Xenophon's [Text] // Xenophon. Oxford Readings In Classical Studies / edited by V.J. Gray. – NY : Oxford University Press, 2010. – P.31–40.
29. Rawson, B. Families in the Greek and Roman Worlds [Text] // A companion to families in the Greek and Roman worlds / ed. by B. Rawson. – Maiden (Mss.) : Blackwell Publishing Ltd., 2011. – 643 p.
30. Stadter, Ph. Fictional Narrative in the Cyropaideia [Text] // Xenophon. Oxford Readings In Classical Studies / ed. by V.J. Gray. – NY : Oxford University Press, 2010. – P. 367–400.
31. Timothy, W. Caspar "The Image of a Just Ruler": Cicero, Monarchy, and Xenophon's Cyropaedia [Text] // East College Street Hillsdale, Michigan 49242. – 2001. – 33 p.
32. Welman, R. Socratic Method in Xenophon [Electronic resource] // University of Pennsylvania Press Stable // Journal of the History of Ideas. – Vol. 37, № 2 (Apr. – Jun., 1976). – P. 307–318. – Access : <http://www.jstor.org/stable/2708826>.

УДК 378.146.9

*О. Г. Меркулова*

### **ИНФОРМАЦИОННО-ЭТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ: ОСНОВНЫЕ ТИПЫ И КЕЙС-АНАЛИЗ<sup>1</sup>**

В статье обосновывается актуальность изучения ситуаций нарушения студентами вузов академических норм и ценностей при использовании информации в научно-исследовательской работе. Автором рассмотрены основные группы нарушений: плагиат, фальсификация и фабрикация, представление одного и того же текста, обман, или мошенничество, повреждение чужой интеллектуальной собственности, нарушение авторских прав, – которые имеют место в информационно-этических ситуациях и связаны с разными видами научно-исследовательской работы студентов. Информационно-этические ситуации описаны с помощью метода кейс-стади, позволяющего развивать навыки работы с информацией, умения работать в команде.

информационно-этическая ситуация, научно-исследовательская деятельность, кейс-стади, вузовское сообщество.

С процессом широкого развития и распространения информационных технологий проблемы корректного использования информации становятся все более актуальными, а интерес к информационной этике как науке с каждым годом неуклонно растет. Английский ученый Л. Флориди, известный исследователь в области философии информации, определял информационную этику как учение о нравственных вопросах, возникновение которых обусловлено тремя факторами – наличием, до-

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-03-00049.



ступностью и достоверностью информационных ресурсов<sup>2</sup>. Актуальными темами информационной этики, как утверждает создатель Международного центра информационной этики, крупнейший специалист в этой области Р. Капурро, являются интеллектуальная собственность, безопасность, перегруженность информацией, виртуальная реальность, цензура, неприкосновенность частной жизни, достоверная и актуальная информация об окружающей среде<sup>3</sup>.

Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» говорится о том, что в настоящее время масштабность и темпы преобразований таковы, что общество все больше зиждется на знаниях, а важнейшими компонентами культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития человека, сообществ и наций становятся высшее образование и научные исследования<sup>4</sup>.

В современном вузовском сообществе ситуация такова, что, проводя свои исследования, не только обучающиеся, но и аспиранты, докторанты, преподаватели, научные работники вуза не всегда, к сожалению, обращаются с информацией честно и ответственно: нередки случаи плагиата, когда полностью работа или ее часть заимствована у другого автора, использованы чужие идеи без каких-либо указаний и ссылок на это; встречаются ситуации, когда исследование написано другим лицом на заказ, сфальсифицированы данные в эксперименте, когда один и тот же текст автор направляет в разные издания, разглашает в своей научной работе конфиденциальную информацию, пишет рецензию, отзыв на собственную работу и т.д.

В нашей статье мы сосредоточим внимание на случаях нарушения академических норм студентами вуза при использовании информации во время научно-исследовательской деятельности. В федеральных образовательных стандартах ФГОС 3 и ФГОС 3+ среди видов профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник вуза, называется научно-исследовательская деятельность, а в перечне профессиональных компетенций в той или иной трактовке присутствует «способность самостоятельно осуществлять научное исследование». Те условия, в которых возникает проблема нравственного выбора в обращении с информацией в вузовской среде, являются информационно-этическими ситуациями. Опираясь на ранее выработанную дефиницию, информационно-этические ситуации будем рассматривать как систему внешних по отношению к субъекту условий, в которых он вступает в отношения с информацией и которые побуждают и опосредуют его активность как субъекта, разрешающего существующее в данной ситуации нравственное противоречие<sup>5</sup>.

### **Типы информационно-этических ситуаций в научной работе студентов**

Рассмотрим нарушения, которые могут возникать во время научно-исследовательской работы обучающихся, и опишем разные типы информационно-этических ситуаций (ИЭС), характерных для каждого вида нарушений.

<sup>2</sup> Floridi L. Information ethics: On the philosophical foundations of computer ethics. URL : <http://www.wolfson.ox.ac.uk/~floridi/pdf/ieotfce.pdf>

<sup>3</sup> Капурро Р. Информационная этика. URL : [http://www.capurro.de/infoethics\\_russian.html](http://www.capurro.de/infoethics_russian.html).

<sup>4</sup> Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Париж, 5–9 октября 1998 года. URL : [http://www.e-joe.ru/sod/99/4\\_99/st180.html](http://www.e-joe.ru/sod/99/4_99/st180.html).

<sup>5</sup> Еременко Т.В., Меркулова, О.Г. Кейс-стади как метод изучения информационно-этических ситуаций в научно-исследовательской деятельности современного российского вузовского сообщества // Науч. и технич. библиотеки. 2016. № 1. С. 43.

За основу классификации видов нарушений в сфере информационной этики принимается классификация, разработанная Т.В. Еременко и представленная в статье «О типологии информационно-этических ситуаций в научной деятельности современного российского вузовского сообщества»<sup>6</sup>.

**Плагиат** (от лат. *plagiatus* – похищенный) – присвоение чужого авторства, выдача чужого произведения или изобретения за собственное. В статье Т.С. Савочкиной и И.В. Нератовой «Студенческий плагиат в высшем профессиональном образовании» дается, на наш взгляд, точное определение данному виду нарушения: «Студенческий плагиат является нарушением норм и правил академической среды, связанных с использованием чужой интеллектуальной собственности как своей, отказом от творческой и самостоятельной деятельности»<sup>7</sup>. При этом группы нарушителей различаются (классификация, разработанная Дж. Уильямсом). Это могут быть:

- «ленивые плагиаторы», как правило, полностью копирующие тексты других авторов;
- «хитрые плагиаторы», пытающиеся скрыть факты использования чужих текстов;
- «случайные плагиаторы», не осознающие факта кражи чужого произведения, подчас не знающие академических норм.

Создатели ресурса Turnitin, программного комплекса, являющегося мировым лидером среди интернет-сервисов по определению и профилактике плагиата, подразделяют плагиат на следующие группы, которые мы будем рассматривать как типы ИЭС<sup>8</sup>:

- А) цитирование без указания источника:
  - 1) «фотокопия» – копируется значительная часть текста без изменений;
  - 2) компиляция в одной работе частей из трудов других авторов, но с использованием для перехода к другой мысли собственных фраз;
  - 3) перефразирование из одного или нескольких источников с сохранением смысла работы/работ других авторов;
  - 4) заимствования из собственных трудов, написанных ранее;
- Б) цитирование с указанием источника:
  - 1) намеренно неправильное или ошибочное цитирование;
  - 2) отсутствие оформления чужой фразы как цитаты;
  - 3) присутствие в тексте как правильно оформленных цитат, так и перефразированных чужих мыслей с целью создания впечатления самостоятельного анализа цитируемого;
  - 4) соблюдение правил цитирования и перефразирования, но отсутствие в тексте оригинальных авторских мыслей.

