

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

№ 3 (39)

**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

© Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«Рязанский государственный университет  
имени С.А. Есенина», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

**Романов А.А.**

Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии. . . . . 5

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Богуславский М.В., Куликова С.В., Романов А.А.**

Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры. . . . . 15

**Шевелев А.Н.**

Профессиональная миссия отечественного учительства: традиционные образы и современные реалии (к проблеме социальной ответственности и перспектив профессионального развития учителя) . . . . . 27

### МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**Мартишина Н.В.**

Креативность: образовательные технологии развития. . . . . 36

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

**Корнетов Г.Б.**

Конфуцианская педагогика Древнего и Средневекового Китая. . . . . 49

### ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

*190 лет со дня рождения В.Я. Стоюнина*

**Богуславский М.В.**

В.Я. Стоюнин – видный отечественный просветитель, ученый-педагог и общественный деятель (к 190-летию со дня рождения) . . . . . 58

*120 лет со дня рождения Л.С. Выготского*

**Собкин В.С.**

Лев Выготский и Морис Метерлинк. Комментарии к одной неизвестной рецензии. . . . . 71

**Кудрявцев В.Т.**

Еще раз об опосредствовании в культурно-исторической психологии. . . . . 77

**Башарова Е.Г., Кравцова Е.Е.**

Психологическая преемственность школьного и вузовского образования: культурно-исторический подход. . . . . 88

**Новикова-Грунд М.В.**

Текстовые методики: попытка совмещения психотерапевтических техник и доказательной психологии в парадигме культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. . . . . 95

<b>Оларь М.В.</b> Культурно-исторические основания реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра. . . . .	105
<b>Кравцов О.Г.</b> Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории. . . . .	113
<b>Уразалиева Г.К.</b> Л.С. Выготский и проблема субъекта в социологии: от актора к автору. . . . .	121
<b>СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ</b>	
<b>Захарищева М.А.</b> Реформаторская деятельность Бориса Петровича Есипова в 1918–1922 годах. . . . .	125
<b>КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА</b>	
<b>Костикова Л.П.</b> Оценивание результата формирования межкультурной компетенции как целостности . . . . .	135
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА</b>	
<b>Самсонова Г.О., Декина Е.В.</b> Особенности психологической помощи замещающим семьям, воспитывающим детей разных возрастных категорий с ограниченными возможностями здоровья. . . . .	143
<b>Алёшичева А.В., Самойлов Н.Г.</b> Взаимоотношение функций адаптации и интеграции в психическом здоровье спортсменов. . . . .	149
<b>ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ</b>	
<b>Бойко Л.Л.</b> Развитие образовательной идеологии в России. . . . .	157
<b>Мельникова Е.И.</b> Школьное самоуправление и общественно полезная работа учащихся Ленинграда 20-х годов XX века. . . . .	165
<b>Яковлева Н.Р.</b> Виннетка-план Карлтона Уошберна . . . . .	172
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> . . . . .	187
<b>TABLE OF CONTENTS</b> . . . . .	190
<b>Информация для авторов</b> . . . . .	196

## К читателю

А.А. Романов

### ЮБИЛЕИ ИЗВЕСТНЫХ УЧЕНЫХ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Уважаемые читатели!

Содержание статей основных рубрик очередного номера «Психолого-педагогического поиска» связывает и объединяет историко-педагогическая тематика. Традиционный интерес к недрам мирового педагогического наследия связан, прежде всего, с его значением для современного развития педагогики и психологии. О необходимости историко-педагогических исследований, о разных подходах к изучению необозримого поля педагогической культуры человечества мы уже неоднократно писали на страницах нашего журнала<sup>1</sup>. Однако существует и проблема невостребованности историко-педагогических исследований вследствие их неспособности принести немедленную пользу для решения современных проблем теории и практики образования, что побуждает отдельных специалистов говорить о кризисном состоянии истории педагогики.

К началу XXI века, по словам Г.Б. Корнетова, история педагогики в России изменила свои методологические установки, выстроила новые концептуальные основания, новую систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований. На фоне освоения поистине необозримого теоретического и эмпирического историко-педагогического пространства у некоторых авторов стало складываться впечатление, что и экстенсивное, и интенсивное развитие истории педагогики становится все более и более затруднительным<sup>2</sup>. Одновременно «девальвировались попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшие огромный интерес не только у педагогической, но и у самой широкой общественности со времени перестройки и призванные подкрепить современные искания политиков и реформаторов образования, теоретиков и практиков образования, воспитания и обучения»<sup>3</sup>.

В истории педагогики за последние годы появились реальные достижения. Но верно и то, что эта отрасль знания испытывает значительные трудности.

В системе образования страны государственные чиновники, не исключая высших, говорили, что педагогики у нас много, а надо больше думать о физике. Это привело, вопреки героическому сопротивлению учительского корпуса страны, к тому, что учитель, преподаватель стали рассматриваться как торговцы образовательными услугами. Очень этому хочется верить, что с приходом нового министра образования О.Ю. Васильевой ситуация начнет меняться. Учитель будет назван не продавцом, а просветителем, призванным исполнить свою миссию по-

<sup>1</sup> См.: Романов А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 5–9 ; Романов А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психол.-пед. поиск. 2015. № 4 (36). С. 5–9 и др.

<sup>2</sup> Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АСОУ, 2015. С. 10.

<sup>3</sup> Там же. С. 10–11.

вышения образовательного, культурного и нравственного уровня граждан страны, воспитания подрастающих поколений.

Так и с историей педагогики, основная проблема которой заключена в непонимании нужности ее как таковой, ее огромного просветительского, познавательного, эвристического, прогностического, наконец, просто культурного потенциала.

Развитие истории педагогики предусматривает дальнейшее осмысление ее теоретических основ и оснований, решение тех общих вопросов, от ответа на которые зависят направленность, содержание, пути и способы осуществления историко-педагогического поиска.

Ее развитие, подъем или угасание связаны также с выбором направлений и тем такого поиска. Будут интересны и методологические проблемы, и изучение глобальных процессов, и отдельные события. Нужны работы, посвященные и всемирному историко-педагогическому процессу, и событиям педагогической повседневности, связанные и с действиями отдельных людей, и с деятельностью конкретных образовательных учреждений<sup>4</sup>.

Обсуждению широкого спектра проблем сегодняшнего состояния и перспективного развития истории педагогики в России была посвящена Международная научно-практическая конференция – XXXI сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики (ОФОТП) Российской академии образования (РАО) «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры», которая состоялась 6–7 июня 2016 года на базе Тверского государственного университета.

Об этом событии рассказывает статья **М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, А.А. Романова**. В статье детально охарактеризованы существенные изменения, произошедшие в деятельности Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, положительные тенденции в его работе. Отмечено, что деятельность Совета обогатила методологические подходы в осуществлении историко-педагогических исследований, существенно расширила представления о положении и миссии учителя в отечественной и зарубежной системах образования. Получено новое знание о подходах к процессу подготовки будущих учителей в нашей стране и за рубежом, осуществлена актуализация историко-педагогического знания на основе соединения ретроспективы и перспективы. Можно говорить о второй методологической революции, переживаемой сегодня отечественными историками педагогики, которая, безусловно, обогащает исследовательские программы и вместе с тем существенно поднимает планку изучения историко-педагогической проблематики, наполняет научную деятельность новыми ценностями и смыслами<sup>5</sup>.

В организационном ракурсе в рамках Научного совета было оформлено и консолидировано научное сообщество российских историков педагогики и образования на основе общих профессиональных ценностей, оформлены общественные награды членам совета (медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З.И. Равкина, дипломы «Надежда историко-педагогической науки»,

---

<sup>4</sup> Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики... С. 12–13.

<sup>5</sup> Богуславский М.В. Культурно-историческая педагогика // Отеч. и заруб. педагогика. 2016. № 3 (30). С. 7.

«В знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований», «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования»). Сформирован и оформлен состав членов Научного совета, осуществлены выборы членов его бюро, определены тема и место проведения следующей, XXXII, сессии, подготовлен проект нового Положения о Научном совете. Все это значительно укрепило авторитет Совета как признанного лидера научного сообщества российских историков педагогики и образования, легитимизировало его статус и придало новый импульс к творческой деятельности.

Важнейшую проблему профессиональной миссии отечественного учительства поставил и попытался рассмотреть сквозь призму традиционных образов и современных реалий **А.Н. Шевелев**. Наиболее детально автором разбираются понятия социальной ответственности и профессионального развития учительства, вопросы понимания профессионального долга учительской корпорацией, с одной стороны, и массовым общественным сознанием, с другой. Обозначены также глубинные противоречия между «вечными» для любой страны и эпохи функциями массовой школы и основными вызовами образованию, продиктованными современностью.

В рубрике «Методология развития личности» размещена статья **Н.В. Мартишиной** «Креативность: образовательные технологии развития». Автор раскрывает сущность креативности как интегративного феномена, обеспечивающего человеку насыщенную творческую реальность и профессиональное долголетие. Осмыслению и пониманию сущностных параметров технологий развития креативности способствует рассмотрение конкретных образовательных примеров, взятых из педагогической практики автора и практики кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, которые могут быть рассмотрены в качестве педагогических инноваций, соответствующих запросам времени и имеющих серьёзный прогностический потенциал. Приведенные примеры, по мнению профессора Н.В. Мартишиной, убедительно показывают, что креативность не только нужно, но и можно развивать, несмотря на всю сложность данного процесса, в котором соединяются обязательное и вариативное, типичное и присущее только тому или иному конкретному человеку.

Рубрика «Методология историко-педагогического познания» представлена статьей **Г.Б. Корнетова**, посвященной конфуцианской педагогике Древнего и Средневекового Китая. В истории Китая педагогической традиции отводится важнейшее значение. Китайская педагогика, выдающуюся роль в становлении которой сыграли Конфуций и его последователи, была одной из главных предпосылок многовековой устойчивости и жизнеспособности Китайской цивилизации. Устремленность последней к идеалам прошлого во многом обуславливалась гипертрофированным культом предков; их заветы и воля задавали норму поведения, воплощавшуюся в непрерывающейся традиции.

Усвоение традиций посредством изучения канонических текстов и ритуала, имевших значение как сакрального символа, так и этической нормы, считалось в Китае сутью человеческой жизни, главной обязанностью человека любого возраста. Учение представало высшим и единственным способом утверждения человеческого в человеке. Стремление к учению приобрело самостоятельное значение, стало синонимом жизни, достойной человека, высшей социальной и культурной ценностью.

Отметим универсальность отношений учителя и ученика, которые, как и универсальность семейного уклада, определяли характер всех взаимоотношений в обще-

стве. Учитель, отец и правитель сливались в едином образе; в неразрывном единстве выступали мораль и культура, власть и авторитет, учение и жизнь. Видимая жесткость дальневосточной педагогики, ее авторитаризм воспринимались как естественная норма почтительного отношения младшего к старшему, более мудрому, принимались каждым новым поколением, будучи освященными традициями, выразившими волю и опыт предков.

Традиционная рубрика журнала «Памятные даты» посвящена 190-летию со дня рождения В.Я. Стоюнина и 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Ранее мы обращали внимание читателей на необходимость «взаимопроясняющего и взаимообогащающего диалогического общения» различных педагогических событий, опытов, практик, идей, учений, систем при рассмотрении педагогической культуры человечества<sup>6</sup>. В сегодняшней статье мы используем понятие «дискурс» как более емкое и точное понятие в сравнении с диалогом.

Дискурс в гуманитарных науках исходит из того, что человек одновременно существует в поле значений, поле смыслов и поле ценностей, каждое из которых создается человеческой деятельностью<sup>7</sup>. Основными подходами к пониманию дискурса в гуманитарных науках являются философский, лингвистический и культурологический. В рамках культурологического подхода дискурс не только обозначает культурные доминанты соответствующей эпохи, но и позволяет их охарактеризовать. Ведущая функция дискурса – интерпретационная, отражающая его способность задавать специфические установки интерпретаций событий и явлений<sup>8</sup>. В целом дискурс в культурологическом подходе представляет собой культурно-ориентированную практику, формирующую личность определенного культурного пространства<sup>9</sup>.

На любом историческом этапе человек создает значения, аккумулирует ценности и смыслы, которые в дальнейшем задают основу восприятия мира. Иными словами, по мнению В.К. Пичугиной, формируются дискурсы, в которых ценностные и смысловые связи того или иного значения определяются конкретной ситуацией. В современных гуманитарных науках дискурс одновременно рассматривается как понятие, имеющее прямое значение, и как метафора или нарратив, объединяющие прямое и косвенное значения, выведенные из конкретного контекста и указывающие на то, что не существует и не может существовать никаких правил для идентификации того или иного дискурса. Это обуславливает возможность свободного интерпретирования понятия «дискурс»: дискурс как понятие стремится к однозначности и точности, а дискурс как метафора или нарратив подразумевает некоторую степень свободы от усредненных и стандартизированных значений, а потому в большей степени позволяет отразить природу гуманитарного знания<sup>10</sup>.

Понятие «антропологический дискурс» в современных исследованиях употребляется без определенного значения, что указывает на активный семантический поиск, сопутствующий каждому новому научному понятию. Для этого поня-

---

<sup>6</sup> Романов А.А. Историко-педагогическое знание... С. 5.

<sup>7</sup> Пичугина В.К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты : моногр. М. : ФЛИНТА: Наука, 2013. С. 15.

<sup>8</sup> Пичугина В.К. Антропологический дискурс педагогики... С. 32.

<sup>9</sup> Там же. С. 35.

<sup>10</sup> Там же. С. 37.



тия (как и для самого понятия «дискурс») невозможно сформулировать единственное и общепринятое определение, в равной мере отражающее все многообразие его функций и удовлетворяющее всем направлениям исследовательского поиска. Конкретизация антропологического дискурса в педагогике на современном этапе развития связана не столько с поиском исчерпывающих определений, сколько с закреплением за ними определенного содержания<sup>11</sup>. Объектом антропологического дискурса педагогики является педагогическая реальность в ее антропологическом значении и ценностно-смысловом измерении<sup>12</sup>. Историко-педагогический контекст ориентирует на понимание антропологического дискурса педагогики как хронологической рамки, определяющей восприятие антропологического измерения педагогической реальности<sup>13</sup>.

В статье члена-корреспондента РАО **М.В. Богуславского** в целостном виде представлен жизненный путь и охарактеризована педагогическая деятельность видного отечественного просветителя В.Я. Стоюнина. Наследие этого педагога в значительной степени недооценено, хотя он первым в отечественной педагогике осуществил плодотворный синтез двух стратегических парадигм общественно-педагогической мысли 1860-х годов – общечеловеческой Н.И. Пирогова и национально-патриотической К.Д. Ушинского. В.Я. Стоюнин, по убеждению автора, прозорливо предрекал грядущую смену доминант в российском образовании в начале XX века, когда вместо государственной целеценностной доминанты на первый план выдвинется общественный идеал образования. Поэтому он осознанно стремился к созданию в России бессословной национальной школы, ратовал за широкое общее образование и воспитание молодого поколения в духе передовых гражданских идеалов.

Юбилею Л.С. Выготского посвящена подборка статей таких известных ученых-психологов, как **В.С. Собкин, В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова**, их коллег и учеников.

В 2016 году мировая и отечественная научная общественность широко отмечает 120 лет со дня рождения Л.С. Выготского, гениального российского психолога, «Моцарта психологии». Созданная им культурно-историческая психология заложила фундамент, на котором позднее по кирпичикам отстраивалась отечественная культурно-историческая педагогика<sup>14</sup>.

В культурно-исторической теории, говоря словами Н.И. Козлова, Л.С. Выготский предлагает рассматривать социальную среду не в качестве одного из факторов, а как главный источник развития личности. В развитии ребенка существуют как бы две переплетенные линии. Первая следует путем естественного созревания, вторая состоит в овладении культурой, способами поведения и мышления. По теории Л.С. Выготского, развитие мышления и других психических функций происходит в первую очередь не через их саморазвитие, а через использование ребенком «психологических орудий», через овладение системой знаков-символов – язык, письмо, система счета.

Развитие мышления, восприятия, памяти и других психических функций происходит через этап (форму) внешней деятельности, где культурные средства имеют вполне предметный вид и психические функции действуют вполне

<sup>11</sup> Пичугина В.К. Антропологический дискурс педагогики... С. 110–111.

<sup>12</sup> Там же. С. 113.

<sup>13</sup> Там же. С. 132.

<sup>14</sup> Богуславский М.В. Культурно-историческая педагогика... С. 7.

внешне, интрапсихически. Только по мере отработки процесса их деятельность сворачивается, интериоризируется, переходит из внешнего плана во внутренний, становится интерпсихической.

В процессе отработки и сворачивания вовнутрь психические функции приобретают автоматизированность, осознанность и произвольность. Если возникает затруднение в мышлении и других психических процессах, всегда возможна экстериоризация, т.е. вынесение психической функции вовне и уточнение ее работы во внешнепредметной деятельности. Замысел во внутреннем плане всегда может быть отработан действиями во внешнем плане.

Как правило, на этом первом этапе внешней деятельности все, что делает ребенок, он делает в сотрудничестве (вместе) со взрослыми. Каждая психическая функция, по Л.С. Выготскому, появляется на сцене дважды – сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления. Именно сотрудничество с другими людьми является главным источником развития личности ребенка, а важнейшей чертой сознания является диалогичность.

Сознание развивается через диалог – ребенка со взрослым либо взрослого со взрослым. Даже превращаясь во внутренние психические процессы, высшие психические функции сохраняют свою социальную природу: «человек и наедине с собой сохраняет функции общения». Слово относится к сознанию как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. «Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания».

Л.С. Выготский вводит понятие «зона ближайшего развития» – это пространство действий, которые ребенок пока не может выполнить сам, но может осуществить вместе со взрослыми и благодаря им. Только то обучение является хорошим, которое упреждает развитие.

Для Л.С. Выготского личность есть понятие социальное, то, что привнесено в человека культурой. Личность «не врожденна, но возникает в результате культурного развития», и «в этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций».

Другой аспект теории Л.С. Выготского – представление о развитии не как о ровно-постепенном, а как о стадийном, ступенчатом процессе, где периоды ровного накопления новых возможностей сменяются этапами кризиса, представляющего собой бурный, иногда драматичный этап слома (или переосмысления) старого багажа и формирования нового способа жизни. Кризисы бывают болезненны, но они неизбежны. При этом явное неблагополучие ребенка во время кризиса – вовсе не закономерность, а лишь следствие неграмотного поведения родителей и других взрослых, воспитывающих ребенка<sup>15</sup>.

Культурно-историческая педагогика, согласно выводам известного ученого-педагога и педагога-практика члена-корреспондента РАО Е.А. Ямбурга, несет всю полноту ответственности за целостность и ценностность образования, выполняя синтезирующую и смыслообразующую функции.

Имея дело с коренными, сущностными, в конечном итоге мировоззренческими вопросами, культурно-историческая педагогика стремится дополнить бурное развитие ребенка вширь – тихим развитием внутрь, стараясь преобразить «человека

---

<sup>15</sup> Козлов Н.И. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. URL : [http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya\\_teoriya\\_l.s.\\_vygotского](http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya_teoriya_l.s._vygotского).

умелого» в «человека духовного», что, в свою очередь, невозможно без овладения ценностями культуры. Овладеть ценностями культуры не означает, как призывал вождь в известной речи, «обогатить свой ум всеми богатствами, которые накопило человечество». Гораздо важнее пропустить эти богатства через сердце, помочь молодому человеку ощутить культуру как единое целое, научить ставить «последние вопросы» и мучиться ими. Приближение к решению этих задач позволит дополнить когнитивно-информационную парадигму образования парадигмами смысловой и культурологической. Необходимость такого подхода очевидна.

При всех общекультурных и психологических сложностях сама постановка проблемы целостности и ценностности образования, осознание учителем ее сокровенного педагогического смысла – первый и необходимый шаг на пути освоения культурно-исторической педагогики. В принципе, существование в культуре есть не что иное, как непрекращающийся диалог с теми, кто жил и творил до тебя. Одновременно уважительное, достойное и незашоренное отношение к культуре возможно лишь при условии (и здесь мы подходим к ядру культурно-исторической педагогики), что **ее основанием, сердцевиной, сущностью и одновременно важнейшим условием является духовная свобода личности**. Вне духовной свободы мы в лучшем случае имеем дело с когнитивно-информационной педагогикой, адаптирующей ребенка к среде.

**В осознании непреложного факта примата духовного над материальным состоит цивилизационная ответственность культурно-исторической педагогики.** Достаточно увидеть это и начать реализовывать в своей прикладной педагогической деятельности, чтобы все стало на свои места. Тогда напрочь исчезнет необходимость противопоставлять «человека умелого» «человеку духовному», прозу обыденной жизни – высоким состояниям души, исполнительство – творчеству и т.п.<sup>16</sup>

Культурно-исторический подход в психологии продолжает плодотворно развиваться и сейчас, как в нашей стране, так и за рубежом. Особенно эффективным этот подход оказался при решении проблем педагогики и дефектологии.

В подборке материалов о Л.С. Выготском на первое место вынесена статья действительного члена РАО **В.С. Собкина**, представившего неизвестную ранее рецензию Л.С. Выготского на спектакль Гомельской театральной труппы по пьесе бельгийского писателя Мориса Метерлинка «Монна Ванна». Рецензия отсутствует в списке авторских работ Л.С. Выготского и публикуется впервые. Знаменательно, что это открытие и очередной вклад в науку сделаны автором в год юбилея Л.С. Выготского. Это, безусловно, стало событием и для журнала «Психолого-педагогический поиск», оказавшего информационную поддержку в подготовке юбилея выдающегося психолога.

В комментариях к тексту рецензии даются отсылки к теоретическим работам М. Метерлинка, касающимся эстетических принципов символического театра. В.С. Собкин приводит справочный материал по упоминаемым в рецензии Л.С. Выготского персоналиям, обращает специальное внимание на связь ряда психологических тем, затронутых в рецензии, с последующими работами Л.С. Выготского-психолога.

Статья **В.Т. Кудрявцева** посвящена проблеме опосредствования в культурно-исторической психологии. По утверждению автора, суть и пафос культурно-исторической теории в том виде, в каком ее создал Л.С. Выготский, разработа-

<sup>16</sup> Ямбург Е.А. Культурно-историческая педагогика. URL : [http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya\\_pedagogika](http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya_pedagogika).

тывали и разрабатывают его последователи, предполагают превращение понятия культуры в *самостоятельный принцип*, позволяющий раскрыть природу и многообразную феноменологию психической жизни человека. Для обозначения этого принципа может быть использовано ключевое понятие теории Л.С. Выготского – *культурное опосредствование*.

В.Т. Кудрявцев предлагает различать аспекты содержания этого понятия, находящиеся в единстве, взаимосвязи и взаимопереходе, следующим образом:

– *культура как среда* («среда, растящая и питающая личность», по П.А. Флоренскому);

– *культура как собственное опосредствование* – инструментарий человеческой жизнедеятельности (классическая тема орудия и знака Л.С. Выготского, культурных эталонов – у А.В. Запорожца и его учеников, медиаторов – у В.П. Зинченко и др.);

– *культура как посредничество* людей и их общностей в жизни друг друга (у Л.С. Выготского это, прежде всего, тема «зоны ближайшего развития», продолженная Д.Б. Элькониным, В.П. Зинченко и Б.Д. Элькониным). Три грани культурного опосредствования, равно как и их единство, по-особому предстают в многообразных *феноменах обобщения*, как они изучаются в рамках культурно-исторической и теоретико-деятельностной психологии.

Удивительно образно, ярко, эмоционально и профессионально автор говорит о творчестве и воображении, характеризует процессы вхождения ребенка через его собственные произвольные действия в человеческую жизнь, используя для этого разнообразные средства культуры.

Актуальную проблему психологической преемственности школьного и вузовского образования сквозь призму культурно-исторического подхода поднимают в своей статье **Е.Г. Башарова и Е.Е. Кравцова** (внучка Л.С. Выготского). Авторы считают возраст 15–17 лет одним из наименее изученных возрастных периодов психологии, а особенности обучения в старших классах – наиболее запутанной проблемой современного образования. Несмотря на разнообразие форм обучения, старшеклассники мало приспособлены к реальной жизни, не умеют брать ответственность на себя, использовать полученные в школе знания и умения в собственной деятельности, что часто приводит к трудностям при обучении в вузе.

Важной для исследования авторов является точка зрения Л.С. Выготского, согласно которой субъект приписывает своим действиям личностный характер тогда, когда чувствует себя источником своего поведения и деятельности. Это означает, что формирование психологической и личностной готовности к вузовскому образованию предполагает *такую организацию учебного процесса, чтобы обучающиеся чувствовали себя его источником*. Обучение же, как правило, носит не личностный, а отчужденный характер.

Другой тезис Л.С. Выготского относительно характеристик личностного развития, говоря словами авторов, связан с *единством аффекта и интеллекта*. Применительно к обучению учащихся старших классов реализация данного тезиса означает, что обучение должно затрагивать не только познавательные процессы, но и собственно эмоции ребенка.

Для решения данной проблемы в Российском государственном гуманитарном университете в рамках проекта департамента образования города Москвы по организации профильного обучения старшеклассников на базе федеральных московских вузов организован предвуниверсарий, центральной задачей которого является целенаправленное развитие психологической и личностной готовности к ву-

зовскому образованию. Подводя первые итоги проекта «Предуниверсарий», можно заключить, что преемственность школьного и вузовского образования связана с организацией возрастнo-ориентированного обучения. Именно обучение, построенное в русле особенностей развития в подростково-юношеском возрасте, позволяет, с одной стороны, скорректировать имеющиеся у школьников проблемы и трудности предыдущих периодов развития, а, с другой стороны, создать условия для формирования психологических оснований дальнейшего вузовского обучения.

Наш автор **М.В. Новикова-Грунд** считает, что причины кризиса в психологии, о которых говорил Л.С. Выготский, воспринимаются сегодня не менее остро, так как существовавшие направления в психологии, заставившие говорить о кризисе, разрослись в почти бесконечное многообразие подходов и школ. При этом пропасть между теоретической доказательной психологией и практическими психотерапевтическими направлениями углубилась настолько, что часто возникает ощущение, будто речь идет о разных областях знания. В своей статье автор ставит вопрос о попытке совмещения психотерапевтических техник и доказательной психологии в парадигме культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, рассматривает психолингвистические методы работы со спонтанными текстами. Показано также, как формализация повторяющихся элементов текста, в частности, его сюжета, позволяет использовать психолингвистические данные для диагностики травмы и открывает эффективные возможности для ее терапии.

В статье **М.В. Оларь** представлены теоретические основания социальной реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра, сделан вывод о том, что современные методы психологической реабилитации аутистов хорошо укладываются в теоретическую конструкцию Л.С. Выготского и его последователей.

**О.Г. Кравцов** (правнук Л.С. Выготского) рассматривает проблему девиантного поведения как психологический феномен, считает перспективным рассматривать названную проблему в контексте культурно-исторической концепции.

В статье **Г.К. Уразалиевой** отмечается общегуманитарный резонанс идей и трудов Л.С. Выготского, ведущий к переосмыслению самой постановки проблемы субъекта в социологии. На основе представлений о субъекте, выработанных внутри культурно-исторической теории Л.С. Выготского для психологии, где принципиальным является «авторское» начало, показывается, что в социологии на передний план выходит исполнительное, «акторское» начало субъектности.

Вызовут интерес читателей и статьи рубрик «Страницы истории» (автор **М.А. Захарищева**), «Культура профессиональной подготовки специалиста» (**Л.П. Костикова**), «Психологическая, педагогическая науки и практика» (**Г.О. Самсонова, Е.В. Декина, А.В. Алёшичева, Н.Г. Самойлов**). Привлекут внимание, безусловно, и яркие, свежие, актуальные статьи аспирантов и соискателей **Л.Л. Бойко, Е.И. Мельниковой, Н.Р. Яковлевой**.

#### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Культурно-историческая педагогика [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 3 (30). – С. 7–8.
2. Богуславский, М.В., Осмоловская И.М., Романов А.А. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.

3. Козлов, Н.И. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya\\_teoriya\\_l.s.\\_vygotского](http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya_teoriya_l.s._vygotского).
4. Корнетов, Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение [Текст] : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий ; под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 492 с.
5. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
6. Кудрявцев, В.Т. Неустрашимый разброс (к юбилеям В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 69–82.
7. Культурно-историческая психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya\\_psihologiya](http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya_psihologiya)
8. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты [Текст] : моногр. / В.К. Пичугина ; науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2013. – 168 с.
9. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
10. 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.
11. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
12. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
13. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
14. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
15. Ямбург, Е.А. Культурно-историческая педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya\\_pedagogika](http://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya_pedagogika)



## Философия образования

УДК 371.1

*М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов*

### **ФОРМИРОВАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗОВАННОСТИ И КУЛЬТУРЫ**

В статье подведены научно-организационные итоги Международной научно-практической конференции – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики (ОФОТП) Российской академии образования «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры».

история педагогики и образования, педагогическое образование, аксиология образования.

В 2014–2016 годах в связи с изменением целей и задач деятельности Российской академии образования (РАО), а так же ее структуры произошли соответствующие изменения и в деятельности региональных центров РАО и научных советов отделений РАО, которые ранее объективно находились на вторых позициях по сравнению с деятельностью научных институтов, входящих в РАО. Эти структуры наряду с созданными в РАО лабораториями, центрами во многом призваны выполнять основные научно-исследовательские функции Академии, для чего им необходимо значительно усилить и модернизировать свою деятельность.

Рефлексия произошедших существенных изменений и осознание необходимости реформирования в новых условиях деятельности научных советов определили направленность подготовки и проведения XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки ОФОТП РАО. Сессия проходила на базе Тверского государственного университета 6–7 июня 2016 года.

К началу работы сессии был подготовлен содержательный сборник «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры», в который вошли статьи 121 автора, общим объемом 49,8 п. л.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 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 / под науч. ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. Волгоград, 2016. 372 с.

Программа сессии была очень насыщенной. В ее торжественном открытии и работе приняли участие более 100 ученых и деятелей образования из 40 субъектов Российской Федерации: Абакана, Брянска, Благовещенска, Владимира, Волгограда, Вологды, Воронежа, Екатеринбурга, Ессентуков, Иванова, Ижевска, Иркутска, Коломны, Красноярска, Курска, Москвы, Набережных Челнов, Нижнего Тагила, Нижнего Новгорода, Омска, Орла, Оренбурга, Пятигорска, Ржева, Рязани, Саранска, Смоленска, Санкт-Петербурга, Ставрополя, Твери, Томска, Тулы, Хабаровска, Челябинска, Чебоксар, Читы и др., а также четырех зарубежных стран – Китая, Белоруссии, Украины, Латвии.

Отмечая динамику роста количества участников сессий Научного совета, следует подчеркнуть, что после длительного перерыва съезды историков педагогики начали собираться в регионах, где действуют центры историко-педагогических исследований. В ноябре 2012 года Волгоград на базе своего педагогического университета принял 35 участников, а в июне 2014 года на сессию в Санкт-Петербургскую академию постдипломного педагогического образования прибыло уже 56 человек.

Отрадно отметить, что за это время не только расширилась география участников, но и существенно увеличился корпус молодых историков педагогики, целенаправленно осуществляющих исследования в рамках магистратуры, аспирантуры и докторантуры. Возросло количество участников из регионов, в которых уже сложились или начали складываться научные историко-педагогические школы, – Москвы, Волгограда, Владимира, Нижнего Новгорода, Оренбурга, Пятигорска, Рязани, Санкт-Петербурга, Саранска, Смоленска, Твери, Хабаровска.

На торжественном открытии были зачитаны Обращение к участникам конференции президента РАО, академика РАО Л.А. Вербицкой и Приветствие сопредседателя организационного комитета сессии, директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктора философских наук, профессора С.В. Ивановой.

Как подчеркнула в своем Обращении президент РАО Людмила Алексеевна Вербицкая, «тема сессии «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры» приобретает особую значимость в преддверии вступления в силу Профессионального стандарта педагога. Важно отметить, что современный учитель является фактором реализации инновационных и оригинальных технологий в образовательной практике. Более того, миссия учительства определяет перспективы развития школы завтрашнего дня и усиливает потенциал педагогического сообщества в современном социуме. Это существенно актуализирует всю историко-педагогическую проблематику, связанную с профессиональной подготовкой и деятельностью учителя».

Директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» профессор Светлана Вениаминовна Иванова выделила ряд актуальных тем, по которым необходимо «вести историко-педагогический "разговор": о роли учителя для личности, общества, государства; о внимании к проблемам учительской деятельности; о нормативно-правовом регулировании учительского труда в отечественном образовании; о подготовке учительских кадров; о взаимоотношениях учителя с другими участниками образовательного процесса».

Также на торжественном открытии конференции выступили с приветствиями сопредседатель организационного комитета ректор ТвГУ, доктор физико-математических наук, профессор А.В. Белоцерковский, заместитель председателя областного правительства С.В. Вержбицкая, министр образования Тверской обла-



сти Н.А. Сенникова. После этого на пленарном заседании впервые состоялась церемония награждения ведущих ученых в области истории педагогики и образования общественными наградами Научного совета.

В ходе подготовки XXXI сессии членами бюро Научного совета была разработана дифференцированная система поощрения членов Научного совета. В целях мотивации и стимулирования молодых ученых к научно-исследовательской работе по проблемам истории образования и педагогической мысли был учрежден диплом «Надежда историко-педагогической науки», которым были награждены аспиранты и соискатели в возрасте до 30 лет (всего 16 человек). В рамках корпоративной поддержки и генерации основного корпуса исследователей, уже заявивших о себе в историко-педагогическом сообществе России, был учрежден диплом «В знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований», которым были награждены кандидаты наук в возрасте 35–40 лет (27 человек). Признанные в историко-педагогическом сообществе ученые старшего поколения, кандидаты и доктора наук, награждены дипломом «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования» (18 человек).

В память о Захаре Ильиче Равкине (1918–2004), видном отечественном ученом в области истории педагогики и образования, академике РАО, основателе Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, решением бюро Научного совета от 30.05.2016 была учреждена медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З.И. Равкина. Медаль имеет статус общественной награды и присуждается в знак признания научным сообществом достижений награжденного в области истории педагогики и образования. Члены Совета решили передать первую медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» дочери З.И. Равкина Ольге Захаровне Дашковской для хранения в семье, что и было позднее сделано в торжественной обстановке на заседании ученого совета Института стратегии развития образования РАО.

На пленарном заседании XXXI сессии этой высшей наградой историко-педагогического сообщества было награждено 17 ученых, среди которых и авторы данной статьи М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов. Также было принято решение о награждении ряда ученых и руководителей педагогической науки из регионов, которые способствуют развитию историко-педагогического знания и содействуют деятельности Научного совета. Это поручение выполнено членами Научного совета, и медали уже вручены в торжественной обстановке на местах.

На пленарном заседании были заслушаны шесть докладов.

**М.В. Богуславский** в докладе *«Перспективы развития историко-педагогического знания»* охарактеризовал основные направления совершенствования историко-педагогических исследований в условиях «второй методологической революции»<sup>2</sup>.

Докладчик также указал на актуальность историко-педагогической экспертизы проектируемой и осуществляемой инновационной деятельности как обязательного условия научно обоснованного определения перспектив развития отечественного образования, построенного на российских социокультурных основани-

---

<sup>2</sup> Богуславский М.В., Милованов К.Ю. Перспективы развития историко-педагогического знания // Отечеств. и зарубеж. педагогика. 2016. № 3. С. 25–32.

ях<sup>3</sup>. Он отметил, что в образовании экспертиза «...используется для оценки качества образовательного процесса, аккредитации образовательной организации, оценки образовательных программ, а также профессиональной компетентности педагогов»<sup>4</sup>. В связи с этим «необходима целенаправленная разработка методологических, теоретических и прикладных научных основ историко-педагогической экспертизы и преодоления на этой основе "разрыва" между традицией и новацией, историей и теорией, историческим и логическим в экспертизе в образовании, выступающей одним из перспективных направлений развития педагогических знаний»<sup>5</sup>. Далее докладчик сформулировал цель историко-педагогической экспертизы, раскрыл ее функции и признаки, показал отличия от других видов педагогических экспертиз и выявил характерные параметры<sup>6</sup>.

**В.В. Сериков**, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», выступил с докладом «*Учитель в образовательном пространстве: к поиску новых моделей профессиональной социализации*». Докладчик охарактеризовал педагогическую деятельность учителя как «социокультурный феномен, который нередко теряется в повседневности, трудно выделяем на фоне других процессов и отношений, что приводит к пресловутому "остаточному принципу" в том внимании, которое уделяется им со стороны государственных, властных или бюрократических структур». Он сформулировал некоторые наиболее общие характеристики, закономерности педагогической деятельности и выделил шесть парадоксов подготовки современного учителя, которые побудили к поиску новых моделей построения педагогического образования.