#### **Фальсификация и фабрикация данных.**

**Фальсификация** (от лат. *falsificare* – подделывать) – это намеренное подделывание, искажение, подмена чего-либо подлинного ложным, мнимым<sup>9</sup>. **Фабрикация** – это создание чего-то ложного<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> В печати.

<sup>7</sup> Савочкина Т.С., Нератова И.В. Студенческий плагиат в высшем профессиональном образовании. URL: [http://eprints.tversu.ru/641/2/Савочкина\\_Нератова.pdf](http://eprints.tversu.ru/641/2/Савочкина_Нератова.pdf).

<sup>8</sup> Студенческий плагиат. URL: [http://ru.tti.wikia.com/wiki/Студенческий\\_плагиат](http://ru.tti.wikia.com/wiki/Студенческий_плагиат).

<sup>9</sup> Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М. : Эксмо-Пресс, 2000. С. 1130.

<sup>10</sup> Там же. С. 1126

В научно-исследовательской деятельности студентов встречаются следующие ИЭС, связанные с этими явлениями:

- 1) использование в тексте работы придуманных, несуществующих сведений;
- 2) отказ от данных, не подходящих для доказательства определенной мысли, гипотезы (данных эксперимента, цитаты и т.д.);
- 3) приведение в библиографическом списке источников, которые не использовались при написании работы <sup>11</sup>.

**Мошенничество, или обман**, представленные в следующих ИЭС:

- 1) текст научной работы подготовлен другим лицом за деньги, иное вознаграждение или бесплатно <sup>12</sup>;
- 2) работа выполнена с использованием помощи другого человека, но как автор он не указан.

**Представление одного и того же текста**, что в научно-исследовательской деятельности студентов может реализовываться в следующих ИЭС:

- 1) одни и те же материалы без изменений представлены для разных научных мероприятий, разным научным руководителям и т.п.;
- 2) одна и та же работа с небольшими изменениями подана в разные издания, подготовлена для разных конференций и т.д. <sup>13</sup>.

**Нанесение ущерба чужой интеллектуальной собственности**. Во время проведения научного исследования она связана с такими ИЭС:

- 1) кража учебников, программных продуктов, рукописей;
- 2) порча ресурсов, принадлежащих другому лицу, в том числе в результате незаконного доступа к ним.

**Нарушения авторских прав** во время выполнения исследования может происходить в следующих ИЭС:

- 1) несоблюдение правил копирования в вузовской библиотеке источников (в соответствии с п. 2 ст. 1274, ст. 1273, п. 1 ст. 1275 Гражданского кодекса РФ) <sup>14</sup>;
- 2) незаконное использование методов исследования, идей других авторов;
- 3) неправомерное притязание на соавторство.

**Нарушение конфиденциальности информации** во время научно-исследовательской работы может быть представлено такими ИЭС, как:

- 1) разглашение сведений, относящихся к государственной тайне <sup>15</sup>;
- 2) разглашение информации об изобретении, полезной модели, промышленном образце до официальной публикации сведений о них (в соответствии со ст. 1250, 1252, 1253, 1406.1 ч. IV Гражданского кодекса РФ) <sup>16</sup>;
- 3) разглашение персональных данных <sup>17</sup>.

<sup>11</sup> MSU Student Honor Code. URL : <http://www.grad.msstate.edu/files/honorcode.pdf>.

<sup>12</sup> Honor Code Owen Graduate School of Management. URL: <http://www.owen.vanderbilt.edu/about-us/upload/2015-Honor-Council-Constitution.pdf>.

<sup>13</sup> Этические нормы публикации в журнале: по материалам издательства Springer. URL : <http://lettersonmaterials.com/PublicationEthics.aspx>.

<sup>14</sup> Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) : Федеральный закон от 18.12.2006 № 230-ФЗ (с изм. и доп., вступающими в силу 01.01.2016). URL : <http://logos-pravo.ru/page.php?id=4232>.

<sup>15</sup> О государственной тайне : Закон РФ от 21 июля 1993 г. № 5485-1 (с изм. и доп.). URL : <http://base.garant.ru/10102673>.

<sup>16</sup> Гражданский кодекс Российской Федерации...

### Кейс-стади информационно-этических ситуаций

Информационно-этические ситуации, возникающие в вузовском сообществе, целесообразно анализировать с помощью метода кейс-стади. Данный метод с каждым годом все шире используется в высшем образовании. Его популярность определяется соответствием принципам современной дидактики: интерактивность обучения, проблемный характер подачи материала, продуктивность обучения. При работе с кейсами обучающийся не получает готовое знание, а вырабатывает его самостоятельно в ходе анализа ситуации, содержащей проблему, что позволяет эффективно использовать данный метод в контексте компетентностного подхода, на принципах которого осуществляется сейчас модернизация образовательных систем.

Кейс (англ. *case* – случай) представляет собой подготовленный учебный материал, в котором содержится описание реального случая из практики. В контексте настоящей статьи под кейсом понимается описание случая из научно-исследовательской деятельности вузовского сообщества. Анализ конкретных учебных ситуаций (*case-study*) – метод обучения, который используется, как указывает А. Долгоруков, «для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы»<sup>18</sup>.

Методические принципы, или правила, лежащие в основе работы над ситуацией, таковы<sup>19</sup>:

1. Коллективный принцип работы. Решение вырабатывается совместно, происходит взаимообмен информацией, каждый участник обсуждения вносит свой вклад в анализ ситуации: делится интересными идеями, собственным опытом и т.д.
2. Отсутствие единственно верного решения. Ситуации, взятые из реальной жизни, предполагают несколько возможных вариантов решения задачи, в каждом из которых можно усмотреть как достоинства, так и недостатки.
3. Строгая опора на текст. Не допускаются варианты решения, отходящие от логики текста, не учитывающие факты и положения, описанные в данном кейсе.
4. Умение сформулировать главную проблему. Трудность иногда заключается в том, что основная проблема может быть скрыта за более злободневными, заметными, лежащими на поверхности.
5. Следование четким временным рамкам при решении проблемы. Затянутая дискуссия может не привести к продуктивному результату, а потеря темпа может обернуться и потерей интереса к проблеме, и снижением мотивации к обучению в целом.

---

<sup>17</sup> Перечень сведений конфиденциального характера. Утв. Указом Президента РФ от 6 марта 1997 г. № 188. URL : <http://base.garant.ru/10200083>.

<sup>18</sup> Долгоруков А. Метод *case-study* как современная технология профессионально ориентированного обучения. URL : [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=nfo&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=nfo&id=2600).

<sup>19</sup> Еременко Т.В. Метод кейс-стади в подготовке библиотечного менеджера : учеб.-метод. пособие / Т.В. Еременко; Белгород. гос. ин-т культуры и искусств ; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. Белгород ; Рязань, 2008.

Приведем в качестве примера кейс, посвященный информационно-этической ситуации в научной работе студентов:

Как написать статью?

В университете планировалось проведение студенческой научной конференции. Все ее участники должны были подготовить статьи для сборника.

– Как ты будешь писать свою статью? – спросил Олег Дмитрия.

– Я возьму какой-нибудь аспект из своего реферата, который писал в научном кружке в этом году. А ты не участвовал там?

– Нет, – огорченно ответил Олег.

– Тогда «скачай» что-нибудь из Интернета по нашей теме, – нашелся Борис. Я, например, так и сделаю.

– Как? Всю работу без изменений? Разве так можно? – усомнился Олег.

– Не совсем так. Ты перефразируй некоторые предложения и тему поменяй немного, чтобы твой научный руководитель не догадался, – пояснил Борис.

– Ты знаешь, – вступил в разговор Игорь, – лучше сделать так: найти в Интернете несколько работ по своей теме и взять из каждой понемногу. Но надо обязательно привести ссылки, откуда ты взял информацию, указать автора.

– Тогда весь текст будет состоять из сплошных цитат, – констатировал Борис, – и ничего нового от себя не будет написано в статье.

– И правда, – согласился Олег.

– Ты можешь сделать ссылку не для каждой части взятого откуда-то текста, только некоторые цитаты оформить, чтобы остальной текст выглядел как твои собственные мысли, лишь только немного перефразируй авторский текст, – пояснил Игорь.

– А как много в тексте должно быть цитат? – поинтересовался Олег.

– Я обычно делаю на каждой странице реферата по одной или две ссылки. Но здесь будет статья, поэтому лучше здесь побольше сделать, это только приветствуется. Чем больше ты укажешь источников, тем лучше.

– Спасибо, я, кажется, понял. Но нужно ли всегда кавычки использовать при приведении мысли автора?

– Нет, если только ты приводишь мысль автора дословно, без изменений. А если только передаешь содержание мысли, меняя фразу, тогда не нужно кавычек, просто сделаешь сноску или в квадратных скобках укажешь номер источника, а затем номер страницы. Ну я тебе покажу в своём реферате, не волнуйся. Или пособие дам по написанию научных работ, я в библиотеке взял на прошлой неделе.

– Ты мне лучше расскажи. Не знаю, успею ли я прочитать пособие. А в списке литературы указывать только то, что я привел в самом тексте статьи, или можно и другие книги по теме? – спросил Олег.

– Я слышал, что список литературы должен быть солидным! – сказал Борис, – поэтому лучше привести побольше книг и статей, поищи в Интернете или в каталоге нашей вузовской библиотеки.

– Да, и лучше, чтобы как можно больше литературы было современной! – добавил Игорь.

– А что значит «современной», сколько лет назад она должна быть выпущена?

– По-моему, лет 5–6, – сказал Игорь.

– А если я не найду новые книги по моей теме? – засомневался Олег.

– Тогда сам поменяй год выхода книги или журнала, – предложил Дмитрий.

– Но преподаватели, наверняка, знают годы издания книг.

– Но не всех же книг и журналов, и не могут они все знать или наизусть помнить.

– И правда! – согласился Олег. Но если преподаватель проверит?

– Но не будет же каждый преподаватель у студентов все источники проверять, это займет много времени. У каждого преподавателя 2 или 3 студента пишут научные статьи. Если проверять все досконально у каждого обучающегося, то ни на что другое не будет ни сил, ни времени, других дел и так предостаточно.

– Согласен, – сказал Олег.

– Если ты в двух источниках даты их выхода изменишь, никакой трагедии не произойдет. Преподаватель и не заметит, скорее всего. А даже если и укажет тебе на это, ты скажешь, что перепутал.

Олег еще некоторое времени анализировал то, что сказали ему другие студенты. Ему надо было найти какое-то решение.

В заключение подчеркнем, что, по мнению экспертов, количество нарушений в научных работах студентов при обращении с информацией растет<sup>20</sup>, и этот факт требует особого внимания со стороны вузовского сообщества. Описание ИЭС в форме кейсов с последующим использованием эшелона кейсов в образовательном процессе и системе повышения квалификации преподавателей открывает благоприятные перспективы для поднятия уровня информационно-этической компетентности российского вузовского сообщества.

#### Список использованной литературы

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Париж, 5–9 октября 1998 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.e-joe.ru/sod/99/4\\_99/st180.html](http://www.e-joe.ru/sod/99/4_99/st180.html).

2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) : Федеральный закон от 18.12.2006 № 230-ФЗ (с изм. и доп., вступающими в силу 01.01.2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://logos-pravo.ru/page.php?id=4232>

3. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=nfo&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=nfo&id=2600).

4. Еременко, Т. В. Метод кейс-стади в подготовке библиотечного менеджера [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. В. Еременко ; Белгород. гос. ин-т культуры и искусств ; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Белгород ; Рязань, 2008. – 114 с.

5. Еременко, Т.В. Библиографическая компетентность преподавателя современного вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 94–100.

6. Еременко, Т.В. Университет как система непрерывного образования: компетентностно-ориентированный подход [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 100–106.

7. Еременко, Т.В., Меркулова О.Г. Актуальность проблем информационной этики в научной деятельности российских вузов (по материалам экспертных интервью) [Электронный ресурс] // Науковедение : интернет-журнал. 2015. – Т. 7, № 5. – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN515.pdf> (доступ свободный).

8. Еременко, Т.В., Меркулова О.Г. Кейс-стади как метод изучения информационно-этических ситуаций в научно-исследовательской деятельности современного рос-

---

<sup>20</sup> Еременко, Т.В., Меркулова, О.Г. Актуальность проблем информационной этики в научной деятельности российских вузов (по материалам экспертных интервью) // Науковедение : интернет-журнал. 2015. Т. 7, № 5. URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN515.pdf> (доступ свободный).

сийского вузовского сообщества [Текст] // Научные и технические библиотеки. – 2016. – № 1. – С. 41–51.

9. Капурро, Р. Информационная этика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.capurro.de/infoethics\\_russian.html](http://www.capurro.de/infoethics_russian.html).

10. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов [Текст]. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 1308 с.

11. Меркулова, О.Г. Информационная этика студентов в системе академических ценностей вуза: компетентностный подход [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 184–190.

12. О государственной тайне : Закон РФ от 21 июля 1993 г. № 5485-1 (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/10102673>.

13. Перечень сведений конфиденциального характера. Утв. Указом Президента РФ от 6 марта 1997 г. № 188 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/10200083>.

14. Романов, А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 11–24.

15. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.

16. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.

17. Савочкина, Т.С., Нератова И.В. Студенческий плагиат в высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://eprints.tversu.ru/641/2/Савочкина\\_Нератова.pdf](http://eprints.tversu.ru/641/2/Савочкина_Нератова.pdf).

18. Студенческий плагиат [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://ru.tti.wikia.com/wiki/Студенческий\\_плагиат](http://ru.tti.wikia.com/wiki/Студенческий_плагиат).

19. Этические нормы публикации в журнале: по материалам издательства Springer [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lettersonmaterials.com/PublicationEthics.aspx>.

20. Floridi, L. Information ethics: On the philosophical foundations of computer ethics [Electronic resource]. – Access : <http://www.wolfson.ox.ac.uk/~floridi/pdf/ieotfce.pdf>.