**А.Н. Шевелев**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», предложил следующую тему для разговора: «*Традиции учительства в условиях проектируемых парадигмальных изменений его современной профессиональной деятельности*». В современной модернизации отечественной школы докладчик выделил два взаимодействующих потока – стандартизация российского образования на всех уровнях и внедрение профессионального стандарта педагога. Он подчеркнул, что благодаря последнему стандарту образ современного школьного педагога сформулирован «вполне внятно», и, проанализировав профессиональный стандарт педагога, обратил внимание на четыре новых парадигмальных момента относительно деятельности современного учителя, а также охарактеризовал реакцию современного учительства на данный документ. Обращаясь к истории, он сфокусировал внимание слушателей на проблеме историче-

---

<sup>3</sup> Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы : моногр. М. : ИСПО РАО, 2015. 118 с.

<sup>4</sup> Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза стратегий развития российского образования // Ценности и смыслы образования. 2015. № 6 (40). С. 39–46.

<sup>5</sup> Богуславский М.В. Социокультурные основания историко-педагогической экспертизы инноваций в сфере образования // Проблемы современного образования. 2015. № 6. С. 21–32. URL : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru).

<sup>6</sup> Богуславский М.В. Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании // Отечеств. и зарубеж. педагогика. 2016. № 1. С. 9–17 ; Богуславский М.В. Методологические и теоретические основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании // Проблемы современного образования : интернет-журн. РАО. 2016. № 1. С. 9–17. URL : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru).

ских источников: «Изучая любую эпоху, историки педагогики ограничены четырьмя видами источников, определяющих совокупный образ ее школьного учителя». При характеристике этих групп были выделены такие тематические ракурсы, как «учитель и государство», «учитель и общество», «учитель и наука», «учитель и культура исторической эпохи», «учитель и педагогическая корпорация», «учитель и ученическая субкультура», «учитель и родительское сообщество».

Докладчик выявил три кризиса учительства, которые исторически остаются неизменными, выделил ряд актуальных направлений историко-педагогических исследований: «историческое знание о способах формирования в учительстве смыслов профессиональной деятельности; воспроизводстве традиций социального служения и миссии; воспроизводстве креативных сторон учительского труда, механизмах принятия учителями традиций профессиональной корпорации; соотношении идеалов и нормативов учительской профессии с совершенно разными запросами к ней со стороны родителей и учащихся».

**И.Д. Лельчицкий**, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», в докладе «*Стратегии в деятельности учителя: опыт историко-педагогической реконструкции*» подчеркнул: «История педагогической мысли убедительно свидетельствует о том, что на протяжении различных этапов ее эволюции приоритетной являлась проблема идеала учителя, способного к гармонизации требований к результатам качества образования, определяемым, с одной стороны, вызовами переживаемой эпохи, культурными кодами цивилизационного развития, а с другой стороны, – природой, самобытностью растущего человека, типологическими возрастными особенностями его мировосприятия, естественно присущей ему индивидуальной траектории жизнедеятельности». В качестве одного из ключевых критериев профессиональной динамики учителя он определил педагогическую рефлексию, отсутствие которой в педагогической деятельности «свидетельствует не только о низком уровне профессионализма, но и о невысокой степени притязаний со стороны учителя к его достижению». В итоге докладчик сделал вывод о том, что «в контексте культурно-антропологической концепции идеала учителя его предназначение отождествляется с уникальной ролью медиатора между учеником и культурой».

**С.В. Куликова**, доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, обратилась к теме «*Народный учитель на фоне социокультурного нигилизма*». Она указала на возрастающую в российском социуме тенденцию к социокультурному нигилизму, выступающему как «объективное социальное и культурно-историческое явление, вызванное стремлением человека и общества к обновлению жизненно важных сфер, главным условием которого является отказ от традиционных ценностей». Одним из проявлений данного явления она считает отрицание ценности труда учителя выпускниками школы, которые редко выбирают для себя эту профессию. Выделив неблагоприятные факторы труда учителя, докладчик подчеркнула, что «отношение к учительству в России всегда осуществлялось на основе особой ментальности, которая носит национально ориентированный характер». Обратившись к истокам категории «народный учитель», она привела ряд историко-педагогических примеров понимания и воплощения его образа в наследии отечественной педагогики.

**А.А. Романов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», выступил по теме *«Общественная инициатива в разработке идей и практики подготовки педагогов в России начала XX века»*.

Одной из характерных тенденций развития отечественной педагогики в начале XX века докладчик назвал дифференциацию педагогического знания. Он подчеркнул, что педагогам не хватало целостного, универсального знания о ребенке как предмете воспитания. Для решения этой проблемы, по мнению А.А. Романова, в начале XX века были инициированы исследовательская работа и пропаганда педагогических взглядов в обществе и учительской среде в рамках экспериментальной педагогики, педагогической психологии и педологии.

На переломе эпох остро ощущалась необходимость изменения образовательной системы, модернизации содержания школьного образования, что предполагало перестройку и обновление всей системы развития педагогики, включая и подготовку педагогов. Новаторские педагогические идеи, поиски и находки во многом стали возможны благодаря постоянно растущему общественному интересу к вопросам образования и воспитания, который был обусловлен расширением проблемных полей в сфере образования и попытками ответить на возникающие вызовы времени. Можно говорить о подъеме в это время общественно-педагогического движения, сопровождавшемся активизацией исследовательских поисков, попытками воплощения теоретических наработок и идей в практику, организацией разных форм педагогического просвещения и подготовки педагогов. Следует отметить вклад в развитие педагогического движения таких выдающихся деятелей, как В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский и др.

Выступающий отметил важность данного опыта для подготовки учителя современной формации. Общественная инициатива является значимым индикатором состояния социально-политической жизни, ее активность возрастает в период переломных моментов в жизни страны, в том числе и во время реформ образования. В конце XX века реформатор Э.Д. Днепров утверждал, что участие общества, особенно в современном мире, является одной из основных закономерностей развития образования. При этом важно, чтобы общество осознало себя субъектом исторического действия, субъектом историко-образовательного процесса. Таким образом, «проблема общественной инициативы в истории педагогики требует дальнейшего детального изучения, поскольку здесь остается еще достаточное количество страниц, ждущих своих первооткрывателей».

В последнее десятилетие историко-педагогическая наука серьезно продвинулась за счет расширения исследований в регионах, благодаря которым в историю отечественной педагогики и образования были включены новые персоналии и уникальные феномены. Значительную роль в этом процессе сыграл Научный совет, на каждой сессии которого историки педагогики принимающей стороны представляют результаты исследований в своем регионе. И на XXXI сессии по сложившейся традиции после перерыва состоялась презентация научной школы историков педагогики и образования города Твери, которая прошла под руководством И.Д. Лельчицкого. Участникам сессии было представлено восемь сообщений по результатам исследований историков педагогики тверской научной школы, сопровождавшихся содержательной мультимедийной презентацией.

Первый день сессии проходил в историческом здании города на улице Трехсвятской. Очевидно, поэтому особый интерес вызвало сообщение Т.А. Журавлевой, посвященное истории одной из ведущих российских земских женских учительских школ конца XIX – начала XX века – Женской учительской школы им. П.П. Максимовича, ставшей основой при создании Тверского государственного университета.

Также традиционным в рамках сессии Научного совета стало проведение круглого стола, на котором обсуждаются не только вопросы становления и развития педагогики и образования в России и за рубежом, но и актуальные проблемы современности, ставшие ориентирами для дальнейших историко-педагогических исследований. На сессии 2016 года была определена следующая тема: «Российский учитель в образовательном пространстве и времени». Ведущим круглого стола выступил В.В. Сериков. В состоявшейся плодотворной дискуссии приняли участие двенадцать участников сессии. Было обсуждено более двадцати вопросов, охвативших историко-культурные, теоретико-методологические и нормативно-правовые аспекты образа и миссии российского учителя.

Презентация историко-педагогических изданий также является сложившейся традицией сессии Научного совета, поскольку апробация исследований и научный диалог историков педагогики России и зарубежья активизировались именно благодаря регулярной публикации сборников материалов конференций, появлению новых периодических изданий и разделов в уже знакомых изданиях, освещающих историко-педагогическую проблематику, распространению монографий и трудов научно-исследовательских институтов и лабораторий.

На данной сессии были представлены следующие труды членов Научного совета и журналы, публикующие результаты историко-педагогических исследований:

1. Богуславский М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / редактор-составитель А.Н. Шевелев. СПб., 2016.
2. Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы : монография. – М. : ИСРО РАО, 2015.
3. Ковшов Р.В., Шевелев А.Н. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность : монография. – СПб. : Любавич, 2016.
4. Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» (Изд-во ИСРО РАО, журнал включен в Перечень ВАК).
5. Научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск» (учредитель – Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, журнал включен в Перечень ВАК).
6. Журнал «Известия ВГПУ» (учредитель – Волгоградский государственный социально-педагогический университет, журнал включен в Перечень ВАК).
7. «Историко-педагогический журнал» (учредитель – Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»).

В завершение первого дня работы состоялась торжественная передача творческой эстафеты организатору проведения будущей XXXII сессии Научного совета. Председатель Научного совета М.В. Богуславский и ученый секретарь С.В. Куликова совместно с директором Института педагогического образования ФГБОУ ВО «ТвГУ» И.Д. Лельчицким вручили сертификат на проведение следующей сессии, которая состоится в июне 2018 года, Нижегородскому государственному педагогиче-

скому университету имени К. Минина. Сертификат получила организатор будущей сессии, доктор педагогических наук, доцент Е.Ю. Илалтдинова.

Вечером участники сессии приняли участие в незабываемом культурно-этнографическом празднике в Завидово. Неформальное общение историков педагогики России также является неотъемлемой частью сессий Научного совета. На протяжении многолетней истории Совета уже сложились крепкие дружеские связи между его членами. Немногочисленное по составу, но высокопрофессиональное сообщество историков педагогики России находится в постоянном творческом взаимодействии. Ученые сотрудничают в вопросах подготовки молодых историков педагогики, разработки учебно-методических пособий, защиты диссертационных исследований (экспертиза, рецензирование, оппонирование, отзывы на авторефераты). Ни одна значимая работа по истории образования и педагогической мысли не обошлась без оценки членов Научного совета, чье ответственное отношение и высокая научная квалификация являются залогом успешного прохождения диссертационных исследований через все этапы экспертизы.

7 июня в первой половине дня была организована работа секций, где состоялось серьезное обсуждение спектра историко-педагогических проблем, участниками которого явились не только именитые ученые, но и начинающие историки педагогики. Многомерный характер обращения к образу учителя получил свое воплощение в проблематике заявленных секций.

**Секция 1. Современная методология исследования историко-педагогического знания. Исторические доминанты и современное содержание профессионального стандарта педагога.**

Высокий уровень докладов этой секции обусловлен методологической проблематикой и актуальностью обсуждаемых вопросов. Были представлены оригинальные результаты современных исследований по различной тематике: сущность и особенности исторического познания, историко-педагогическая экспертиза в образовании, востребованность историко-педагогического знания, социокультурные контексты курса истории педагогики, историко-педагогическое знание как часть современной образовательной культуры учителя, объективное и субъективное в понимании историко-педагогических текстов, о классификации методологических подходов в истории педагогики, классификация педагогических течений, методология историографического исследования педагогического наследия, опыт формирования духовно-интеллектуальных элит России, идеи формирования духовно-нравственных ценностей, духовно-нравственное воспитание граждан России в контексте историко-педагогического знания, теоретико-методологические основания решения в советской педагогике проблемы «личность и общество», логика как основа историко-педагогических исследований принципов обучения.

В 15 сообщениях проблема статуса и положения учительства рассматривалась в единстве логического и исторического, теории и истории. В ряде сообщений содержались нетривиальные методологические подходы, существенно обогащающие историко-педагогическое знание.

**Секция 2. Учитель как непреходящая ценность образования и общества.**

В предложенных 12 сообщениях было сформировано многомерное представление о том аксиологическом контексте, в котором осуществлял свою деятельность российский и зарубежный учитель в различные исторические эпохи. В выступлениях были объемно представлены взгляды видных педагогических де-

ятелей на миссию учителя. Многие сообщения содержали новые исторические факты, существенно обогащающие знания об учительской деятельности. В докладах обсуждались следующие проблемы: система актуальных профессионально-педагогических компетенций преподавателя классической гимназии в условиях постиндустриального общества, исследование миссии учителя, проблема идеальных образов учителя, инновационная профессиональная деятельность современного российского учительства, аксиоматические основания разработки образа народного учителя в отечественной педагогике, формирование правового статуса российского учителя и воспитателя в уставах 1864 года, российская образовательная политика в сфере повышения социально-правового статуса учителя, содержатели и педагоги частных школ дореволюционной России, образ педагога – мастера самостоятельного театра в России конца XIX – начала XX века, история становления режиссера как педагога, педагогическое сообщество Западной Сибири в XIX – начале XX века, белорусское учительство Северо-Западного края, ценностный потенциал историко-педагогического наследия Республики Беларусь.

### **Секция 3. Педагогическое образование: динамика ценностей и смыслов.**

Прозвучавшие 16 сообщений были посвящены педагогическому образованию будущих учителей как в нашей стране, так и за рубежом: российская педагогическая традиция в контексте становления профессии «учитель», нравственно-этическая культура учителя, проблема роли и места учителя в педагогическом процессе, образ учителя в отечественной педагогической мысли XIX века, межличностные отношения в университетской среде как фактор формирования научной интеллигенции, формирование профессионального стандарта воспитателя детского сада, образ учителя в «Азбуке» Н.Ф. Бунакова, влияние взглядов Ф. Дистервега на педагогику Л.Н. Толстого, образ учителя в педагогических воззрениях В.В. Розанова, К.К. Грот в становлении отечественной тифлопедагогики, историко-педагогическая преемственность гуманистических традиций В.А. Сухомлинского, социокультурный и историко-педагогический потенциал наследия В.И. Чарнолуцкого, учитель, методист, П.П. Блонский о «новой народной школе» и роли в ней учителя, роль А.Е. Кондратенкова в социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната, зарубежный опыт совместного обучения детей и родителей, специфика профессиональной деятельности педагога в системе инклюзивного образования в США, реформа в Китае, ориентированная на качественное образование. Осуществленный в выступлениях сравнительно-сопоставительный анализ создает плодотворную основу для совершенствования в современных условиях этого важнейшего и ответственного направления образовательной деятельности.

### **Секция 4. Педагогическое образование: динамика ценностей и смыслов.**

В 16 докладах участники осветили множество важных вопросов истории и современности, касающихся развития аксиологической доминанты в процессе подготовки педагога. Докладчики обратились к участникам секции с такими темами: внешние и внутренние проблемные факторы развития системы высшего образования России, развитие педагогического образования в контексте аксиологического подхода, исторические аспекты профессиональной подготовки учителя конца XIX – начала XX века, педагогическая подготовка выпускников российских университетов в XIX веке, подготовка учителя для демократической школы в трактовке П.Ф. Каптерева, непрерывное образование учителя иностранного

языка на рубеже XIX–XX веков, история становления женского педагогического образования в России в конце XIX – начале XX века, подготовка педагогических кадров в системе профильного обучения в отечественной школе второй половины XIX – начале XX века, становление народной (нерусской) школы России во второй половине XIX – начале XX века и подготовка учителя, профессиональная подготовка и повышение квалификации сибирского учителя в начале XX века, становление педагогического образования в Удмуртской республике первой трети XX столетия, подготовка учителя по призванию в системе педагогических классов, воспитание национального самосознания будущих учителей в процессе обучения иностранному языку, использование музейной педагогики в развитии этнопсихологической компетентности будущего учителя, Френсис Паркер о подготовке учителей в США второй половины XIX века, реформаторский проект Джона Дьюи в турецкой школе и в системе подготовки учителя.

**Секция 5. Стратегические направления развития российского образования: история и современность.**

Сделанные на секции 15 сообщений были посвящены собственно образовательной деятельности, в которой и проявляются как личность Учителя, так и результаты его подготовки: управление развитием воспитательной системы в общеобразовательном учреждении, «Преподавать исследование на черной доске: руководство учителям народных училищ» (1782–1802 годов), частное попечительство и благотворительность как механизмы организации и управления педагогическим образованием в России XIX века, государственно-общественное управление образованием в дореволюционном Санкт-Петербурге, московская педагогическая организация «Детский труд и отдых» в годы Первой мировой войны, развитие частных женских учебных заведений в Смоленской губернии в конце XIX – начале XX века, ведущие стратегические модели образовательной политики РСФСР – СССР, проблема национальной идентичности и национального образования в трудах представителей российского зарубежья, применение политехнического принципа как стратегического направления развития историко-педагогического знания, политехнизм в советской школе и проблема технологического образования российских учащихся, развитие активных методов обучения в истории образования в конце XIX – начале XXI века, подвижническая деятельность творческой интеллигенции в эпоху Великой Отечественной войны, развитие ленинградской школы 1950–1960 годов в социальном контексте города, преемственность дошкольного и начального образования в концепциях отечественных педагогов начала XXI века, история и тенденции развития естественно-научного образования в России.

Во второй половине дня на заключительном пленарном заседании в выступлениях спикеров были подведены итоги работы секций.

Затем состоялась торжественная церемония вступления участников сессии в Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Оформление фиксированного членства в Совете прошло впервые. С заявлениями о вступлении в состав Совета в его бюро обратились 80 историков педагогики, которым были торжественно вручены удостоверения членов Совета.

На общем собрании был принят проект нового Положения о Научном совете по проблемам истории образования и педагогической науки Отделения фи-



лософии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Затем также впервые состоялись выборы бюро Научного совета. Председателем Научного совета единогласно избран М.В. Богуславский.

По итогам XXXI сессии Научного совета был сформулирован ряд актуальных научно-организационных мер для дальнейшего развития историко-педагогических исследований, а именно:

1. Регулярно проводить обновление тематики исследований, рекомендательных списков тем дипломов и кандидатских диссертаций.

2. Сформировать концепцию создания нового поколения учебно-методического комплекса по истории педагогики и образования для системы высшего и среднего профессионального педагогического образования с учетом современного историко-педагогического знания и в соответствии с политическим курсом государства. Новое научное знание должно рассматриваться через призму традиций и накопленного поколениями опыта.

3. Разработать государственную программу по изданию цикла оригинальных и переводных монографий, учебных пособий, антологий и хрестоматий, способствующих пониманию истории педагогического опыта воспитания и обучения, его роли в осмыслении природы педагогических явлений и взаимодействия с ними в современности.

4. Осуществить «возвращение» полноценного курса по отечественной и всемирной истории педагогики и образования в высшую школу. Открыть магистерские программы «История педагогики и история детства» в ряде педагогических вузов страны.

5. Актуализировать историко-педагогическое наследие через систему дополнительного образования в форме проектов, презентаций, общественных акций, систематизации краеведческого и музейного знания, показывающих востребованность исторического прошлого в настоящем с целью воспитания личности «нового формата» и обогащения ее новыми знаниями и ценностями.