21. Honor code and process [Electronic resource]. – Access : <http://www.lmu.edu/Assets/Student+Affairs+Division/Judicial+Affairs/Honor+Code+and+Process.pdf>.

22. Honor Code Owen Graduate School of Management [Electronic resource]. – Access: <http://www.owen.vanderbilt.edu/about-us/upload/2015-Honor-Council-Constitution.pdf>.

23. MSU Student Honor Code [Electronic resource]. – Access : <http://www.grad.msstate.edu/files/honorcode.pdf>.

УДК 371.035.4

*Е.Ю. Плотникова*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

В статье анализируется проблема гражданской позиции современной молодежи. Рассматриваются определения данного понятия, критерии сформированности гражданской позиции у учащихся колледжа.

гражданская позиция, гражданственность, гражданско-правовое воспитание, ценностные ориентации учащихся колледжа, эмпатия.

На современном этапе российское общество столкнулось с серьезной проблемой: у молодого поколения наблюдаются отсутствие стремления к саморазвитию и самоактуализации, низкий уровень готовности трудиться на благо страны. Патриотизм стал восприниматься как нечто немодное и даже как совершенно ненужное качество для современного человека. В то же время гражданская позиция проявляется во всех сферах жизнедеятельности личности – общении, учебе, труде, гражданской активности. Отсутствие сформированной гражданской позиции приводит к деструктивности общения и взаимодействия, снижению ценности образования, недостаточной ответственности в труде, отсутствию социально значимых жизненных целей.

Сквозь призму гражданской позиции оценивается отношение к отечественной истории и культуре, к религии и национализму, к стратегии и путям возрождения России на современном этапе, к обеспечению ее безопасности и защиты, к предназначению государства и сущности идеологии, оцениваются роль и значение воспитания, пути решения проблем развития и самореализации личности и целый ряд других важнейших вопросов. Поэтому формирование гражданской позиции у современной молодежи является актуальной проблемой.

В федеральной целевой программе «Развитие образования» уделяется особое внимание воспитанию таких гражданских качеств, как гражданственность, нравственность, трудолюбие, любовь к Родине и всему, что с ней связано, уважение к правам человека<sup>1</sup>. Данная программа и другие нормативно-правовые акты определили круг задач в формировании гражданской позиции: формируя правовую, нравственную и экономическую культуру обучающихся, направить их к развитию гражданской позиции и патриотического духа; способствовать приобретению социального опыта; оказывать поддержку обучающимся в самопознании, самоопределении и самосовершенствовании<sup>2</sup>.

Проблемам изучения гражданской позиции посвящены исследования многих ученых, но единства в трактовке данного понятия нет. Проведенный нами анализ педагогической литературы показал, что существуют два подхода к толкованию сущности гражданской позиции. По мнению одних ученых (А.С. Гаязов, С.В. Митросенко, Т.Н. Османкина, Э.П. Стрельникова, И.Л. Судакова, Г.Т. Суколенова, А.Ф. Шамич и др.), гражданская позиция – это интегративное качество личности, которое включает в себя социальную активность, ответственность, патриотизм, политическую культуру, правовую культуру, чувство собственного достоинства, уважение к людям, нравственность, законопослушность, трудолюбие и т.д. По мнению других (Н.Ф. Крицкая, В. Крысяк, А.М. Шаленов и др.), гражданская позиция личности – это различные аспекты отношений – духовные, трудовые, нравственные и прочие<sup>3</sup>.

Нам близка позиция Т.И. Кобелевой, которая считает, что гражданская позиция – это интегративная система отношений личности к государству, праву,

---

<sup>1</sup> Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» : Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295.

<sup>2</sup> Об утверждении государственной программы Рязанской области «Развитие образования на 2014–2025 годы» : Постановление Правительства Рязанской области от 30.10.2013 г. № 344

<sup>3</sup> Кобелева Т.И. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006 186 с.



гражданскому обществу, к самому себе как гражданину, определяющих ориентацию на общественное благо и реализующихся в деятельности<sup>4</sup>.

Исходя из того, что наиболее значимые для человека объекты отношений – это государство, право, гражданское общество, гражданин, и опираясь на исследования С.Л. Комаровой, В.Н. Мясищева, О.Ю. Степановой, В.А. Ясвина, которые представляют отношения человека как сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях, Т.И. Кобелева выделяет три важнейших показателя сформированности гражданской позиции личности: мотивационно-потребностный (потребности участия в политической, правовой, социальной жизни и интересы как мотивы участия в ней); оценочно-эмоциональный (переживания событий, явлений, действий и поступков в политической, правовой, социальной сферах, а также их оценка на основе политических, правовых и других идей, норм, правил общения и поведения, усвоенных или практически выработанных самой личностью); деятельностный (деятельностная активность личности, мера ее творческого, созидательного участия в жизни общества, активная реализация своей гражданской позиции)<sup>5</sup>.

С точки зрения В.Н. Мясищева, признаками сформированности гражданской позиции являются потребности, интересы, оценки, эмоциональные реакции, деятельность, детерминируемые теми видами отношений, в которые наиболее часто вступает гражданин<sup>6</sup>.

Авторская концепция сущности понимания гражданской позиции заключается в том, что это интегративная система отношений личности к государству, праву, гражданскому обществу, к самому себе как гражданину, определяющих ориентацию на общественное благо и реализующихся в деятельности. На наш взгляд, критериями сформированности гражданской позиции личности являются чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к культуре своего народа, к его истории и традициям; забота об интересах Отечества; осознание долга перед Родиной, готовность отстаивать ее честь и достоинство, свободу и независимость; гордость за социокультурные достижения своей страны; уважительное отношение к своему прошлому; гуманизм и милосердие.

Таким образом, можно полагать, что гражданская позиция – наиболее важная характеристика личности, которая влияет на ее формирование и развитие и динамично развивается и изменяется под воздействием социальных факторов.

Л.К. Фортова и Е.А. Базалей в своей работе указывают на важность понимания того, что гражданско-правовое воспитание, являясь самостоятельным направлением воспитательной работы, требует целостного и комплексного подхода к реализации своих целей и задач<sup>7</sup>.

Целью нашего эксперимента было выявление особенностей гражданской позиции учащихся колледжа.

<sup>4</sup> Кобелева Т.И. Формирование гражданской позиции...

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 400 с.

<sup>7</sup> Фортова Л.К., Базалей Е.А. Формирование гражданской позиции современной учащейся молодежи как актуальная педагогическая проблема // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 1–3.

Исследование осуществлялось в ходе констатирующего эксперимента на базе Политехнического колледжа города Рязани в 2013–2014 учебном году. В эксперименте приняли участие учащиеся колледжа в количестве 177 человек в возрасте 15–19 лет. Из них 96 юношей (54 %) и 81 девушка (46 %).

Констатирующий эксперимент проводился поэтапно. На первом этапе отбирались методы диагностики эксперимента. На втором этапе проводилась диагностика особенностей гражданской позиции учащихся колледжа по трем методикам. На третьем этапе выполнялась статистическая обработка полученных данных, осуществлялись анализ, обобщение, систематизация, интерпретация полученных результатов.

В ходе исследования мы использовали следующие методы диагностики: наблюдение, опрос, анкетирование и тестирование.