6. Осуществить увеличение научных периодических изданий по истории педагогики, активизировать взаимные обсуждения, публикации рецензий, полемику внутри направлений и между ними.

Все участники сессии отметили высокий научный уровень ее проведения и выразили благодарность организаторам.

Подводя научные итоги сессии, отметим, что на ней были обогащены методологические подходы к осуществлению историко-педагогических исследований; существенно расширены представления о положении и миссии учителя в отечественной и зарубежной системах образования; получены новые знания о подходах к процессу подготовки будущих учителей в нашей стране и за рубежом; в целом осуществлена актуализация историко-педагогического знания на основе соединения ретроспективы и перспективы.

В организационном ракурсе в рамках Научного совета было оформлено и консолидировано научное сообщество российских историков педагогики и образования на основе общих профессиональных ценностей; оформлены общественные награды членам совета (медаль и дипломы); сформирован и оформлен состав членов Научного совета; осуществлены выборы членов бюро Научного совета; определены тема и место проведения XXXII сессии Научного совета; подготовлен проект нового Положения о Научном совете. Все это в целом значительно

укрепило авторитет Научного совета как признанного лидера научного сообщества российских историков педагогики и образования, легитимизировало его статус и придало новый импульс к творческой деятельности.

Итак, наряду с важными организационно-педагогическими и научно-исследовательскими результатами XXXII сессии Научного совета следует отметить существенное значение данного события в целенаправленном процессе обеспечения органичной преемственности в передаче исследовательской эстафеты от старшего поколения историков педагогики к историкам, принадлежащим по возрасту к средней и молодой генерациям.

Воодушевленные позитивным общением, напутствиями и ценными советами, молодые историки педагогики вернулись в свои регионы и с еще большим интересом и активностью обратились к исследованиям. А опытные ученые, мэтры истории педагогики, зарядившись их энергией, приступили к реализации новых идей, порожденных творческой атмосферой сессии.

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы [Текст] : моногр. – М. : ИСРО РАО, 2015. – 118 с.
2. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая экспертиза стратегий развития российского образования [Текст] // Ценности и смыслы образования. – 2015. – № 6 (40). – С. 39–46.
3. Богуславский, М.В. Методологические и теоретические основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании [Текст] // Проблемы современного образования : интернет-журнал РАО. – Режим доступа : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru) – 2016. – № 1. – С. 9–17.
4. Богуславский, М.В. Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 9–17.
5. Богуславский, М.В. Социокультурные основания историко-педагогической экспертизы инноваций в сфере образования [Текст] // Проблемы современного образования. – 2015. – № 6. – С. 21–32. – Режим доступа : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru)
6. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128–133.
7. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.
8. Богуславский, М.В., Милованов К.Ю. Перспективы развития историко-педагогического знания [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 3. – С. 25–32.
9. Куликова, С.В. Психолого-педагогический поиск на страницах периодической педагогической печати России [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 65–70.
10. Куликова, С.В. Традиции и инновации в российском образовании: социокультурный аспект [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 27–35.
11. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
12. 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.

13. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
14. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепрова [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
15. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
16. Романов, А.А. Э.Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
17. Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования / под науч. ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград : Отрок, 2016. – 372 с.

УДК 371.129

*А.Н. Шевелев*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МИССИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УЧИТЕЛЬСТВА:  
ТРАДИЦИОННЫЕ ОБРАЗЫ И СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ  
(К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
И ПЕРСПЕКТИВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ)**

Статья определяет соотношение традиций и современного состояния отечественного учительства, соотносит образовательные вызовы современности и исторические основания деятельности школы. Доказывается множественность социальных заказов современной российской школе со стороны различных акторов – государства, общественности, родителей, учащихся, учительства. Статья может быть полезна всем тем, кто размышляет о перспективах развития отечественной школы на современном этапе.

новая школа, учительство, социальная ответственность учительства, профессиональная миссия, профессиональный рост, идеалы учительской профессии, требования к учительской профессии, менталитет учителя, традиции российского учительства, социальный заказ школе.

Своеобразным девизом начинающегося 2016/2017 учебного года стали вопросы, связанные с положением современного учительства, что определяется приближением внедрения в практику работы отечественных школ профессионального стандарта педагога. Словосочетания «социальная ответственность» и «профессиональное развитие» тематически были поставлены в центр многих региональных педагогических советов. Хотя данные сюжеты неоднократно рассматривались педагогической наукой, сегодня имеет смысл вновь вернуться к их обсуждению с позиций сложившейся в современном образовании ситуации.

Ключевая категория – категория ответственности: во-первых, если ответственность ставится в центр внимания, значит, ее не хватает (как и профессионального роста учительства) в современном образовании; во-вторых, возникает ряд непростых вопросов – о приоритетах ответственности (школы и учительства перед обществом и, наоборот, общества перед ними), о случайном или осмыслен-

ном использовании эпитета в сочетании «социальная ответственность». Ведь социальная ответственность не тождественна ответственности гражданской, поскольку существует большая разница между понятиями «социум» (совокупность населения на определенной территории и в определенный момент исторического времени) и «гражданское общество» (активная и организованная часть социума, способная к самоуправлению и выражающая потребности социума через различные формы общественного движения). Сегодня заметно различаются взгляды на ответственность учительства, выражаемые массовым сознанием и лидерами общественности – политическими, научными, религиозными деятелями, видными представителями культуры. Если такие лидеры ограничиваются традиционной декларацией высокого значения учительской профессии, то массовое сознание, представленное программами средств массовой информации, социальными сетями, бульварной литературой и прессой, в выражении своего отношения к учительству не стесняется уже давно, что составляет один из главных «раздражителей» для педагогического сообщества. Педагоги видят именно в этом основной показатель падения престижа своей профессии.

Формально сочетание «социальная ответственность учительской корпорации» предполагает исполнение ею профессионального долга во имя интересов всего населения страны (социума, поэтому ответственность именно социальная). Но тогда логично предположить и наличие общего для всего населения России понимания профессионального долга (обязанностей, функций, профессионализма) современного российского учителя. Сегодня важно понять, что является выражением такого коллективного социального понимания – государственные требования, декларации общественных лидеров, репрезентативные данные социологических опросов, профессиограммы, созданные педагогической наукой, или что-то еще.

Таким образом, «социальная ответственность» предполагает общее понимание самим учительством своего профессионально-социального долга перед социумом на основе единства требований к учительству со стороны государства (органов управления всех уровней), основных социальных групп, различных течений в общественном мнении, в том числе и представление о том, какие риски наступят в случае невыполнения этих требований. Измеримо ли такое учительское понимание? Да, социологически это сделать возможно. Насколько педагоги понимают противоречивость современного социального заказа образованию, что порождает разные требования к современному учителю? Скорее, педагогическое сообщество приучено с советских времен к единым требованиям к себе. Какие санкции могут быть применены к тем учителям, которые не соответствуют предъявляемым требованиям? Думается, что, как только такие санкции будут обозначены, вопрос взаимных отношений социума и учительства резко обострится.

В любом случае «социальная ответственность» предусматривает предъявление учительству внешних требований. А вот категория «профессиональная миссия» учителя, наоборот, представляет собой систему внутренне вырабатываемых педагогическим сообществом требований к себе: понимание (ощущение) своих обязанностей (что обязательно, а что необязательно для выполнения), смыслы профессиональной деятельности, корпоративно выработанные профессиональные нормы, коллективная реакция на происходящее в образовании.

Историко-педагогическое изучение профессиональной миссии учительской профессии в России показывает сложившийся мощный пласт традиций своеоб-

разного «российского учительского мессианства», оказывающих по сей день существенное влияние как на самих учителей, так и на остальной социум<sup>1</sup>. Явно уходя корнями в древнерусскую агиографию, такие традиции наделяют российских учителей обязательными атрибутами:

- духовности (учительская профессия элитная, это мировоззренческое наставничество социума);
- сакральности (учительское призвание, почти религиозное чудо дарования педагогического таланта);
- нравственности (учитель – профессия, связанная с безупречной нравственностью и аскетизмом ее носителя, что напоминает отношение социума к духовенству).

Последние три столетия отечественной истории дополнили эти традиции новыми атрибутами:

- учительского служения (государству и народу) группы интеллигенции с ее альтруизмом, совестью и образованностью;
- научности учительства как профессии, родственной ученым, но с акцентом на научное просвещение социума;
- культуртрегерства учительской профессии как социального творчества учителей, совершенствования ими окружающей школу социальной среды педагогическими средствами.

В формировании учительского идеала в России приняли участие практически все течения отечественной общественной мысли: православно-официальной и либерально-просветительской, западнической и почвеннической, революционно-демократической. Общим для них является то, что традиция такого понимания исключает отождествление российского учителя с житейским успехом, материальными благами и карьерой. Стоит ли удивляться массовому неприятию современными учителями себя как работников сферы образовательных услуг? При этом практическое оказание таких услуг в формах деятельности мастеров грамоты, домашнего наставничества и гувернерства, разнообразного репетиторства и частных учебных заведений существовало столько же, сколько существует российская школа.

Разные характеристики российского учительского идеала и сегодня требуют четыре порой взаимоисключающие «учительские стратегии», четыре роли и стили деятельности, «проигрываемые» нашими учителями в ходе профессиональной биографии:

- учитель как человек государства, разновидность чиновника, исполнитель высших указаний, социальную миссию профессии для которого определяет государство;
- учитель как продавец образовательных услуг, готовый менять свою деятельность в соответствии с многообразием потребностей заказчиков и потому не имеющий собственной позиции в понимании своей профессиональной миссии;
- учитель как подвижник, реализующий через профессию свое личностное призвание, свои индивидуальные способности и талант, всегда творчески подходящий к меняющимся условиям в образовании, но не всегда осмысляющий социальное предназначение своей профессии;

---

<sup>1</sup> Уткин А.В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков : дис. ... д-ра пед. наук. М. : МПСУ, 2013. 457 с.

– учитель как общественный деятель, преобразователь социальной среды педагогическими средствами, осознающий не только корпоративную, но и свою личную ответственность за профессиональную деятельность и потому обладающий собственным мнением о том, в чем заключается профессиональная миссия учителя, – мнением, которое может существенно отличаться от общепринятого даже на государственном уровне.

Сложившиеся исторически учительские идеалы, перераставшие в традиционные стереотипы восприятия учителя общественным сознанием, могли совершенно не коррелировать с реальностью отечественного образовательного бытия. Сегодня можно видеть, по крайней мере, шесть «историй» отечественного учительства, одни из которых только начинают создаваться, а другие уже давно представлены в историко-педагогической науке.

Чаще всего историю учительства в России писали как нормативно-аксиологическую историю, т.е. историю учительских идеалов и требований к учителю. Профессиональный идеал создавался с использованием мыслей классиков педагогики об учителе и в реальности был представлен отдельными выдающимися педагогами, не имея ничего общего с массовыми учительскими типажам. Или создаваемый развивающейся педагогической наукой комплекс необходимых хорошему учителю профессиональных качеств задавался как норматив, как требования к учительству в целом, без соотнесения с возможностями реального учительства этот норматив освоить. Часто представлялся и другой вариант – биографии отдельных выдающихся учителей. Существуют параллельно, вне связи друг с другом истории учреждений педагогического образования (подготовки учителя) и профессиональной учительской деятельности. Встречаются «социологизированные» истории учительской корпорации с большими массивами статистических сведений о социальном положении учителей вне контекста их профессиональной деятельности.

Правомерен вопрос: насколько биография выдающегося педагога прошлого или нормативные требования к учителям определенного исторического периода отражают реальную историю учительства той эпохи? Без историко-антропологического изучения всех учительских типов (учителя средние по профессиональным способностям, плохие, оказавшиеся в педагогической профессии случайно, но порой надолго) создаваемая историками картина не является достоверной. Перед нами лишь «история должного» (каким должен быть учитель), но не «история сущего» (каким был реальный учитель). Но есть и более важный момент: мы не изучаем исторически учительский менталитет как сочетание коллективного сознания профессиональной корпорации и массовых бессознательных стереотипов, определявших профессиональное поведение, деятельность каждого из массы учителей-практиков. Проблема учительской ментальности в психологическом ракурсе уже начала разрабатываться отечественными исследователями<sup>2</sup>. Но как особое направление «психоистории учительства» оно пока отсутствует в отечественной истории педагогики.

На современное понимание собственной корпоративной миссии оказывают влияние и традиции отечественного педагогического образования, исторически сложившийся в России характер подготовки к учительской деятельности. Это

---

<sup>2</sup> Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя : моногр. Смоленск, 2002 ; Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М. : ВЛАДОС, 1998. 496 с.

и наличие двух маршрутов подготовки учителей – через классические университеты и через специальные профильные педагогические учебные заведения, что предопределяло приоритет первых и вело к различию в статусе народных учителей и педагогов средней и высшей школы. Это и получение педагогического образования в государственных учебных заведениях при практическом отсутствии общественных и частных учебных заведений, что создавало восприятие учителя как «государственного, служилого человека». Это и нарастающая массовизация учительской профессии, предопределявшая все более ускоренный характер подготовки (заочно, через курсы, через проверочные испытания), сказывавшийся на ее качестве и создающий в общественном сознании представление о педагогике как о деятельности, менее серьезной по сравнению с другими профессиональными сферами. Наконец, это российский учительский предметоцентризм, когда дисциплины, связанные с будущим предметом школьного преподавания, значительно превосходят психолого-педагогические дисциплины, а также педагогическую практику. Не стоит удивляться, что современный российский учитель по-прежнему отождествляет свою профессиональную миссию с добротным преподаванием своего предмета, а в общественном сознании профессия учителя не требует какой-то особенной подготовки, помимо хорошего знания преподаваемого предмета, а значит, его работу может делать любой специалист, получивший иное, не педагогическое, образование<sup>3</sup>.

Обратимся к современному состоянию учительства, взяв за основу данные некоторых недавних социологических исследований.

Исследование Института социологии РАН, проведенное в 2012 году, показало общее восприятие происходящего в образовании как кризиса и упадка (68 %), как снижения качества образования большинством учителей (63 %). Наблюдается раскол учительства в отношении к основным мерам государственной образовательной политики с некоторым доминированием числа ее противников относительно сторонников: нормативно-подушевое финансирование – 37 против 10 %, профилизация – 20 против 35 %, ЕГЭ – 34 против 18 %, компетентностный подход – 32 против 20 %. Рейтинг учительских тревог ставит на первые места вопросы учительской зарплаты, престижа профессии, неприятия учительством мер образовательной политики, повышение отчетности учителей, их беспокойство состоянием нравственности молодежи, падением учебной мотивации школьников и равнодушием родителей к школе.

Повторное исследование, проведенное в 2014 году, не показало существенных изменений в этих негативных тенденциях. По мнению авторов исследования, логика восприятия учительством причин кризиса образования осталась неизменной – «молодое поколение гибнет из-за кризиса школы, а кризис порожден неправильной школьной политикой»<sup>4</sup>.

В этом и заключена ошибочность такого восприятия: тезис о проблемах современного отечественного образования приходится признать реальностью, но причина этих проблем заключается не в неудачной политике. Эти меры вызваны

<sup>3</sup> Шевелев А.Н. Традиции учительства в условиях проектируемых парадигмальных изменений его современной профессиональной деятельности // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. 31-й сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. Волгоград, 2016. С. 120–128.

<sup>4</sup> Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества. Опыт социологического исследования : моногр. М. : Ин-т социологии РАН, 2014. 230 с.

современностью, которая заставит образование неизбежно меняться. Именно этого не хотят признавать учителя. Недостаток их гражданской ответственности заключается в позиции «делайте там, у себя наверху, политику, а мы ее оценим». Ответственность государства перед учителями заключается в убеждении, разъяснении сути проводимой политики, чего в реальности не происходит и на необходимости чего государство не настаивает.

Исследование СПБАППО (март 2016 года) показало следующий коллективный портрет современного петербургского учительства:

- слабый отток из профессии;
- переработка или дополнительные заработки;
- отсутствие четкого понимания своих обязанностей, во многих из которых учителя не видят смысла;
- постоянство декларации своего «профессионального альтруизма»;
- неприятие родителей как основного источника неуважительного отношения к себе;
- объяснение профессиональных успехов своими способностями и атмосферой в своей школе;
- восприятие профессионального роста как своего добровольного выбора;
- стремление развиваться через самообразование;
- ориентация на собственное понимание профессиональных задач, а не на задачи, поставленные извне;
- желание учить только тех, кто хочет учиться;
- отсутствие восприятия себя как проводника государственной образовательной политики;
- высокая оценка ценности учительской профессии из-за ее творческого характера;
- недоверие, выжидательная позиция и готовность приспособиться (но не принять) вводимые стандарты;
- неприятие работы с особыми группами школьников и собственной методической самостоятельности, ожидание готовых разработок и рекомендаций.

Эти тенденции, иллюстрирующие сложность сложившейся в образовании ситуации, косвенно подтверждают материалы Всероссийского совещания педагогических работников, прошедшего 19–20 августа 2016 года<sup>5</sup>. Их резюме позволяет сделать несколько выводов:

- основной образовательной проблемой для населения является неравный доступ к качественному образованию как на селе, так и в столицах, реальное неравенство образовательных возможностей для детей из семей с разным имущественным достатком, возможное выдавливание из школ детей из бедных семей на основе их растущей учебной неуспешности;
- учительство не участвует в обсуждении стратегии построения для страны педагогически новой школы;
- от учительства ждут новых образовательных результатов, а учительство ждет четких указаний и подсказок (регуляторов своей деятельности);

---

<sup>5</sup> Пленарное заседание Всероссийского совещания педагогических работников. 20 августа 2016 года : стенограмма. URL : <http://government.ru/news/24230/>.



- необходима эффективная с позиций учительского сообщества единая система оплаты учительского труда с верхним пределом нагрузки и гарантированным окладом, а не стимулирующими доплатами;

- необходимы создание национальной системы профессионального роста учителя и наличие времени на обучение учителей новым функциям; эта система должна учитывать дифференциацию нового учителя по уровням профессиональной компетенции;

- необходимо дальнейшее снижение бюрократизации учительского труд.

Подведем итоги. Современная ситуация с состоянием школьного образования в России выражена глубинным противоречием между семью «вечными» для любых страны и эпохи функциями массовой школы и четырьмя основными вызовами к образованию, продиктованными современностью.

На одной стороне весов школа как:

- «камера хранения» детей и место их социализации в субкультуре сверстников;

- средство социализации в субкультуре сверстников;

- транслятор высокой культуры как системы ценностей и образцов и практической подготовки к дальнейшему образованию, профориентации и жизненной успешности;

- средство индивидуального развития способностей и массового воспитательного формирования мировоззрения молодежи.

На другой стороне:

- образовательная глобализация (судьба национальных педагогических традиций в условиях геополитической борьбы, экзистенциального одиночества человека, недостатка ресурсов в обществе потребления, поликультурного прорыва масс к благам элит, в том числе образовательным);

- информатизация общества и образования (возможная педагогическая революция через индивидуализацию образования, выбор, самооценку);

- новая молодежь и ограниченные реальные возможности социального управления ею (авторитарное, манипулятивное, гуманистическое управление анемичного по ценностям и инфантильного по сути компьютерного поколения общества риска);

- выбор между неосоциальными и неолиберальными вариантами образовательной политики (образование как социальное благо или как услуга, источник экономии ресурсов и государственный приоритет).

В этой ситуации социальный заказ к школе и учительству противоречив. Его формируют не менее пяти субъектов – государство, общественное мнение, родители, учащиеся и само учительство, для которых каждый из этих вызовов и функций школы важен в разной степени.

Этот тезис подтверждается логически и практикой неоднократного проведения автором статьи с учителями имитационно-ролевых обсуждений, при которых они представляли себя в позиции указанных субъектов и результатом которых каждый раз становилось заполнение приводимой далее таблицы.

**Результаты имитационно-ролевых обсуждений**

Функции, вызовы	Родители	Ученики	Общественность	Государство
«Камера хранения»	+			+
Социальный лифт	+	+		
Передача культуры	+		+	
Житейская польза школы		+		+?
Индивидуальное развитие		+	+	
Гражданская активность			+	+?
Общение со сверстниками		+	+	
Глобализация, геополитика, конкуренция			+	+
Информатизация		+		+?
Новая молодежь		+		+
Дорогое или дешевое образование	+			+

Вырабатываемый на этих занятиях корпоративный профессиональный идеал (образ) современного учителя строился чаще всего на стереотипных представлениях о своих профессиональных обязанностях без понимания новых образовательных вызовов и во многом зависел от степени профессионального выгорания (начинающие, опытные, сверхопытные учителя) и отношения учительской группы к социуму (эпохе), в котором она трудится. Наиболее распространенный идеальный образ отношений учительства и социума включал следующее: послушные и мотивированные к учебе дети учатся, авторитет учителя для них безоговорочен, родители внимают учителям, начальство не вмешивается в труд учителя, но всячески поддерживает его как представителя важнейшей для страны профессии.

Внутри системы образования требования к учительству как профессиональной корпорации формулируют органы управления образованием разных уровней в виде норм, стандартов, требований и педагогическая теория (идеалы, ценности, приоритеты). Возможными реакциями учительства на них становятся:

- реальный социальный статус и потенциал учительства (соотнесение новых требований с реальными условиями труда, комплекс проблем учительства, возможности его кадрового обновления, социальные стимулы его профессионального роста);

- самосознание (менталитет) учительства (готовность принять изменения как объективно неизбежные и соответствовать им).

Условиями эффективного профессионального развития, роста учительства (по формуле «хочу – могу – надо») выступают:

- педагогическое образование (имеющийся базис, постдипломное сопровождение, корпоративное обучение на рабочем месте, дистант);

- заразные примеры общественно-педагогического движения (его лидеры, организованные сообщества учителей, открытость учительства обще-

ственной дискуссии, способность внятно сформулировать собственную позицию по основным вопросам образования);

– рефлексивная способность учительства (ее профессионально-этический компонент, мотивация к эффективной профессиональной деятельности, росту на основе личного интереса, призвания и интериоризации социальной миссии, наличие понятных учителю технологий достижения соответствия новым профессиональным требованиям).

### Список использованной литературы

1. Пленарное заседание Всероссийского совещания педагогических работников. 20 августа 2016 года [Электронный ресурс] : стенограмма. – Режим доступа: <http://government.ru/news/24230/>.
2. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
3. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
4. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
5. Сонин, В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя [Текст] : моногр. – Смоленск, 2002.
6. Уткин, А.В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М. : МПСУ, 2013. – 457 с.
7. Хагуров, Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества. Опыт социологического исследования [Текст] : моногр. – М. : Ин-т социологии РАН, 2014. – 230 с.
8. Шевелев, А.Н. Актуальные проблемы современного гражданского воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 22–33.
9. Шевелев, А.Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 54–59.
10. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.) [Текст]. – СПб. : ПОНИ, 2015. – 336 с.
11. Шевелев, А.Н. Традиции учительства в условиях проектируемых парадигмальных изменений его современной профессиональной деятельности [Текст] // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. 31-й сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград, 2016. – С. 120–128.



## Методология развития личности

УДК 371.03

*Н.В. Мартишина*

### КРЕАТИВНОСТЬ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

В статье обосновывается один из приоритетов современного образования – развитие творческой личности. Автор раскрывает сущность феномена креативности, характеризует образовательные технологии его развития, представляет примеры подобных технологий из опыта работы кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

креативность, образование, образовательные технологии, развитие креативности.

Яркая и переменчивая картина современного мира зафиксирована во многих исследованиях. Так, например, Г.С. Вяликова, Л.И. Максимова и Ю.А. Плужникова пишут, что «политические, идеологические, социальные, экономические перемены, происходящие в мире и в России в конце XX – начале XXI века, глубокая социокультурная противоречивость их результатов стали причиной преобразований во многих сферах общественной жизни»<sup>1</sup>.

Другие ученые идут дальше, подчеркивая не только значимость, но и эпохальность свершаемых изменений. К их числу относится Е.Р. Южанинова. Описывая сложившуюся в настоящее время ситуацию, она отмечает: «начало XXI века характеризуется как переход общества на новый этап развития, как начало новой эпохи и даже как "цивилизационный сдвиг"»<sup>2</sup>. При этом научное сообщество не просто пытается разобраться в сути кардинальных перемен последних десятилетий, но стремится осмыслить их влияние на человека.

И здесь мы сталкиваемся с полярностью имеющихся позиций. От абсолютно пессимистической, почти не оставляющей надежды, до явно выраженной позитивной оценки настоящего и будущего. Примером первой может служить высказывание В.Ю. Даренского, считающего, что одной из ключевых проблем XXI века является «примитивизация смыслового содержания самой жизни, ныне уже достигающей сво-

<sup>1</sup> Вяликова Г.С., Максимова Л.И., Плужникова Ю.А. Поликультурная компетентность будущего учителя. Коломна : Моск. гос. областной социально-гуманит. ин-т, 2014. С. 9.

<sup>2</sup> Южанинова Е.Р. Ценностное самоопределение студента университета в аксиосфере интернета : моногр. М. : Дом педагогики, 2015. С. 4.

его предела»<sup>3</sup>. Иллюстрацией второй выступает мнение Д.С. Бирючинского, который, рассуждая о мемах современности, пишет, что к их числу можно и нужно отнести ориентацию «всего человеческого сообщества и каждого его представителя в отдельности на активное позитивно-творческое существование»<sup>4</sup>.

Не отрицая справедливости утверждения В.Ю. Даренского, которую подтверждают многочисленные зарисовки сегодняшнего дня, в настоящей статье остановимся на доказательстве не меньшей справедливости второй из приведенных в этом своеобразном альтернативном тезисе точек зрения. Тем более что ее можно усилить выводом С.Л. Маркова, согласно которому, сегодня с уверенностью можно говорить об активном утверждении новой креатологической формации, особого культурно-творческого пространства, где творит и управляет творческая личность<sup>5</sup>.

Определяясь в портретных характеристиках такой личности, специалисты все чаще в их числе называют креативность – интегративный феномен, обеспечивающий человеку насыщенную творческую реальность и творческое долголетие.

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной науке накоплено достаточно большое количество трактовок ее сущности – от простой констатации способности индивида создавать новое до многопланового видения профессионально-личностного новообразования, позволяющего ему адекватно и эффективно отвечать на вызовы времени.

К хрестоматийным версиям относят определение креативности, предложенное в середине XX века Дж. Гильфордом – одним из наиболее известных в мире специалистов в данной области научного знания. С его точки зрения, это – «определенная способность к творчеству, проявляющаяся в устойчивом поведении личности, которая в комплексе обеспечивает творческую стилистику, продуктивность деятельности, новизну, уникальность, предрасположенность к нестандартному реагированию на различные виды стимулов и в различных ситуациях»<sup>6</sup>. При этом рассматриваемое свойство не только выступает важнейшим субъективным условием и основанием индивидуального творческого стиля деятельности, но и оказывает влияние на творчество коллективное.

Не противоречит данному выводу позиция В.Г. Рындак, представляющей оренбургскую научную школу и являющейся одним из ведущих российских исследователей в области педагогики творчества. Она утверждает, что «креативность как субъектная детерминанта творчества, системное, психическое образование проявляется в инновационных преобразованиях во всех (или отдельных)

<sup>3</sup> Даренский В.Ю. Восстановление «образа человека» как стратегическая задача современного образования // Психол.-пед. поиск. 2012. № 2 (22). С. 9.

<sup>4</sup> Бирючинский Д.С. Творческое развитие личности – приоритет профессиональной подготовки будущего менеджера по персоналу, реализуемой в соответствии с компетентностной парадигмой образования // Коломенский сборник. Реализация аксиологического и компетентностного подходов в контексте ФГОС среднего и высшего образования : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (27 ноября 2015 г., г. Коломна) / под ред. А.В. Лексиной, А.В. Леоновой. Коломна : ГСГУ, 2016. С. 159.

<sup>5</sup> Марков С.Л. Творче управління і управління творчістю в новітній креатологічній формації // Правові та соціально-психологічні виміри новітнього інформаційного суспільства : колективна моногр. : в 10 т. Т. 9 / за ред. В.К. Гіжевського, С.Л. Маркова. Київ : ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», 2015. С. 252–266.

<sup>6</sup> Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь-справочник / под общ. ред. Т.А. Барышевой. СПб. : Изд-во ВВМ, 2014. С. 73–74.

сферах жизни человека»<sup>7</sup>. Тем самым охвачена и индивидуальная природа исследуемого феномена, и область его влияния, ограничиваемая (целенаправленно, продуманно или ситуативно, стихийно) внутренним и внешним контекстом.

Показателен взгляд на проблему креативности в современном мире А.В. Кирьяковой и В.В. Мороз – еще одних представителей интересно работающей оренбургской научной школы. С их точки зрения, «возрастание роли креативности как ключевого качества "информационной" экономики и "экономики знаний" приводит в действие значительные перемены, происходящие в современном мире. Креативность как способность личности создавать новые формы является источником новых технологий, новых индустрий, новых прорывов в науке и многих других экономических благ, а также основным ресурсом конкурентного преимущества, поэтому ценность креативности возрастает. В настоящее время креативность становится наиболее ценным товаром современной экономики, не являясь при этом собственно товаром»<sup>8</sup>. Объективная реальность сегодняшнего дня заключена в ее мощном вхождении в число базовых ценностей человека и общества, сопровождающемся поступательным увеличением ее ранговой значимости.

Если суммировать различные варианты трактовок данного феномена, то можно отметить следующее. Креативность есть интеграция способностей и свойств, способствующих творческому осмыслению человеком накопленного, в том числе и другими, разнопланового опыта жизнедеятельности, постижению окружающей действительности, пониманию собственных возможностей нестандартно, но при этом продуктивно решать многообразные задачи, генерируемые стремительно меняющимся миром, развитию профессионально-личностной мобильности и прогнозированию будущих инноваций.

Сегодня уже не вызывает сомнения, что креативность получает сильнейший импульс для становления и развития при соответствующей организации образования, чьи теоретические и прикладные аспекты активно разрабатываются учеными и педагогами-практиками. Среди возникающих предложений есть и такое: ввести в образовательный процесс школы и вуза «дополнительный учебный материал, включающий эвристические стратегии, тактики, методы и приемы, позволяющие учащемуся резко повысить эффективность творческой деятельности»<sup>9</sup>.

Представленный ряд следует дополнить еще одним элементом – образовательными технологиями. Один из наиболее известных российских ученых, работавших данную проблему, Г.К. Селевко отмечал, что в настоящее время нет однозначного толкования терминов «образовательная технология» и «педагогическая технология», как нет и единого взгляда на их соотношение между собой. Это приводит к тому, что часто, пренебрегая нюансами различий, они используются как взаимозаменяющие. Однако, по оценке Г.К. Селевко, всегда следует помнить, что образовательные технологии, кроме собственно педагогических вбирают в себя разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психологические и иные аспекты<sup>10</sup>. Подобное замечание

---

<sup>7</sup> Рындак В.Г. Педагогика креативности : моногр. М. : Университет. кн., 2012. С. 46.

<sup>8</sup> Кирьякова А.В., Мороз В.В. Аксиология креативности : моногр. М. : Дом педагогики, 2014. С. 4.

<sup>9</sup> Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. 2-е изд., испр. и доп. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. С. 198.

<sup>10</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ шк. технологий, 2006. Т. 1. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

видного российского ученого оказалось не просто существенным, но определяющим для терминологического выбора, осуществленного в процессе работы над данной статьей, в силу того, что примеры, представленные в тексте, отличаются многоплановостью своих характеристик.

Сегодня разработаны различные способы и форматы описания образовательных технологий, которые применимы и для детализации сути технологий развития креативности. При написании данной статьи задача составления для них своеобразного квалификационного паспорта не ставилась, однако и игнорирование данного аспекта проблемы не предполагалось. Кратко остановимся на дополняющих друг друга позициях, позволяющих лучше понять их сущность.

Рассматриваемые технологии, безусловно, являются ярким примером гуманитарных технологий, определяемых питерской научной школой как разновидность социальных технологий, «основанная на практическом использовании знаний о человеке в целях создания условий для свободного и всестороннего развития личности»<sup>11</sup>. Гуманитарность сопоставляется с гуманистичностью, в этом своем единстве усиливая ценностную сущность рассматриваемого феномена. Учитывая факт отнесения человека, личности, творчества, креативности к ряду приоритетных современных ценностей, несложно охарактеризовать представляемые технологии как технологии аксиологические. Сделаем еще одно уточнение – они представляют собой мягкие образовательные модели, отличающиеся вариативностью своих алгоритмов и элементов, чья процедура включения/исключения/перестановки подчинена педагогическому замыслу в ближней и удаленной перспективе.

Следует отметить и сопряженность гуманитарности и мягкости с таким явлением, как открытость технологии, подробно рассмотренной Е.М. Рендаковой. Ограничение объема публикации не позволяет привести развернутую цитату из ее работы, сам стиль которой чрезвычайно творческий. Укажем лишь перечень параметров, которые, по мнению автора, позволяют оценить суть явления. В первую очередь открытость предполагает наличие выбора, возможность изменять составляющие технологии или отчасти их последовательность. Другими обязательными характеристиками являются: коллективное авторство; движение идеи; прозрачность замысла; вероятность преобразования любой недоделанности; понимание того, что не только знание, но и незнание является силой; создание банка идей; введение «смысловых знаков». Е.М. Рендакова настаивает на том, что открытость должна быть не только когнитивная, но и эмоциональная. И это согласуется с современными взглядами на значимость и знаковость эмоционального наполнения образования. Наконец, интересен и принципиален следующий вывод исследователя, полностью нами поддерживаемый: «открытость заключается и в том, что, показывая раскручивание идеи, авторы не менее чем предысторией интересуются и тем, что остается “за кадром”»<sup>12</sup>.

Осмыслению и пониманию сущностных параметров технологий развития креативности способствует рассмотрение конкретных образовательных примеров. Все они взяты из собственной педагогической практики и практики моей родной

<sup>11</sup> Богословский В.И., Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах : науч.-метод. материалы. СПб. : Книжный Дом, 2007. 272 с.

<sup>12</sup> Рендакова Е.М. Педагогика творчества как путь воспитания интеллигента : учеб. пособие. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 6.

кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (РГУ). Сразу оговорюсь, опыт творческой организации образовательного процесса, накопленный педагогами кафедры за десятилетия ее существования, обширен и разнообразен. Он не раз описывался в учебных пособиях, монографиях, статьях, представлялся на различных площадках (конференциях, программах переподготовки, курсах повышения квалификации, семинарах, мастер-классах и т.д.), что и сделало его востребованным широкой педагогической общественностью. Возглавив кафедру в 2013 году, я стремлюсь в сотрудничестве с коллегами не только сохранить, но и преумножить этот уникальный творческий опыт, предлагая педагогические инновации, соответствующие запросам времени и имеющие серьезный прогностический потенциал. Поборов искушение представить всю палитру имеющихся у коллектива образовательных красок, остановлюсь только на зарисовках прошедшего 2015/2016 учебного года. С одной стороны, это поможет избежать перегрузки, утяжеления текста статьи. С другой стороны, не помешает обозначить спектр и формат технологий, которыми насыщается учебно-воспитательный процесс.

Начать хочу с «Образовательного Lego». Позволю остановиться на этом примере подробнее в силу ряда причин. Он наглядно демонстрирует не только эффективность рассматриваемого педагогического инструментария, но и отдельные приемы и рекомендации, имеющие самостоятельный креативный смысл. Кроме того, интересны полученные при его использовании образовательные продукты, творческое и ценностное наполнение которых очевидно. И, наконец, ни в одной из своих предшествующих публикаций я его не описывала, что усиливает оригинальность предлагаемой статьи.

Как показывают исследования, в структуру креативности входит значительное число элементов. К ним, в частности, относятся развитое воображение, свобода ассоциаций, видение незнакомого в знакомом, создание нестандартных композиций из стандартных элементов. Именно на активное развитие этих свойств и способностей во многом и была направлена данная локальная технология, реализованная нами в нескольких студенческих группах. Придерживаясь мнения, что любое название аккумулирует в себе энергию смыслов, я остановилась на сочетании «Образовательного Lego» не только и не столько из-за его звучности и удобства воспроизведения. По сути, этому выбору способствовали несколько моментов. Во-первых, всемирно известный термин «Lego» ассоциируется с серий игрушек, представляющих собой наборы деталей для сборки и моделирования разнообразных предметов. Задание же, предложенное студентам, и заключалось в необходимости создать оригинальные образовательные продукты, опираясь на одни и те же исходные элементы. Во-вторых, привлекательность использованного термина заключается в том, что он образован от датского слова «Leg-godt», означающего игру, удовольствие. Известно, что у игры, как правило, высокий образовательный эффект, а учеба с удовольствием – одно из самых желаемых состояний для любого участника учебно-воспитательного процесса. В-третьих, сочетание в названии подобных языковых элементов есть отражение данности: современный мир поликультурен, и в качестве одного из его требований выступает становление и развитие билингвальной личности. В-четвертых, удачное креативное название само по себе является результатом творческого акта. Уверена, можно предложить и другие его обоснования, но я ограничусь этими пунктами, ко-



торые уже демонстрируют очевидное – в образовательных технологиях творчества творчеством наполнено каждое действие, даже выбор названия.