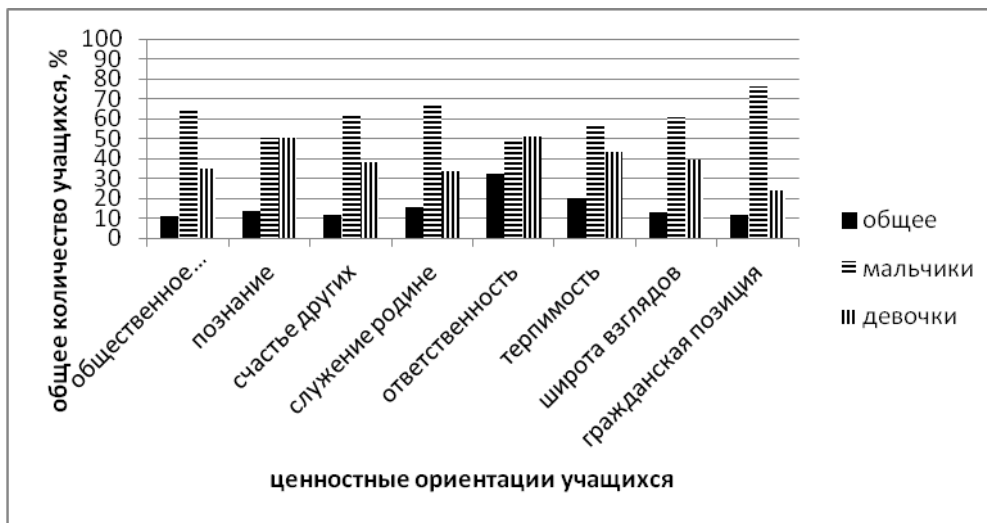
Для выявления особенностей гражданской позиции учащихся нами были использованы следующие методики: бланковый тест М. Рокича «Ценностные ориентации», опросник диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена, Н. Эпштейна, анкета на определение степени осознания обучающимися сущности гражданской позиции Т.А. Мирошиной.

Для изучения особенностей проявления гражданской позиции учащихся колледжа был использован бланковый тест М. Рокича «Ценностные ориентации», направленный на выявление тех ценностей, которые лежат в основе гражданской позиции личности. Учащимся было предложено оценить два списка ценностей, присвоив каждой из них определенный ранговый номер, соответствующий тому значению, которое подросток придает данной ценности в жизни по сравнению с другими.

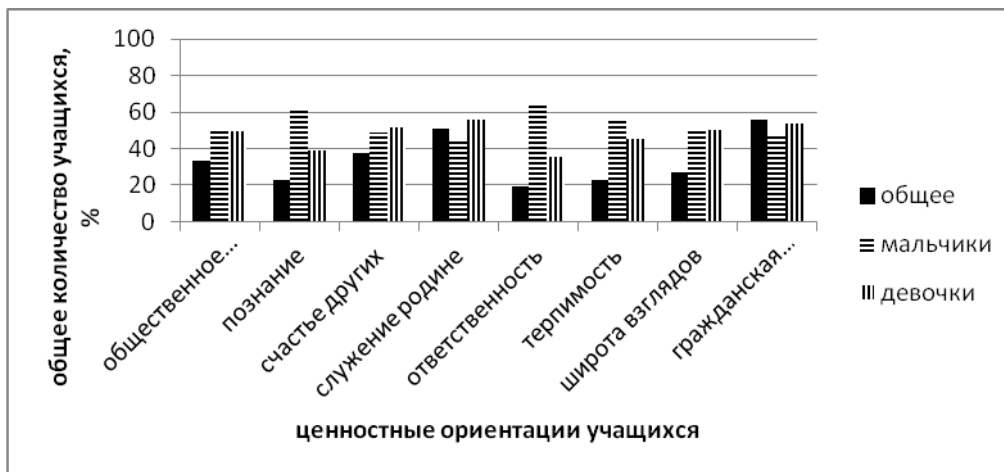
В ходе обработки анкет было установлено, что для учащихся предпочтительны (с 1-го по 5-е места): ответственность – 57 человек (32,2 %), из них 28 юношей (49,1 %) и 29 девушек (50,9%) и терпимость – 35 человек (19,8 %), из них 20 юношей (57,1 %) и 15 девушек (42,9 %) (рис. 1, а). Таким образом, большинство учащихся поставили ответственность и терпимость на первые места, причем у юношей и девушек результаты практически одинаковые.

Также важно отметить, что учащиеся поставили на последние места (с 15-го по 19-е) такие ценности, как общественное признание – 59 человек (33,3 %), из них 30 юношей (50,8 %) и 29 девушек (49,2 %); счастье других – 66 человек (37,3 %), из них 32 юноши (48,5 %) и 34 девушки (51,5 %); служение Родине, своему народу – 90 человек (50,8 %), из них 40 юношей (44,4 %) и 50 девушек (55,6 %) и гражданская позиция – 99 человек (55,9 %), из них 46 юношей (46,5 %) и 53 девушки (53,5 %) (рис. 1, б). Мы видим, что для учащихся менее важными оказались такие ценности, как общественное признание, счастье других, служение Родине, своему народу и гражданская позиция, причем по данным показателям лидируют юноши.

Таким образом, в ходе эксперимента было установлено, что 55,9 % учащихся колледжа отводят незначительное место такой ценности, как гражданская позиция, и 50,8 % – служению Родине, своему народу. Можно предположить, что это связано с их низкой социальной активностью и непониманием самого понятия «гражданская позиция». Количество девушек, имеющих низкий показатель, больше по сравнению с юношами.



а



б

Рис. 1. Терминальные и инструментальные ценности учащихся колледжа:  
а – высокий уровень; б – низкий уровень (в %)

Опросник А. Мехрабиена, Н. Эпштейна направлен на определение уровня способности к эмпатии. Способность к сопереживанию – эмпатии – понимается как в психологии, так и в педагогике как эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, к их проблемам, горестям и радостям. Эмпатия проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку. Такое отношение к людям подразумевает развитие гуманистических ценностей личности, без чего невозможна ее полная самореализация. Эмпатия помогает человеку соединиться с миром людей и не ощущать в нем своего одиночества. Поэтому чувство эмпатии тесно связано с проблемой формирования гражданской позиции.

В результате диагностики нами были получены следующие результаты: низкий уровень эмпатии выявлен у 58 человек (32,8 %), из них 32 юноши (33,3 %) и 26 девушек (32,1 %). У 10 респондентов (5,6 %) был выявлен очень низкий уровень эмпатии, и все они оказались девушки (12,3 %) (рис. 2).

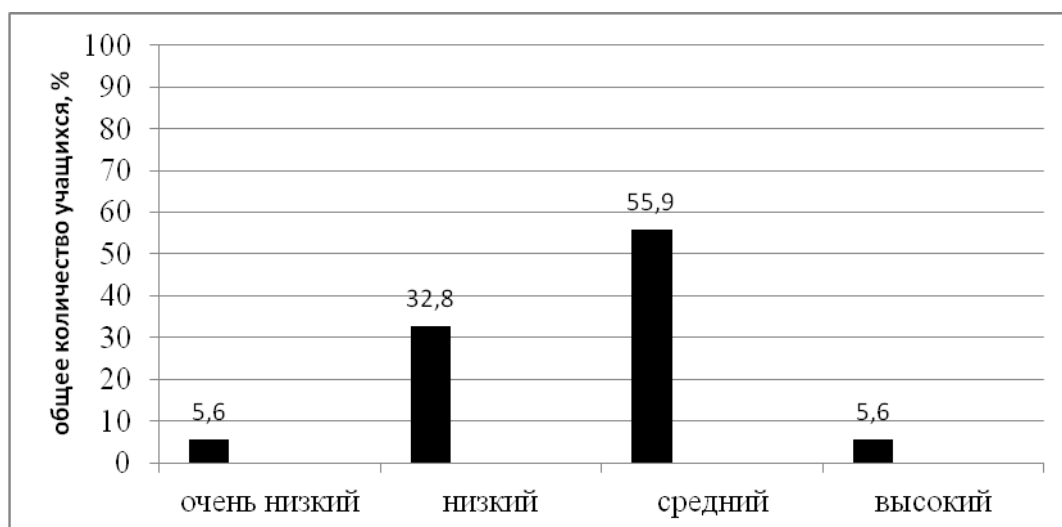


Рис. 2. Уровни эмпатии юношей и девушек (в % по группе)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в группе испытуемых 32,8 % учащихся более сосредоточены на себе, им безразличны мысли и чувства других людей, их больше интересуют свои собственные чувства и проблемы. Также они не способны целиком погрузиться в чувства другого человека и понять, что другой человек чувствует.

Всего лишь 5,6 % респондентов способны глубоко и точно понимать другого человека. Они способны мысленно воссоздать его переживания и ощущения и перенести целиком эти эмоции на себя, без осуждения другого. Высокий уровень эмпатии – редкое явление среди учащихся колледжа.

У 55,9 % учащихся колледжа средний уровень эмпатии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большее количество респондентов способны сопереживать другим людям, но сопереживания их проявляются по настроению или относятся к определенному типу людей (чаще всего близким). Чужие люди и их чувства чаще всего им безразличны. Они способны сопереживать, видеть эмоции других людей, но их интересуют только определенные люди, они не умеют или не хотят по какой-то причине сопереживать всем.

Также нами была использована анкета по определению степени осознания обучающимися сущности гражданской позиции, предложенная Е.Н. Титовой и адаптированная Т.А. Мирошиной<sup>8</sup>. Данная анкета состоит из 8 вопросов и позволяет определить, что понимают учащиеся под гражданственностью, а также выявить их мнения о качествах, присущих гражданину.

Под гражданственностью большинство учащихся колледжа понимают «гражданскую совесть и порядочность» – 53,1 % испытуемых. Также данная группа респондентов ассоциирует «гражданственность» с «готовностью служить на благо Отечества» – 51,4 %, «патриотизмом» – 37,3 % и «общественной активностью» – 34,5 %. Невысокий процент учащихся колледжа связывают «гражданственность»

<sup>8</sup> Мирошина Т.А. Формирование гражданской позиции студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2009. 255 с.

с «гражданским мужеством» – 24,3 %, а также с «выполнением профессиональных обязанностей» – 20,9 % и «самоотверженностью» – 13,0 %. И только 9,6 % учащихся отождествляют «гражданственность» с «нравственностью», 8,5 % – с «интегративным качеством личности» и 5,6 % – с «интернационализмом».

Анкетирование учащихся колледжа показало, что «выполнение профессиональных обязанностей» не понимается ими как особо значимая характеристика гражданственности. Вопрос был сформулирован таким образом: «Является ли выполнение профессиональных обязанностей проявлением гражданской позиции?». Большинство учащихся колледжа (67,2 %) считают выполнение профессиональных обязанностей проявлением гражданской позиции, и лишь 32,2 % испытуемых не связывают выполнение профессиональных обязанностей с гражданской позицией.

Следующий вопрос был сформулирован так: «Что, по Вашему мнению, является гражданским долгом?» Большинство учащихся колледжа считают гражданским долгом «знание и соблюдение законов Российской Федерации» – 67,2 % и «службу в армии» – 53,7 %. Лишь 19,2 % респондентов считают гражданским долгом «социально значимую и милосердную деятельность» и 11,3 % – «успешную учебу в вузе».

Используя анкету Т.А. Мирошиной, мы попытались выяснить, какие качества, по мнению учащихся колледжа, присущи гражданину. Респондентам было предложено выделить гражданские качества идеального гражданина. По мнению учащихся, идеальному гражданину присущи такие качества, как уважение к конституции государства, органам государственной власти, президенту страны, символам государственности (гербу, флагу, гимну) (67,8 %), честность, правдивость, чуткость, милосердие (57,6 %), чувство национальной гордости и патриотизма (57,1 %), ответственность за свои дела и поступки (56,5 %).

В ходе беседы учащимся колледжа была разъяснена сущность следующих понятий: «гражданские знания», «гражданский долг», «гражданская ответственность», «гражданское поведение», «гражданская позиция», «гражданская убежденность», «гражданская активность». Далее респондентам было предложено оценить наличие характеристик гражданственности у себя по трехбалльной системе: 3 балла – присутствуют в достаточной степени, 2 балла – присутствуют недостаточно, но желал бы развить, 1 балл – присутствуют недостаточно. По мнению 47,4 % учащихся, они обладают «гражданской ответственностью», 45,8 % – «гражданским поведением», 40,1 % – «гражданским долгом», 36,2 % – «гражданскими знаниями», 27,7 % – «гражданской активностью», 26,0 % – «гражданской убежденностью», 24,3 % – «гражданской позицией».

Далее респондентам было предложено ответить на вопросы: «Интересуетесь ли Вы происходящим в стране? Следите ли за последними событиями?» и «Имеете ли Вы собственные убеждения по отношению к событиям общественно-политической жизни в России и за рубежом?». Результаты ответов показали, что учащиеся колледжа активно интересуются вопросами спорта (52,0 %) и проявляют интерес к вопросам образования (31,1 %). Наименьший процент респондентов проявляют интерес к политике (18,7 %), социальной сфере (18,1 %) и экономике (14,1 %).

Таким образом, обобщенные результаты ответов учащихся колледжа позволяют сделать вывод о том, что они не всегда проявляют интерес к событиям, происходящим в стране и за рубежом.

Следующий вопрос был направлен на определение точки зрения и мнения учащихся по отношению к событиям, происходящим в стране. По результатам опро-

са, практически одинаковый процент учащихся имеют свою точку зрения и отстаивают ее (26,5 %) и имеют свое мнение, но не высказывают его (24,9 %). Высок процент и тех респондентов, кто имеет свою точку зрения, но предпочитает ее высказывать, не борясь за нее (19,8 %), и имеет свою точку зрения и обсуждает ее с преподавателями и студентами (16,9 %).

На вопрос: «Гордитесь ли Вы своей страной?» получены следующие ответы: «скорее да» – 75,1 %, «скорее нет» – 21,0 %; «нет, не горжусь» – 3,9 %. Итак, мы видим, что большая часть учащихся колледжа гордится своей страной.

В заключение учащимся было предложено ответить на два вопроса, чтобы выявить поведенческий компонент. Первый вопрос: «В каких мероприятиях на благо коллектива, страны Вы бы поучаствовали?». Достаточно большая часть (48,1 %) респондентов затруднились ответить и лишь 18,6 % учащихся ответили, что поучаствовали бы в спортивных играх, причем если бы им предложили, но сами проявлять инициативу они не считают нужным.