Выполняя предложенное задание, студенты не раз получали импульс креативного развития, переходя с одной его ступени на другую. Первая ступень – активное включение участников в выбор и содержательное наполнение смысловых групп, из которых впоследствии будет извлечен один элемент – деталь будущего образовательного продукта. В нашем случае мы остановились на четырех группах:

- времена года (зима, весна, лето, осень);
- стихии (воздух, вода, огонь, земля);
- геометрические фигуры (круг, треугольник, квадрат, прямоугольник);
- сообщества людей (класс/студенческая группа, спортивная команда, оркестр, хор).

Случайный выбор поставил перед участниками задачу – создать свой образовательный продукт, в качестве которого выступала 10-минутная версия учебного занятия или воспитательного дела; создать, обязательно используя следующий набор деталей: лето, земля, треугольник, хор. Его подготовка стала очередной творческой ступенью, которую студентам необходимо было преодолеть на пути к креативной вершине. Работать предлагалось микрогруппами по 3–4 человека, а в итоге несколько студентов помимо своего включения в коллективное творческое дело продемонстрировало еще и результаты своего индивидуального труда.

Первоначально это задание получили первокурсники магистратуры «Педагогика высшей школы» (очная форма обучения) в рамках курса «Педагогическое творчество», который впервые был включен в профессиональную подготовку специалистов данного профиля после незначительной корректировки магистерской программы. Однако, увидев интерес аудитории, я предложила выполнить его, сохраняя неизменным выбранный набор элементов, магистрантам, обучающимся по этой же программе, но на 2-м курсе очного отделения и 1-м курсе ОЗО, а также первокурсникам магистерской программы «Органическая химия».

Так получилось, что время, отведенное этим группам на подготовку, в силу разных обстоятельств учебного процесса оказалось различным – от одного дня до двух недель. Хотя в будущем временной фактор технологии будет отрегулирован в пределах одной – двух недель.

Презентация и анализ полученных результатов – следующие этапы совершенного восхождения. Как преподаватель, у которого была счастливая возможность увидеть и оценить работу всех групп, отмечу следующее. Во-первых, не было получено ни одной одинаковой версии. Во-вторых, огромное удовлетворение принесли разнообразие затронутых тем и глубина их проработки. В-третьих, магистранты продемонстрировали замечательные образцы педагогического творчества, интересное использование литературного, музыкального, кинематографического, краеведческого и иного материала, добавившего удивительные краски визуализации и презентации заявленных идей. В подтверждение назову все получившиеся варианты, заострив внимание на некоторых аксиологических моментах (еще раз подчеркиваю ценностную природу рассматриваемых технологий), а также отдельных приемах и способах развития креативности.

Одна группа студентов-заочников 1-го курса магистратуры «Педагогика высшей школы» предложила присутствующим прикоснуться к обучению жестовому языку – основному средству общения людей, имеющих проблемы со слухом

и речью. При этом тактично, но четко затронула тему места людей с особыми потребностями в современном обществе и проблему инклюзивного образования.

Другая группа благодаря тому, что в ее составе оказался музыкальный работник, воспроизвела фрагмент учебы хорового отделения, а вместе с этим провела небольшой практикум по командному строительству, подчеркивая важность и эффективность коллективного творчества при решении профессиональных педагогических задач.

Магистранты-химики, в течение одного семестра изучающие педагогику и психологию высшей школы, создали три интерактивные версии нашего занятия. Согласно первой из них, все оказались в советском пионерском лете, вспомнив при этом биографию «Артека» и спев хором знаменитую песню «Взвейтесь кострами». Вторая версия погружала присутствующих в удивительный мир фракталов и очевидно-невероятных образов нашей планеты. В соответствии же с задумками авторов третьей версии мы знакомимся с историей почты и непосредственно на занятии написали, вспомнив этические правила эпистолярного жанра, письма друзьям в другие города.

Не меньшее разнообразие идей выдвинули первокурсники магистратуры «Педагогика высшей школы» очного отделения, на занятиях с которыми это задание и родилось. Здесь было и обращение к старинным традициям дня Ивана Купалы, и очень искреннее, сопровождающее церковным песнопением, представление христианского праздника Троицы, и наполненное редкими фактами повествование о Дне защиты детей. Большой интерес вызвали разгадывание загадок, из ответов на которые выводился свод правил существования в пространстве и времени каждого из заявленных элементов, а также составление коллажа, где включение очередного фрагмента сопровождалось каким-либо фактом из педагогики творчества.

Одним из самых щемящих моментов занятия стали несколько минут, когда Аня Молодцова читала рассказ, написанный ею о музыкальных инструментах, игра которых сопровождала репетиции детского хора. День предполагаемого премьерного выступления стал днем начала Великой Отечественной войны, когда одна из бомб, сброшенных с вражеского самолета, попала в здание, где хранились инструменты, оставив в «живых» только маленький треугольник. В финале рассказа самая юная участница хора, прикасаясь к его граням, пытается подарить людям, уходящим на фронт, светлые звуки мелодии надежды и веры.

Особо следует сказать о работах второкурсников магистратуры «Педагогика высшей школы». Именно им в силу сложившихся обстоятельств на всю подготовку выпал лишь один день. Такое интенсивное погружение в проблему позволило студентам аккумулировать все имеющиеся у них творческие резервы, проверить свою готовность оперативно, но при этом творчески и эффективно решать поставленные педагогические задачи.

Одна из мини-групп выбрала темой своего выступления правила дорожного движения, в финале исполнив хором песню собственного сочинения о важности их знания.

Другая группа в теплых, нежных, доверительных тонах беседовала с однокурсниками о Дне святых Петра и Февронии, а также о приходящемся на этот день празднике семьи, любви и верности, показав их глубокий ценностный смысл.

Еще один творческий коллектив магистрантов, взяв за основу один из зарубежных образовательных мультфильмов, в чьем визуальном ряду присутство-

вали все необходимые элементы, организовал мини-дискуссию об образовательных инновациях.

Наконец, четвертая подгруппа выстроила свое задание вокруг Хора Турецкого – одного из лучших отечественных музыкальных коллективов и одного из очень немногих представителей российского музыкального мира, соответствующих современному мировому уровню. Свое выступление магистранты предварили интересной зарисовкой того, как они двигались от поставленной задачи до воплощения результата ее решения на практике. Приведу эту алгоритмическую цепочку, так как она является хорошей иллюстрацией коллективного творческого погружения, приносящего эффективный результат. Во-первых, используя мозговой штурм, они выбрали деталь «хор» как сутьобразующий элемент всего задания. Вторым шагом стало определение того, как его воспринимают люди. Ограниченность времени не позволила осуществить масштабный социологический срез, оставался вариант обращения к различным поисковым системам Интернета. Вводя в них слово «хор», они обнаружили одну закономерность: во всех случаях первым откликом систем являлась ссылка на Хор Турецкого. Оперативный опрос ближнего окружения убедил магистрантов в правильности выбора. Следующим шагом стало более детальное знакомство, насколько это было возможно в условиях временного лимита, с жизнедеятельностью прославленного коллектива, недавно отметившего свое 25-летие, в чем огромную помощь оказал официальный сайт Хора.

Когда определенный информационный объем был накоплен, потребовалось найти связи с тремя другими обязательными элементами задания. Так, элемент «лето» они связали с «Праздником песни» – проектом, уже несколько месяцев с большим успехом реализуемым Хором в различных российских городах и даже называемым «народным караоке». В рамках своего 10-минутного выступления, ставшего результатом решения творческой задачи, студенты показали фрагмент такого праздника, проведенного в Ростове-на-Дону, собравшего свыше 100 тысяч человек.

Элемент «земля» был увязан с выступлением Хора в торжественном концерте, посвященном 55-летию первого полета человека в космос, когда во время исполнения песни из кинодилогии «Москва – Кассиопея» и «Отроки во вселенной» над сценой Кремлевского дворца появился потрясающей красоты снимок Земли, сделанный космонавтами.

Элемент «треугольник», по признанию самих магистрантов, получил сразу несколько трактовок. Это и то, что именно эту фигуру некоторые психологи определяют как символ людей, обладающих даром лидерства, стратегическим мышлением, способностью влиять на других. Всеми этими качествами в полной мере обладает М.Б. Турецкий – основатель и бессменный руководитель Хора. Треугольник также трактуется как символ устремленного движения. Имея в своем основании профессионализм, многолетний опыт, заслуженное признание, данный коллектив постоянно находится в развитии, устремляясь к новым вершинам творчества.

Наконец, по мнению разрабатывающей эту идею группы, можно говорить и о трех гранях успеха Хора: вера в бесконечные возможности музыки; вера в свое музыкальное дарование, предназначение и верность своим профессиональным ценностям и принципам; вера в своего зрителя и верность ему. Соединив все это воедино, магистранты предложили нам яркий, убедительный рассказ о творческих людях (в подготовленной ими презентации присутствовал краткий рассказ о каждом солисте), о роли творчества в жизни, о служении творчеству, о способности преодолевать преграды

и творческой неуспокоенности. По оценке всей группы, несмотря на то, что рассказ шел о людях, посвятивших себя музыке, многое из сказанного было крайне полезно и будущим педагогам. Подобная персонификация образовательного процесса, представление мастерства, творчества, достижений конкретных людей в качестве неких ориентиров для профессионально-личностного развития – еще одна тенденция гуманистической, креативной педагогики.

Рассказ о последней работе студентов стал своего рода мостиком в рассказ о другой форме – педагогической студии. От педагога требуется глубокая продуманность всех ее этапов – «пролог», «этюды», «экспликация», «коррекция», «рефлексия». Здесь в единое целое соединяются различные информационные потоки (философия, психология, педагогика, история, социология и иные науки, примеры из области искусства и т.д.) ради наиболее полного достижения образовательной цели.

Данная технология востребована и используется многими педагогами России, в том числе и нами. Так, только в прошедшем учебном году несколько раз в магистратуре «Педагогика высшей школы» мы вместе с магистрантами разбирали ее в теоретическом плане, а потом реализовывали на практике. Кроме того, вместе с доцентом кафедры Т.В. Ганиной организовали в формате студии встречу с колумненскими педагогами по вопросам воспитания личности средствами культуры.

Были в ушедшем году и две студии «Откроем творчеству сердца», проведенные мною в Новгородском университете имени Ярослава Мудрого и Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева. Полтора часа заинтересованного разговора и непрерывного творческого практикума позволили лучше понять суть творчества как такового и особенности педагогического творчества. В канву студии вплетались различные творческие приемы – неоконченный тезис, альтернативный тезис, ассоциативные цепочки, визуализация музыкальных произведений и др., а также диагностические методики, направленные на изучение различных проявлений креативности.

Чуть раньше я отмечала, что рассказ о выполненном моими студентами задании, в центре которого оказалось представление Хора Турецкого, является своеобразным мостиком к повествованию о педагогической студии. Дело в том, что и в Коломне, и в Великом Новгороде, и в Орле в ходе студии звучали великие музыкальные произведения и любимые миллионами песни в исполнении этих потрясающих певцов – настоящих профессионалов и творцов. Как показывает наш многолетний опыт, часто участники педагогических студий, рассматривают их как некую точку отсчета нового видения мира, своего профессионального предназначения педагога и возможностей творчества в жизни и профессии.

В качестве подтверждения справедливости данного утверждения позволю себе привести два отклика. Е.А. Медник из Великого Новгорода пишет: «Все было "подчинено" творчеству: игры, рисование, музыкальное сопровождение, неформальное общение, возможность высказаться и быть услышанным другими. Для меня как административного работника, занимающегося вопросами развития гимназии, ее модернизацией, непрерывным обучением педагогических работников, инновационными процессами, стало после этой встречи очевидно одно – формирование креативно организованного педагогического пространства (среды) в настоящее время необходимо в каждой образовательной организации, так как такая среда способствует, прежде всего, саморазвитию педагогов, удовлетворению их потребностей и возможностей, учит и обучает творчеству. В результате такого педагогического сотрудниче-

ства каждый становится создателем самого себя». М.И. Алдошина из Орла отмечает: «Тема, с одной стороны, проста, так как педагогическая деятельность сильна своей креативной составляющей, с другой стороны, прагматичность современного мира, деструктивное влияние заорганизованности и бюрократический пресс, омоложение профессионального выгорания делают эту проблематику востребованной и в профессиональном сообществе, и лично значимой».

Видя и реально оценивая эффективность и полезность педагогической студии, не следует превращать ее в постоянный элемент учебно-воспитательного процесса. Этой форме противопоказана многократность употребления, при которой неминуемо будут потеряны ее главные черты – новизна ощущений, эмоциональная насыщенность, желание творить.

Еще одной образовательной технологией, активизирующей творческое «Я» студента и преподавателя, является педагогическая мастерская. Ее суть достаточно точно определили представители французской группы этого движения (group Francais d'education Nouvelle). По их мнению, постижение нового знания в условиях мастерской всегда связано с потрясением, с прорывом в ранее неизвестное<sup>13</sup>. Подчеркнем: для нее нередко бывает характерна ситуация незавершенного поиска, когда нахождение решения поставленной задачи будет и дальше происходить на последующих встречах, в ходе свободного общения между участниками, в процессе самостоятельного анализа всех обозначенных вопросов.

Устоявшаяся структура технологии представляет соединение взаимосвязанных обязательных блоков – индукции, самоконструкции, социоконструкции, социализации, афиширования, разрыва, рефлексии. Успех дела во многом определен первой из названных стадий, связанной с постановкой проблемы, при которой возникает мотивационный запрос. Существенно то, что проблему не ставит педагог-мастер, а сами участники формулируют ее при помощи индуктора, которым может выступить слово, рисунок, литературный или музыкальный фрагмент, загадка или логический ребус, текст, предложенный для анализа, или что-то иное. Главное, чтобы выявленная проблема начала осознаваться участниками мастерской как лично необходимая и значимая.

Е.О. Галицких, российский специалист, плодотворно занимающийся проблемой педагогических мастерских, доказывает, что в современной социальной ситуации важно такое их предназначение, как создание условий, помогающих каждому участнику развить в себе рефлексивное, творческое, нравственное отношение к собственной жизни в диалоговой форме. В одной из своих работ она пишет: «Главным в мастерских становится осознание ценности человеческих отношений, связи поколений, сохранения культурных ценностей и создания новых. Ценности не передаются тем же путем, что и знания, путь их освоения лежит прежде всего через переживания, эмоциональный опыт, "память сердца"»<sup>14</sup>. В этом плане педагогическая мастерская сродни педагогической студии. В прошедшем учебном году мы с магистрантами первого года обучения по программе «Педагогика высшей школы» в рамках курса «Традиционные и новые технологии обучения студентов»

<sup>13</sup> Дюком М., Колен П., Дюни А. [и др.] Мысли о новом образовании // Педагогические мастерские. Франция – Россия. М. : Новая шк., 1997. С. 21–24.

<sup>14</sup> Галицких Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников : метод. пособие. СПб. : Паритет, 2003. С. 11.

провели мастерскую «Современная российская культура: прогресс или регресс?». Количество точек зрения, вскрытых пластов обсуждаемой темы, примеров, на которых участникам хотелось заострить внимание, оказалось настолько велико, что пришлось посвятить возникшему разговору два занятия.

Не меньшим креативным эффектом обладают педагогические гостиные, которые сегодня можно рассматривать в качестве одной из востребованных форм воспитательной работы в школе и в вузе. Чаще всего гостиная бывает посвящена конкретному человеку или целому коллективу, которые являются мастерами своего дела, реже – какому-либо событию. Ее главными отличительными чертами выступают особая атмосфера творчества и свободы, специфика существования в ее пространстве, когда участник сам волен выбрать себе роль и время включенности. Гостиная – это всегда полилог. В него, с одной стороны, включен заранее подобранный материал, с другой, вплетаются воспоминания и размышления, возникающие у участников по ходу разговора. В рамках празднования столетия РГУ имени С.А. Есенина 5 октября 2015 года мы провели педагогическую гостиную, посвященную двойному юбилею – юбилею Л.К. Гребенкиной – одного из самых известных педагогов вуза, доктора педагогических наук, профессора, награжденной медалью К.Д. Ушинского, и юбилею нашей кафедры.

Во всех представленных выше примерах важна культурологическая составляющая. И это неслучайно, так как обращение к достижениям культуры способствует развитию творчества всех субъектов образования. Когда речь идет о постижении культуры, о вхождении в социокультурное пространство, все очень индивидуально, и это необходимо учитывать педагогу, используя на практике принцип культуросообразности. У нашей кафедры накоплен немалый в этом плане опыт. Однако, чтобы не перегружать статью, мы остановимся лишь на одном проекте нашего сотрудничества с театрами.

В искусстве театра заключены огромная духовная ценность и сила. Оно способствует обогащению духовного мира человека, его нравственных воззрений, культуры, этического и эстетического идеалов, самобытного творческого «Я». В этом же проявляется и высокое предназначение педагогического труда. Кроме того, две эти сферы человеческого бытия при всех своих отличиях могут быть одинаково представлены как сплав озарения и проверенного долгосрочной практикой решения, вдохновения и рутинной работы, импровизации и многократно отработанных, отточенных действий. Обе они публичны и впитывают в себя реакции, интересы, потребности аудитории. Отметим и тот факт, что в последнее время театры серьезно занимаются театральной анимацией – культурно-просветительской деятельностью, имеющей целью глубокую подготовку почвы для наиболее эффективного восприятия произведений своего искусства<sup>15</sup>. Это во многом объясняет неслучайность обращения к данному виду искусства в процессе подготовки и профессионального совершенствования педагога с целью обогащения его духовного мира и развития его креативности. В нашей многолетней практике были и есть выездные спектакли, театральные студии и театральные занятия, коллективные просмотры и обсуждения спектаклей, экскурсии по цехам и хранилищам рязанских театров, посещение музея театра, написание рецензий и творческих работ.

---

<sup>15</sup> Мартишина Н.В., Федяева С.А., Бабкина Н.Г. Театральная анимация как средство воспитания будущих педагогов // Педагогика социально-культурной сферы: история, теория, практика : сб. науч. ст. / под науч. ред. Н.Н. Ярошенко, Е.В. Литовкина. Рязань, 2001. С. 171–180.