Второй вопрос звучал так: «В каких мероприятиях на благо коллектива, страны Вы участвовали в 2012–2013 годах?». При подсчете результатов были получены следующие данные: 52,5 % учащихся колледжа не участвовали ни в каких мероприятиях, 17,5 % респондентов приняли участие в «эстафете олимпийского огня зимних Олимпийских игр-2014», 9,6 % – в спортивных соревнованиях, 7,3 % – в Параде Победы 9 мая, 4,5 % учащихся являются волонтерами.

Таким образом, мы видим, что учащиеся колледжа не проявляют гражданскую активность. А гражданская активность личности тесно связана с гражданской позицией и является одной из важнейших составных частей (форм) социальной активности, включая в себя все многообразие ее проявлений и играя важнейшую роль в процессе становления нового Российского государства.

Итак, по результатам констатирующего эксперимента нами установлено, что у учащихся колледжа преобладают такие ценности, как ответственность и терпимость, а таким ценностям, как гражданская позиция и служение Родине, своему народу, отводится незначительное место. Также установлено, что высокий уровень эмпатии – редкое явление среди учащихся колледжа, преобладает средний уровень эмпатии. Однако при беседе с респондентами установлено, что они понимают сущность гражданской позиции.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданской позиции как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление собственных чувств и культуры межнационального общения. По нашему мнению, гражданская позиция – наиболее важная характеристика личности, которая влияет на ее формирование и развитие и динамично развивается и изменяется под воздействием социальных факторов.

### Список использованной литературы

1. Кобелева, Т.И. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2006. – 186 с.

2. Мирошина, Т.А. Формирование гражданской позиции студентов вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2009. – 255 с.
3. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / под ред. А.А. Бодалева. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» [Текст] : Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295
5. Плотникова, Е.Ю. Некоторые результаты исследования патриотизма государственных гражданских служащих [Текст] // Модернизация образования: теория и практика : материалы XX Ряз. пед. чтений, 22 марта 2013 года. – Рязань, 2013. – С. 206–208.
6. Об утверждении государственной программы Рязанской области «Развитие образования на 2014–2025 годы : Постановление Правительства Рязанской области от 30 октября 2013 г. № 344.
7. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
8. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.
9. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
10. Фортова, Л.К., Базалей Е.А. Формирование гражданской позиции современной учащейся молодежи как актуальная педагогическая проблема [Текст] // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 1–3.
11. Шевелев, А.Н. Актуальные проблемы современного гражданского воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 22–33.

## НАШИ АВТОРЫ

**Алёшичева Анна Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и ТСО ФДПО Рязанского государственного медицинского университета им. академика И. П. Павлова. E-mail: ANnamona@yandex.ru (Рязань).

**Ветошкина Марина Константиновна** – заведующая отделом, преподаватель математики ГБПОУ «Камышинский педагогический колледж», соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: vetohcina2@mail.ru (Камышин, Волгоградская область).

**Воробьев Виктор Иванович** – старший преподаватель кафедры управления подразделениями Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова. E-mail: vvorobjev@mail.ru (Рязань).

**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).

**Драганова Оксана Александровна** – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики Института развития образования Липецкой области. E-mail: dragoks@mail.ru (Липецк).

**Ежова Елена Юрьевна** – доктор культурологии, профессор кафедры культурологии РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: ezhova.ryazan@mail.ru (Рязань).

**Жампеисова Корлан Кабыкеновна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая общеуниверситетской кафедрой педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая. E-mail: khorlan\_17@mail.ru (Алма-Ата, Казахстан).

**Калашникова Екатерина Александровна** – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории мониторинговых социологических исследований в образовании Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО». E-mail: 5405956@mail.ru (Москва).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Кудрявцев Владимир Товиевич** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, заведующий лабораторией психолого-педагогических



основ развивающего образования Института развития дошкольного образования РАО. E-mail: vt kud@mail.ru (Москва).

**Лобзаров Виктор Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования Тверского государственного университета. E-mail: pedagog.decanat@tversu.ru (Тверь).

**Меркулова Ольга Геннадьевна** – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Рязанского высшего воздушно-десантного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова, E-mail: o.merkulova85@yandex.ru (Рязань).

**Петренко Антонина Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: petr-antonina1@yandex.ru (Рязань).

**Пичугина Виктория Константиновна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социального-педагогического университета. E-mail: Pichugina\_V@mail.ru (Волгоград).

**Плотникова Елена Юрьевна** – ведущий специалист сектора выпуска организационно-распорядительных документов отдела документационного обеспечения аппарата Правительства Рязанской области. E-mail: alenap85@mail.ru (Рязань).

**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).

**Собкин Владимир Самуилович** – доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, заслуженный деятель науки РФ, руководитель Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО». E-mail: sobkin@mail.ru (Москва).

**TABLE OF CONTENTS-38**

**TO THE READER**

**Romanov A.A.**

HISTORICAL-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AS A SPACE FOR DIALOGUE

**PHILOSOPHY OF EDUCATION**

**Kornetov G.B.**

THE CONCEPTS OF HISTORY OF PEDAGOGY, PEDAGOGICAL HISTORY, AND HISTORICAL PEDAGOGY IN MODERN RESEARCH

The paper deals with the cognitive potential of the concepts of history of pedagogy, pedagogical history, and historical pedagogy in modern research. These concepts can be used to analyze various aspects of pedagogical research of the past, solve various cognitive tasks, treat the past in various contexts of social history, analyze the connections between the history of pedagogy and the theory and practice of modern education.

history of pedagogy, pedagogical history, historical pedagogy.

**Lobzarov B.M.**

CONCEPTUAL GROUNDS FOR THE DEVELOPMENT OF ELITE EDUCATION IN RUSSIA AT THE TURN OF THE 19<sup>TH</sup> AND THE 20<sup>TH</sup> CENTURIES

The article treats the conceptual grounds for the development of elite education, which served as a prerequisite for the development of spiritual leaders of Russian society at the turn of the 19<sup>th</sup> and the 20<sup>th</sup> centuries. The article analyzes the works of N.A. Berdyaev, P.A. Sorokin, G.P. Fedotov, and S.I. Ghessen in order to trace the philosophical grounds for the development of elite education. The paper underlines the necessity of developing elite education in modern Russia.

elite education, elite, social leadership formation, spiritual grounds for leadership formation, philosophical grounds for elite education.

**Pichugina V.K.**

MARCUS TULLIUS CICERO'S CONCEPT OF CULTURAL EDUCATION

The article deals with Marcus Tullius Cicero's concept of cultural education and its heuristic potential for pedagogy of the past and the present. The basic ideas of Marcus Tullius Cicero are connected with the ideas of "humanitas", "communitas" and

“utility”. The article focuses on the mechanisms of their practical implementation in the sphere of educating citizens and orators, and in the sphere of pedagogical knowledge.

antique pedagogy, cultural education, Cicero’s heritage.