Большой друг нашей кафедры – художественный руководитель Рязанского театра кукол В.Н. Шадский, который является одним из наиболее ярких отечественных режиссеров кукольных театров, всегда акцентирует внимание аудитории на том, что это искусство дает человеку. Особенно эти размышления замечательного специалиста, долгие годы возглавлявшего Международный союз кукольников, важны и интересны для будущего и уже работающего педагога. Возможность развития их креативности была заложена в совместном проекте Театра кукол и кафедры педагогики и менеджмента в образовании, реализованном весной 2016 года. Первой его частью стали просмотр и обсуждение спектакля «Снился мне сад в подвенечном уборе», поставленного другом рязанского театра, замечательным белорусским режиссером О. Жюгждой по рассказам А.П. Чехова. Вторая часть – два мастер-класса молодых актеров театра С. Маврина и В. Уточкина. По многочисленным отзывам студентов, обучающихся по программам педагогического бакалавриата и педагогической магистратуры, а также учителей рязанских школ, приглашенных нами поучаствовать в проекте, такая многоплановая включенность в акт творчества пробудила фантазию, помогла в развитии интуиции и профессиональной зоркости, которые нередко также относят к элементам креативности.

Одна статья, даже самая большая, не в силах вместить все примеры образовательных технологий творчества, реализуемых на практике педагогами кафедры. Но и те, что нашли отражение в нашем тексте, убедительно показывают: креативность не просто нужно, а можно развивать, несмотря на всю сложность данного процесса, в котором соединяются обязательное и вариативное, типичное и присущее только конкретному человеку.

### Список использованной литературы

1. Бирючинский, Д.С. Творческое развитие личности – приоритет профессиональной подготовки будущего менеджера по персоналу, реализуемой в соответствии с компетентностной парадигмой образования [Текст] // Коломенский сборник. Реализация аксиологического и компетентностного подходов в контексте ФГОС среднего и высшего образования : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (27 ноября 2015 г., г. Коломна) / под ред. А.В. Лексиной, А.В. Леоновой. – Коломна : ГСГУ, 2016. – 340 с.
2. Богословский, В.И., Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах [Текст] : науч.-метод. материалы. – СПб. : Книжный Дом, 2007. – 272 с.
3. Вяликова, Г.С., Максимова Л.И., Плужникова Ю.А. Поликультурная компетентность будущего учителя [Текст]. – Коломна : Моск. гос. обл. социально-гуманит. ин-т, 2014. – 151 с.
4. Галицких, Е.О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников [Текст] : метод. пособие. – СПб. : Паритет, 2003. – 160 с.
5. Даренский, В.Ю. Восстановление «образа человека» как стратегическая задача современного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск – 2012. – № 2 (22). – С. 7–18.
6. Дюком, М., Колен П., Дюни А. [и др.] Мысли о новом образовании [Текст] // Педагогические мастерские. Франция – Россия. – М. : Новая шк., 1997. – С. 21–24.
7. Жокина, Н.А., Мартишина Н.В. Педагогика как призвание [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 111–119.

8. Кирьякова, А.В., Мороз В.В. Аксиология креативности [Текст] : моногр. – М. : Дом педагогики, 2014. – 225 с.
9. Креативная педагогика. Методология, теория, практика [Текст] / под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 319 с.
10. Марков, С.Л. Творче управління і управління творчістю в новітній креатологічній формації [Текст] // Правові та соціально-психологічні виміри новітнього інформаційного суспільства : колективна моногр. : в 10 т. – Т. 9 / за ред. В.К. Гіжевського, С.Л. Маркова – Київ : ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», 2015. – 424 с. – С. 252–266.
11. Мартишина, Н.В., Федяева С.А., Бабкина Н.Г. Театральная анимация как средство воспитания будущих педагогов [Текст] // Педагогика социально-культурной сферы: история, теория, практика : сб. науч. ст. / под науч. ред. Н.Н. Ярошенко, Е.В. Литовкина. – Рязань, 2001. – С. 171–180.
12. Мартишина, Н.В., Щетинина Н.В. От учительского института до классического университета [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 86–100.
13. Рендакова, Е.М. Педагогика творчества как путь воспитания интеллигента [Текст] : учеб. пособие. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. – 93 с.
14. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–7.
15. Рындак, В.Г. Педагогика креативности [Текст] : моногр. – М. : Университ. кн., 2012. – 284 с.
16. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
17. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник [Текст] / под общ. ред. Т.А. Барышевой. – СПб. : Изд-во ВВМ, 2014. – 380 с.
18. Южанинова, Е.Р. Ценностное самоопределение студента университета в аксиосфере интернета [Текст] : моногр. – М. : Дом педагогики, 2015. – 256 с.





## Методология историко-педагогического познания

УДК 37(31)(09)

Г.Б. Корнетов

### КОНФУЦИАНСКАЯ ПЕДАГОГИКА ДРЕВНЕГО И СРЕДНЕВЕКОВОГО КИТАЯ

Учение, педагогика, вся культурная традиция в Китае трактовались не как процесс самоограничения, а как самовысвобождение человека. Именно учение представлялось китайским философам единственным способом реализации его врожденных задатков. Подлинное учение понималось не как приобретение знаний, умений и навыков, а как «созерцание мудрецов», как внятное, но все же непостижимое качество переживания. Учится в действительном значении этого слова тот, кто способен осмыслить свой опыт и придать своему существованию новое качество.

конфуцианская педагогика, способность учиться, освоение традиции, экзаменационная система.

В истории Китая педагогической традиции принадлежит выдающаяся роль. По словам В.В. Малявина, «за всю историю цивилизации в Китае был накоплен богатейший опыт воспитания, осуществляющегося в самых разных сферах общественной практики человека – в семье и в общественной жизни, в процессе школьного и трудового обучения и т.д.; в китайском обществе были выработаны устойчивые и весьма эффективные методы и приемы воспитания, что явилось одним из главных факторов необычайной жизнеспособности традиционной китайской цивилизации... Воспитательному процессу в Китае отводилось первостепенное значение в культурной практике человека»<sup>1</sup>.

Китай является историческим и культурным центром дальневосточной, или китайской, цивилизации<sup>2</sup>. Древнейший очаг земледелия на Дальнем Востоке зародился в VI–V тыс. до н. э. в бассейне реки Хуанхэ. В III тыс. до н. э. на территории Китая возникли первые государственные образования. К этому времени традиция относит появление школ, которые стали обозначать иероглифом *сюэ* – «учить», «учиться». В I тыс. до н. э. шло интенсивное формирование самобытной дальневосточной цивилизации. Ее идеологическим основанием стало *конфуцианство*, созданное *Конфуцием* (Кун-цзы – Учитель Кун, ок. 551–479 до н.э.).

<sup>1</sup> Малявин В.В. Основные этапы развития школьного образования в Древнем и Средневековом Китае // Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока / под ред. К.И. Салимовой. М. : Изд-во АПН СССР, 1988. С. 57–58.

<sup>2</sup> См.: Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М. : ИТПМИО РАО, 1994. 265 с.

Китайская педагогика, важнейшую роль в становлении которой сыграли Конфуций, а также его последователи, была одной из главных предпосылок многовековой устойчивости и жизнеспособности китайской цивилизации, устремленность которой к идеалам прошлого во многом обуславливалась гипертрофированным культом предков; их заветы и воля задавали норму поведения, воплощавшуюся в непрерывающейся традиции<sup>3</sup>.

Современная исследовательница китайской педагогики Цзинь Ли пишет: «Конфуцианская образовательная традиция – традиция, доминирующая в китайской (а также японской, корейской и вьетнамской) истории. Важнейшим мыслителем в этой традиции считается Конфуций... Конфуций достиг такого влияния благодаря тому, что удачно компилировал тексты и сочинения по религии, философии, управлению, человеческим отношениям, нравственности, истории, поэзии и музыке. Он основал свою собственную школу в Китае и был наставником около 3000 учеников, принадлежавших ко всем слоям общества. Кроме того, он был первым в истории педагогом, провозгласившим, что образование может получить каждый, невзирая на социальное положение и личные особенности... Наиболее ценное его наследие – не уже упомянутые компиляции, а его собственное учение о том, как быть личностью, как учиться и как достичь совершенства, возможного для человека. Согласно Конфуцию, главная цель человеческой жизни – самосовершенствование, или самовоспитание – в плане социальном или нравственном. Именно своя собственная личность, а не окружающий мир является объектом интеллектуального внимания человека, его созерцания, практики и переживаний. Собственная личность – предмет работы, улучшения, облагораживания и совершенствования»<sup>4</sup>.

Усвоение традиций посредством изучения канонических текстов и ритуалов, имевших значение как сакрального символа, так и этической нормы, считалось в Китае сутью человеческой жизни, главной обязанностью людей любого возраста. Учение, воля к учению, стремление к нему приобрели самостоятельное значение, стали синонимом жизни, достойной человека, высшей социальной и культурной ценностью. Апология любви к учению при отсутствии представлений о Боге-творце (в традиционных религиях Дальнего Востока божествами являлись души усопших предков) воплощала в себе стремление человека к бесконечному совершенствованию. Учение в конфуцианской культуре представало высшим и единственным способом утверждения человеческого в человеке и в этом смысле было прообразом самой жизни. Понимаемое как самоценное, самодостаточное начало человеческой жизни, учение представало выражением величия человека, неисчерпаемости его творчества. Именно в учении утверждался процесс бесконечного совершенствования человека, его освобождения от пристрастий.

Культуре дальневосточной цивилизации был присущ взгляд на удел человека как на выполнение нормативных (соответствующих ритуалу) действий. Личность как бы растворялась в своих социальных связях; ее призванием становилась реализация надындивидуальных традиционных ценностей, которые запечатлены в осознании

---

<sup>3</sup> См.: Корнетов Г.Б. У истоков педагогической теории в Древнем Китае: вопросы воспитания в учении Конфуция // Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока / под ред. К.И. Салимовой. М. : Изд-во АПН СССР, 1988. С. 46–57 ; Корнетов Г.Б. Гуманность учителя Куна // Магистр. 1993. № 3. С. 46–52.

<sup>4</sup> Ли Ц. Культурные основы обучения: Восток и Запад : пер. с англ. М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2015. С. 67–69.

исполненного долга. Получаемое от этого моральное удовлетворение должно было компенсировать ограничение претензий интеллекта жесткими рамками традиции.

Универсальность отношений учителя и ученика, как и универсальность семейного уклада, сакрализированных конфуцианством, определяли характер всех взаимоотношений в обществе. Учитель, отец и правитель сливались в едином образе; в неразрывном единстве выступали мораль и культура, власть и авторитет, учение и жизнь. Видимая жесткость дальневосточной педагогики, ее авторитаризм воспринимались как естественная норма почтительного отношения младшего к старшему, более мудрому, и принимались каждым новым поколением, будучи освященными традициями, выражавшими волю и опыт предков. Почтительность к старшим и преданность государю, сведение ритуала к потоку внутренней жизни, проникнутой сознанием и сознательно прожитой, стали в равной степени достоянием и конфуцианства, и влиятельных на Дальнем Востоке даосизма и буддизма.

Согласно конфуцианской традиции, потенциал человеческой природы мог быть реализован только в том случае, если человек вступал на Путь познания истины, постигал *Дао* (Великий Путь) и следовал ему. Однако возможности людей в постижении Дао различны. В соответствии с этими возможностями Конфуций выделил четыре категории людей. К первой он отнес тех, кто обладает врожденной мудростью, – это Сыны Неба. Их крайне мало, и им суждено быть правителями. Вторая категория – это благородные мужи. Они предрасположены к учебе от рождения и являют собой опору порядка в Поднебесной. Третья – это те, кто учится по мере необходимости, преодолевая трудности. К этой категории он относил себя. Четвертая – те, кто не желает и не способен учиться.

Видя в образовании самый естественный и благодатный путь раскрытия человеческой природы, Конфуций поставил заботу правителя о воспитании и обучении людей в один ряд с обеспечением их материальными средствами к существованию.

Конфуций не оставил после себя письменных текстов. Его изречения были записаны учениками в книге «Лунь юй», которая содержит основные педагогические идеи мудреца:

I. 1. Учиться и своевременно претворять в жизнь – разве не в этом радость?

I. 6. Молодые люди, находясь дома, должны проявлять почтительность к родителям, выйдя за ворота — быть уважительными к старшим, в делах — осторожными, в словах — правдивыми, безгранично любить людей и особенно сближаться с теми, кто обладает человеколюбием. Если у них после осуществления всего этого еще останутся силы, то потратить их надо на изучение *вэнь*-культуры.

I. 7. Если кто-то в отношениях с женой ценит ее моральные качества и не придает большого значения внешности, исчерпывает все свои силы, служа родителям, не щадит своей жизни, служа правителю, правдив в отношениях с друзьями, то хотя о нем говорят, что он не обладает ученостью, я непременно назову его образованным.

I. 14. Если благородный муж не думает о насыщении в еде, не заботится об удобном жилье, в делах усерден, в речах осторожен, способен сам ради исправления сближаться с теми, кто обладает Дао-Путем, про такого можно сказать, что он любит учиться.

II. 11. Тот, кто, повторяя старое, способен найти новое, может стать наставником.

IV. 9. С *ши*-книжником, который желает познать Дао-Путь, но стыдится плохой еды и бедной одежды, и говорить не стоит.

II. 15. Учиться и не размышлять – бесполезно, размышлять и не учиться – подвергать [себя] опасности.

VI. 18. Когда в человеке одерживает верх *чжи* (свойства самой природы), получается дикарство (*е*); когда же одерживает верх *вэнь* (образованность), получается одна ученость (*ши*). Только соединение свойств самой природы и образованности дает благородного мужа.

VI. 19. Человек от рождения прям, и если, впоследствии став кривым, он все же уцелеет, то лишь благодаря счастливой случайности.

VI. 20. Знающие, как делать, не сравнимы с теми, кто любит делать; любящие делать не сравнимы с теми, кто наслаждается сделанным.

VII. 2. [Много не говорить], а лишь запоминать и хранить в сердце; усиленно учиться, не зная пресыщения; наставлять других, не ведая усталости.

VII. 7. Даже если мне принесут связку сушеного мяса, я никогда не откажу в обучении.

VII. 20. Я обладаю знаниями не от рождения. Я приобрел их лишь благодаря любви к древности и настойчивости.

VII. 25. Учитель обучал четверем наукам: *вэнь*-культуре, [справедливости] в поступках, преданности и искренности.

XIV. 24. В древности учились, чтобы [совершенствовать] себя; ныне же учатся, чтобы [хвастаться] перед другими.

XV. 29. Человек может возвеличить Дао-Путь, но Дао-Путь не может возвеличить человека.

XV. 39. В обучении не может быть различий по происхождению.

XVII. 2. Природные качества сближают людей, а приобретенные привычки – отдаляют<sup>5</sup>.

В центре педагогики Конфуция стоят проблемы образования благородного мужа – *цзюнь-цзы*, который заботится об обретении Дао и не тревожится о своей бедности. Все основные человеческие качества благородного мужа конфуцианство просматривало сквозь призму его образованности. Согласно конфуцианской традиции, важнейшее качество, которым должен обладать благородный муж, – это *жэнь* (гуманность, человеколюбие). Эта гуманность связывалась не с признанием первостепенной ценности человеческой личности, не с заботой о ней, а с необходимостью разбираться в «человеческом материале», ценить его, быть справедливым по отношению к людям. Конфуций подчеркивал, что человеколюбие, как и другие личностные качества, обязательно должно сочетаться в людях с любовью к учебе, ибо способ их продуктивной реализации задается определенными культурными рамками, которые и должны быть усвоены. Так, по словам Конфуция, человечность (гуманность) без учебы приводит к глупости, ум – к дерзости, правдивость – к вреду, прямота – к глупости, отвага – к смуте, непреклонность – к безрассудству.

Сама способность человека учиться трактовалась в конфуцианстве как имманентно присущее ему проявление изменчивости, роста, возмужания. Однако рамки этих изменений были предопределены традицией. Ритуал (этикет) и канон стали главной темой культуры дальневосточной цивилизации, а их усвоение – стержнем ее педагогики. Они рассматривались как важнейшие средства воспроизведения непреходящего вечного в потоке перемен, а их усвоение превращалось в цель образования, составляло его высший смысл. Усвоивший ритуал был мудрым, ибо знал, где он должен остановиться (мудрость во многом связывалась с чувством меры). Ритуал задавал поведению рамки, выверенные многими поко-

---

<sup>5</sup> Лунь юй // Переломов Л.С. Конфуций. Лунь юй. М.: Вост. лит., 2000. С. 279–450.

лениями и освященные их памятью. Верность образу мыслей и поведения, запечатленному традицией и усвоенному в ходе учебы, ценилась выше способности к созданию новых понятий и форм поведения. Ритуал сплавливал в единое целое мысли, чувства и поступки человека; с его помощью знание, ориентированное на образ благородного мужа, освященный тысячелетней традицией, приводилось в соответствие с действием, а эмоционально-психологическое состояние человека – с его теоретическими представлениями.

Педагогика конфуцианства трактовала подлинное учение как перевод внешних образов мира в сокровенную, хранимую сердцем правду вещей. «Изучение вещей» понималось как «исправление сердца», умеющего совмещать разум и чувство, представало как процесс человеческого самопознания и самосовершенствования, обеспечивало «согласие в семье» и «порядок в государстве».

Овладевая знанием, обретая свой Дао, двигаясь по нему, благородный муж готовился к безусловному выполнению своих обязанностей по отношению к другим людям, которые определяли его место в структуре социальной жизни. Разрабатывая пути и способы образования благородного мужа, Конфуций пытался реализовать их в своей педагогической практике. Он отказался от сословного принципа при приеме в школу и за символическую плату готов был стать наставником для любого человека, желающего и способного учиться. Он избрал самый трудный и одновременно самый эффективный способ педагогической работы с учениками – самоотверженная служба своим идеалам. Он воспитывал других собственным примером.

В центре педагогической деятельности Конфуция лежало не преподавание наук и искусств, а воспитание человеческого характера. Интересуясь в человеке прежде всего самим человеком, он отказался от формализма в обучении. Учение в его школе было слито с жизнью и не определялось установленными часами, не регламентировалось программами, не контролировалось экзаменами. Обучение осуществлялось в ходе свободного общения, бесед, диспутов. Он учил не только словом, но и образом своей жизни, своими поступками, жестами, внешним обликом. Стремясь воспитать в учениках способность вслушиваться в свое сердце и понимать его, он связывал их успехи не столько с приобретением школьных знаний и навыков, сколько с развитием гармонии между разумом и чувствами, с умением найти истину в самом себе.

Достижения учеников в школе Конфуция связывались со степенью внутренней близости их к учителю, с глубиной их совместного переживания. Конфуций был убежден, что никакие педагогические регламентации, никакие поощрения и наказания, никакие натаскивания и зубрежка не способны что-либо изменить к лучшему в глубинном таинстве взаимной сопричастности учителя и ученика. Лишь абсолютная открытость и доброжелательность в отношениях является залогом успеха педагога – успеха в том смысле, как его понимал Конфуций. Именно поэтому он учил лишь тех, кто этого хотел и кто к этому стремился, предпочитая учеников, вдохновляемых поиском истины, а не будущей карьерой. Не веря в возможности принудительного обучения, он стремился опереться на добрую волю ученика. Открытие собственного «несовершенства» и было, согласно Конфуцию, движущей силой учения, главным истоком всех нравственных усилий человека. Он стремился открыть перед учениками новые горизонты, указывал путь движения, помогал идти по нему, предоставляя им самим возможность изучать книги, совершенствоваться в искусствах.