## **METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT**

**Sobkin V.S., Kalashnikova E.A.**

### **ADOLESCENTS IN THE SYSTEM OF EXTRA-CURRICULAR EDUCATION: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS**

The paper focuses on social and psychological aspects of extra-curricular education for public school students. It deals with such issues as learner age groups, tuition funding, tuition-free education, access to education in mainstream environments, student extrinsic and intrinsic motivation, interconnection between academic studies and extra-curricular activities. The research is based on a questionnaire, which was developed by V.S. Sobkin and P.S. Pissarsky in 1992 and 1994 and revised in 2009. The questionnaire was given to 3,506 adolescents, grades 5 through 9 (1,553 girl students (50.8%) and 1,503 boy students (49.6%)). The methods of mathematical statistics, as well as the methods of bivariate and multivariate distribution are used to process the results of the research. IBM SPSS Statistics, Version 18.0 and STATISTIKA, Version 6.0 are used to process the criteria for statistically significant differences.

extra-curricular education, mainstream students, social and psychological aspects.

## **PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES**

*Commemorating the 85th Birth Anniversary of V.P. Zinchenko*

*Commemorating the 120th Birth Anniversary of N.A. Bernstein*

**Kudryavtsev V.T.**

### **INHERENT DIFFERENCES (COMMEMORATING V.P. ZINCHENKO’S AND N.A. BERNSTEIN’S ANNIVERSARIES)**

The paper focuses on the differences between V.P. Zinchenko’s and N.A. Bernstein’s approaches to the psychological and psychophysiological analysis of the issue of freedom as an inherent attribute of higher animals. The author maintains that using the principle of a reflex loop instead of the principle of a reflex bow does not guarantee the removal of limitations to the reflex theory. The author analyzes the paradox of freedom as shown in the two scholars’ works.

V.P. Zinchenko, N.A. Bernstein, freedom, excessiveness, reflex arc, reflex loop, movement.

**Romanov A.A.**

**PEDOLOGY IN RUSSIA: PROHIBITED BY A RESOLUTION**

The article treats the major evolutionary stages of pedology as a science. It deals with the outstanding adherents of pedology, it characterizes the prerequisites for pedology formation, development, and cancellation by the resolution On Pedological Corruption in the System of People's Commissariat for Education, which was issued by the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union.

pedology, On Pedological Corruption in the System of People's Commissariat for Education

**PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST**

**Petrenko A.A., Vorobyev V.I.**

**EDUCATION QUALITY MANAGEMENT: MONITORING RESEARCH AND IMPROVEMENT MECHANISMS**

The paper focuses on the issue of education quality management, which is viewed through the prism of management theory. The paper presents the results of a monitoring research conducted in educational institutions of the Ryazan region and aimed at weighing their material, technical, academic, and professorial potential against the federal state educational standards and the recommendations for the improvement of organizational, legal, informational, analytical, methodological, academic, financial, material, technical, professorial, and other aspects of an educational institution.

educational management, managing the educational process, monitoring educational quality, management as a system.

**Yezhova E.Yu.**

**STUDENTS' CREATIVE DEVELOPMENT AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

The article treats the peculiarities of students' creative development at a higher education institution. It analyzes the levels of students' creative and aesthetic education. It deals with the potential of extended educational environment and the peculiarities of students' creative and aesthetic education in museum environments.

art, creative environment, student personality, interiorization, culturological approach, communicative processes, cultural space

**Draganova O.A.**

**TEACHERS' PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION WITHIN THE FRAMEWORK OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS**

The article treats the issues of teachers' psychological and pedagogical competence. It focuses on the characteristics of modern education, and the requirements a teacher should meet according to the federal state educational standards. The article deals with the stages of teachers' psychological and pedagogical competence formation and advanced training in the system of additional professional education.

system of education, professional pedagogical standard, federal state educational standard, competence, professional activity, teachers' psychological and pedagogical competence, psychological and pedagogical conditions.

**PSYCHOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE**

**Posokhova A.V., Gaydamashko I.V.**

**THE POWER OF PERSONALITY AS A PREREQUISITE FOR ENTREPRENEURS' COMPETITIVENESS**

The paper substantiates the importance and significance of personality power as an inherent component of entrepreneurs' competitiveness and as a personal and professional characteristic. The paper discusses the issue of personality power and maintains that the issue of personality power and the role of entrepreneurial personality in business success is under researched and under appreciated.

The paper presents a psychological sketch of an entrepreneur as a strong personality focusing on such psychological characteristics of a strong personality as fortitude, will, self-efficacy and success. The paper highlights the importance of entrepreneurial leadership qualities and maintains that the psychological characteristics and features of a powerful personality can be developed with the help of psychological methods and technologies

**Alyoshicheva A.V. INTEGRATING THE CRITERIA FOR SPORTSMEN'S PSYCHOLOGICAL HEALTH**

The paper singles out the criteria for sportsmen's psychological health and analyzes the possibility of integrating the criteria into clusters, which are characterized by a greater diagnostic potential. The paper deals with separate, dominant, integral and systemic criteria. The latter, being the most generalized, are referred to as categories. The categories include adaptability, sustainability, self-stabilization, success, harmony.

criteria for psychological health, sportsmen, integration, state assessment, personality traits.

## INTERNATIONAL EXPERIENCE

**Zhampeisova K.K.**

CONTEMPORARY ISSUES OF NATIONAL EDUCATION OF NOVICE SPECIALISTS IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN ("ҰЛЫ ДАЛА ЕЛІ", THE COUNTRY OF THE GREAT STEPPE)

The article analyzes the role and the significance of a new theory of national education aimed at the formation of national self-awareness in novice specialists. The theory of national education, which is developed by the professorial staff of the Pedagogical Department of Kazan National Pedagogical University named for Abai, is an important component of the national idea of "Мәңгілік Ел". The article presents a model of national education in the conditions of higher education institutions of the Republic of Kazakhstan.

"Ұлы Дала Елі", the Country of the Great Steppe, the national idea of "Мәңгілік Ел", national self-awareness, national education, ethnic education, multicultural education, intellectual education, formation of national self-awareness.

## POSTGRADUATE RESEARCH

**Vetoshkina M.K.**

ADULT EDUCATION IN XENOPHON'S PEDAGOGY

The article analyzes the pedagogical principles of Xenophon the Athenian, who promoted simple educational strategies both for rulers and common citizens. Xenophon's heritage is viewed through the prism of an adult person's self-education in a specific historical and cultural context. The article analyzes Xenophon's principles of educating an adult person, such as forbearance, moderation, submission, and a constant lack of leisure time.

education, self-education, pedagogical principles of Xenophon of Athens

**Merkulova O.G.**

INFORMATIVE AND ETHICAL ASPECTS OF STUDENTS' ACADEMIC RESEARCH: MAJOR TYPES AND CASE ANALYSIS

The article maintains that it is necessary to analyze cases when students of higher education institutions are suspected of violating academic integrity standards and values when writing research papers. The author analyzes such cases of academic dishonesty as plagiarism, fraud, falsification, inflicting damage, and copyright violation. The method of case analysis is used to describe the informative and ethical aspects of students' academic research. The method is aimed at developing skills of information processing and skills of working in a team.

informative and ethical aspects, academic research, case analysis, higher education institution.

**Plotnikova E.Yu.**

**CIVIC EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS**

The article analyzes the issue of civic education of students. It provides several definitions of the term and several criteria that can be used to assess students' civic stand.

civic stands, civic education, values, empathy.

**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

№ 2 (38)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *И.Б. Карпова*  
Художник-дизайнер *А.С. Байков*  
Технический редактор *А.Л. Устинова*  
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 12.05.2016. Поз. № 024. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 20,69. Уч.-изд. л. 13,8. Тираж 500 экз. Заказ № 306  
Дата выхода в свет 20.05.2016. 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