Уникальность Конфуция-учителя заключается в том, что он сумел возвыситься над рутинной школьного обучения в обычном смысле слова, направляя учеников на путь подлинного духовного совершенствования. Он видел задачу и сущность обучения в вовлечении их в поток жизни, вслушиваться в который должны доверительно общающиеся учитель и ученик. Единение сердец требовало искренности и честности, исключало ложь и искусственность в мыслях и чувствах, делах и поступках. Книжная образованность помогала осмыслить и упорядочить мир, познать себя в этом мире, способствовала творческому созиданию новых форм жизни, соблюдению меры в словах и делах. Однако она лишь тогда приобретала свое значение, когда доходила до сердца человека, сопрягалась с уже имеющимся у него опытом.

Конфуцианство способствовало тому, что вся культура дальневосточной цивилизации была пронизана культом образованности. Уже в древности образование стало неотъемлемой частью государственной политики и всего традиционного уклада дальневосточной цивилизации. Образование подразделялось на «малое» – чисто школьное, и «большое», получаемое в зрелом возрасте путем свободных занятий и размышлений, а также на «внешнее» (усвоение правил поведения в обществе) и «внутреннее» (процесс самосовершенствования человека).

Говоря об образовании применительно к древнему и средневековому Китаю, Н.Е. Боровская обращает внимание на то обстоятельство, что «сам термин “образование” в современном его понимании вряд ли присутствовал в древнейших китайских текстах, тем не менее, по мнению некоторых западных синологов, можно уверенно утверждать, что древние китайцы ближе других народов подошли к систематизированному выражению этой идеи. Поскольку воспитание в Китае всегда являлось частью социальных обычаев и политического управления, то образование как функция правительства и школа как правительственное учреждение характеризуют китайскую педагогическую теорию с древности... Все конфуцианские философы-педагоги называли воспитание народа первейшим долгом и прямой обязанностью императора, считавшегося верховным Учителем и выполнявшего тем самым волю Неба... В древнекитайской философской и социально-политической мысли функции государственного управления и воспитания народов практически отождествлялись друг с другом»<sup>6</sup>.

Само учение, педагогика, вся культурная традиция трактовались не как процесс самоограничения, а как самовысвобождение человека. Ведь именно учение представлялось единственным способом реализации его врожденных задатков. Подлинное учение понималось не как приобретение знаний, умений и навыков, а как «созерцание мудрецов», как внятное, но все же непостижимое качество переживания. Учится в действительном значении этого слова тот, кто способен осмыслить свой опыт и придать своему существованию новое качество; кто умеет «перерастать», превосходить себя, становиться самому себе дорогой, вытягиваясь в «вечно вьющуюся» нить Великого Пути.

Школьное же обучение, в основе которого первоначально лежало овладение чтением, счетом, искусством музицирования, правилами хорошего тона (этикетом), навыками стрельбы из лука и езды на боевой колеснице, постепенно все более сосредоточивалось на постижении иероглифического письма. Его сложность способство-

---

<sup>6</sup> Боровская Н.Е. Очерки истории школы и педагогической мысли в Китае. М. : Ин-т Дальнего Востока РАН, 2002. С. 27.

вала превращению обучения грамоте не в средство, а в цель школьного образования. Изучение языка велось на материалах канонических конфуцианских книг литературно-классического и этико-политического содержания, что придавало всему школьному образованию выраженную гуманитарную направленность.

В «Ли цзи» («Книге установлений», в другом переводе – «Трактат о правилах поведения») – каноническом памятнике конфуцианства IV–I веках до н. э. была представлена модель традиционного китайского школьного образования:

В древности обучали так: в кланах были школы шу, в данах – школы ян, в областях – школы сюй, в столицах – школы сюэ. Поступали в учение каждый год, через год держали экзамен. В первый год проверяли умение читать извлечения классиков и волю к учению. Через три года проверяли, питает ли ученик почтение к науке, наслаждается ли обществом [своих товарищей]. Через пять лет проверяли широту знаний и близость с наставником; через семь лет проверяли способность рассуждать о науках и выбирать друзей. Это называлось малым становлением. Через девять лет учащийся уже знал аналогии и мог делать умозаключения, твердо стоять [в науке] и не изменять [учению]. Это называлось великим становлением. Потом можно было исправлять народ и улучшать [его] нравы, дабы ближние подчинялись с охотой, а дальние с надеждой. Таков был путь великого учения<sup>7</sup>.

Во II веке до н. э. конфуцианство было объявлено официальной идеологией императорского Китая. К этому времени сеть школ охватила уже всю страну. В начальных школах дети овладевали иероглифической письменностью. Успешно сдавшие экзамены продолжали учиться в средних школах в центрах провинций, изучая конфуцианский канон. В столице существовала императорская школа. Успешно сдавшие экзамены могли получить чиновничью должность.

Начиная с VII века главной формой отбора и пополнения чиновничьего штата в Китае становится специальная *экзаменационная система*, окончательно сложившаяся в X–XIII веках. Школьное образование превратилось в средство подготовки к экзаменам, успешная сдача которых позволяла стать чиновником и получить государственную должность. Сложившаяся в это время система образования и экзаменов в своих основных чертах просуществовала в Китае вплоть до XX века, подвергаясь с течением времени все более строгой регламентации. С конца XV века, когда в стране насчитывалось около четырех тысяч государственных и большое количество частных школ всех ступеней, какие-либо отступления от программ и форм обучения, а также от порядка проведения экзаменов не допускались.

Обучение детей старались начать как можно раньше. В состоятельных семьях мальчики уже с трехлетнего возраста изучали иероглифы, закрашивая выведенные красной тушью знаки. С VII века в начальном обучении использовались три пособия. Одним из них был перечень 400 фамильных знаков, другое содержало в себе назидательные сентенции, а третье знакомило с представлениями о человеке и мироздании. Достигнув 7–8 лет, мальчики поступали в платные казенные или частные школы. Учеба сводилась к заучиванию наизусть конфуцианских канонических книг, в которых насчитывались десятки тысяч иероглифов. Изучались также образцовые комментарии к канонам, правила стихосложения, отдельные исторические и литературные сочинения.

<sup>7</sup> Ли цзи // Древнекитайская философия : в 2 т. М. : Мысль, 1973. Т. 2. С. 111.

Обучение велось примитивным, но испытанным способом: учитель зачитывал вслух изречение, а ученики хором и поодиночке декламировали его за ним. Повторив одну и ту же фразу 50 раз, глядя в книгу, и столько же раз по памяти, даже не блиставший способностями ученик накрепко запоминал ее. Нерадивых учеников наказывали палкой.

Конечная цель обучения состояла в том, чтобы успешно выдержать экзамены на ученое звание. Экзаменуемые должны были пройти через три ступени экзаменов – на уровне уезда, провинции и столицы. Сдавшие экзамены двух высших ступеней получали право на занятие чиновничьей должности. Даже в уездах экзамены, заключающиеся в написании сочинений по строго установленному образцу (регламентировались их объем, композиция, структура, идейная направленность), были сложной процедурой. Они продолжались целый день. За экзаменуемыми внимательно следили, чтобы они не нарушали установленных правил.

Предельно формализованный характер средневекового китайского образования осознавался многими современниками. Политический деятель середины XI века *Ли Гоу* дал развернутую критику школы, которая, по его мнению, занимается лишь обучением и не пытается решать задачу воспитания добродетелей у будущих чиновников: «Наставники считают, что ценится лишь разьяснять [смысл канонов], и пренебрегают наставлением. Кандидаты в чиновники заняты лишь сочинительством и не придают значения добродетели. Когда же наставники пренебрегают наставлением и лишь толкуют каноны, ни один из них не может знать, достойны ли их люди. Когда кандидаты в чиновники не придают значения добродетели, то они лишь водят кистью по бумаге и ни один из них не заботится о том, хорош ли он. При таком положении разве есть польза для дела?»<sup>8</sup>. Усматривая цель образования в подготовке чиновников, Ли Гоу в духе конфуцианских идей считал, что идеал чиновника должен включать не только высокую образованность, но и нравственное совершенство, которое проявляется в добродетельном поведении.

Другой государственный деятель и реформатор XI века *Ван Ань-ши* доказывал, что в системе административного управления необходима значительная специализация чиновников и их специализированное образование. Он критиковал такой порядок, при котором человека, получившего доступ к службе в результате изучения древней литературы, могли назначить и судьей, и казначеем, и военачальником. Идеи Ван Ань-ши, отражавшие объективную потребность государства в специалистах, способствовали появлению *специализированных учебных заведений* – школ живописи, школ военного искусства, специальных школ для членов императорского дома и т.п.

Сложившаяся система образования, просуществовавшая в своих основных чертах до начала XX века, формально позволяла каждому китайцу пройти весь путь обучения. Однако высокая стоимость учебы, продолжавшейся 11–12 лет, делала ее доступной лишь для выходцев из зажиточных семей. Школа средневекового Китая давала учащимся гуманитарную подготовку в духе конфуцианства, воспитывая преданных слуг императорского режима.

---

<sup>8</sup> Ли Гоу. План обогащения государства. План усиления армии. План успокоения народов // Искусство властвовать. М., 2001. С. 133.



**Список использованной литературы**

1. Астафьева, Е.Н. Реализация цивилизационного подхода в первом постсоветском пособии по истории педагогики [Текст] // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Серия: Педагогические и психологические науки. – 2014. – № 18 (37). – С. 14–25.
2. Боревская, Н.Е. Очерки истории школы и педагогической мысли в Китае [Текст]. – М. : Ин-т Дальнего Востока РАН, 2002. – 146 с.
3. Корнетов, Г.Б. Гуманность учителя Куна [Текст] // Магистр. – 1993. – № 3. – С. 46–52.
4. Корнетов, Г.Б. У истоков педагогической теории в Древнем Китае: вопросы воспитания в учении Конфуция [Текст] // Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока / под ред. К.И. Салимовой. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 46–57.
5. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст]. – М. : ИТПМИО РАО, 1994. – 265 с.
6. Ли Гоу. План обогащения государства. План усиления армии. План успокоения народов [Текст] // Искусство властвовать. – М., 2001. – С. 133.
7. Ли Цзю. Культурные основы обучения: Восток и Запад [Текст] : пер. с англ. – М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2015. – 464 с.
8. Ли цзи [Текст] // Древнекитайская философия : в 2 т. – М. : Мысль, 1973. – Т. 2. – С. 111.
9. Лунь юй [Текст] // Переломов Л.С. Конфуций. Лунь юй. – М. : Вост. лит., 2000. – 588 с. – С. 279–450.
10. Малявин, В.В. Основные этапы развития школьного образования в Древнем и Средневековом Китае [Текст] // Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока / под ред. К.И. Салимовой. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 57–66.



## Памятные даты

*190 лет со дня рождения В.Я. Стоюнина*

УДК 37(092)

*М.В. Богуславский*

### **В.Я. СТОЮНИН – ВИДНЫЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ-ПЕДАГОГ И ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ (К 190-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

В статье представлен жизненный путь и охарактеризована педагогическая деятельность видного отечественного просветителя, ученого-педагога и общественного деятеля В.Я. Стоюнина.

российское образование, педагогическая наука, история педагогики и образования, В.Я. Стоюнин, общественно-педагогическое движение, идеал учителя, система педагогического образования, теория и практика женского образования.

Владимир Яковлевич Стоюнин (16 (28) декабря 1826 – 4 (16) ноября 1888) – видный педагог-просветитель, самобытный педагогический мыслитель, яркий деятель общественно-педагогического движения, крупнейший методист русского языка и литературы, теоретик и практик женского образования, оригинальный публицист, литературный и театральный критик<sup>1</sup>.

Вместе с тем можно констатировать, что В.Я. Стоюнин – в значительной степени недооцененный деятель российской педагогической науки и образования. Его идеям и взглядам посвящены лишь отдельные статьи, и то в основном как методисту; нет ни специальных диссертаций, ни монографических исследований его оригинальной и значимой педагогической системы.

Обращаясь к рассмотрению общепедагогических взглядов В.Я. Стоюнина, отметим, прежде всего, что «педагогов-шестидесятников» В.И. Водовозова, Д.Д. Семенова и В.Я. Стоюнина в историко-педагогической литературе иногда называли «эпигонами Ушинского». Под этим подразумевалось их заведомо второразрядное место в ареопаге деятелей отечественного образования и то, что проблематика и значение их творчества не выходили за рамки общественно-педагогического мировоззрения и деятельности К.Д. Ушинского.

Конечно, такая оценка несправедлива, особенно по отношению к В.Я. Стоюнину, который, в отличие от двух первых названных педагогов, не являлся спо-

---

<sup>1</sup> Савенок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина // Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1991. С. 1.

движником К.Д. Ушинского, более того, в известной мере выражал альтернативную ему образовательную парадигму, связанную с именем Н.И. Пирогова. Вместе с тем, безусловно, обаяние идей Ушинского, его яркая общественно-педагогическая деятельность существенно повлияли на взгляды Владимира Яковлевича, что нашло свое отражение в очень уважительной, хотя и личностно отстраненной статье «К.Д. Ушинский» (1871 год)<sup>2</sup>, ставшей первым откликом на кончину великого русского педагога.

В судьбе и педагогической деятельности В.Я. Стоюнина рельефно выделяются четыре взаимосвязанных периода:

1. *1826–1851 годы – предварительный*, на протяжении которого происходили становление личности педагога и формирование его общественного и педагогического мировоззрения.

2. *1852–1874 годы – преподавательско-методический и общественно-педагогический* – наиболее значимый период, связанный с преподаванием в 3-й Петербургской гимназии (1852–1870 годы) и московском Николаевском сиротском институте (1871–1874 годы), а также в других образовательных учреждениях, с активным участием в общественно-педагогическом движении.

3. *1875–1880 годы – период научно-методической и общественной деятельности*, когда, вынужденно лишенный возможности преподавания, В.Я. Стоюнин в основном сосредоточился на подготовке трудов по изучению словесности.

4. *1881–1888 годы – синтезированно-обобщающий период*, связанный с работой педагога и просветителя в Стоюнинской женской гимназии в Санкт-Петербурге, с реализацией на практике в сфере женского образования идеала воспитания просвещенного человека-гражданина.

По своему происхождению Владимир Яковлевич Стоюнин – выходец из разночинцев, сын разорившегося купца «старой закалки». Его детские годы прошли «в довольно строгой и суровой обстановке, что отразилось на характере, сообщив ему некоторую замкнутость и сдержанность в словах и в обращении, сохранившиеся в нем на всю жизнь»<sup>3</sup>. Он рано привык полагаться только на себя. По свидетельству близко знавших его людей, Владимир Яковлевич внешне отличался «наружной холодностью и суровостью, сухостью и необщительностью»<sup>4</sup>.

Несмотря на жизненные трудности, В.Я. Стоюнин смог получить очень солидное базовое образование в лучших средних учебных заведениях Петербурга – в частном немецком училище при церкви святой Анны (Анненское училище), а затем в 3-й гимназии, где готовили будущих учителей для учебных заведений Петербургского учебного округа. В процессе обучения рельефно обозначились его склонности к гуманитарным наукам – литературе, истории, древним и новым языкам; проявились незаурядные способности к литературному творчеству, прежде всего, поэзии. Он «рано начал писать стихи, в которых отражались искренние чувства и зрелая мысль»<sup>5</sup>.

В популярном среди гимназистов стихотворении «Колокольчик» 15-летний Володя Стоюнин прозорливо написал:

<sup>2</sup> Стоюнин В.Я. К.Д. Ушинский // Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1991. С. 138–147.

<sup>3</sup> Витберг Ф.А. В.Я. Стоюнин как педагог и человек: речь Ф.А. Витберга. СПб., 1899. С. 1.

<sup>4</sup> Там же. С. 6.

<sup>5</sup> Там же. С. 1.

«Как желал бы я на воле  
Без звонка жить хоть годок,  
Но, увы! Не только в школе,  
В жизни также есть звонок»<sup>6</sup>.

Как отмечает В.А. Телкова, «пытливого юношу не удовлетворяла тогдашняя школа, и он уже в то время занимался любимыми науками самостоятельно, часто посещая Публичную библиотеку. Из преподавателей 3-й гимназии особенное влияние на него имел учитель русской словесности А.С. Власов. Человек, искренне любящий литературу, он нередко читал в классе литературные произведения, устраивал вечерние беседы. Теплые воспоминания как о хорошем педагоге сохранил В.Я. Стоюнин и о директоре гимназии Ф.И. Буссе»<sup>7</sup>.

**И вместе с тем за время обучения у В.Я. Стоюнина сформировалось абсолютное неприятие жестко авторитарного стиля педагогической деятельности, базирующегося на насилии и физических наказаниях, подавлении личности и ученика, и учителя.**

Поэтому после окончания гимназии Владимир Яковлевич принципиально не хотел вступать на педагогическое поприще, так как ему, внутренне свободному и очень гордому человеку, всегда занимавшему независимую позицию, имевшему щепетильное чувство собственного достоинства и глубокое самоуважение, претил традиционный образ учителя, целиком зависящего от начальства. Позднее он напишет (во многом о себе): «молодой человек, выходящий из школы со своим идеалом, начинал считать себя выше и нравственнее окружающего общества»<sup>8</sup>.

С такой нонконформистской внутренней установкой и был связан выбор им сферы получения высшего образования – изучение восточных языков и словесности на историко-филологическом отделении философского факультета Петербургского университета. В.Я. Стоюнин планировал после его окончания стать сотрудником русского посольства в Персии или Турции, т.е. как можно дальше от чиновного Петербурга, да и вообще от николаевской России. В 1850 году он успешно окончил университет и был утвержден в звании кандидата историко-филологического факультета по разряду восточной словесности.

Однако восточная сказка не состоялась: посольства Константинополя, Тегерана и Каира накрепко закрыли перед молодым человеком из разночинцев свои ворота. И ему пришлось искать приложения своих сил и талантов там, где он больше всего не хотел, – в Петербурге на педагогическом поприще.

К счастью, еще в университете у Владимира Яковлевича ярко проявилась направленность его основного дара – изучение русской словесности и особенно ее истории. После двухлетнего занятия частными уроками В.Я. Стоюнин наконец в 1852 году получает место старшего учителя русского языка и словесности в родной для него 3-й Петербургской гимназии. Таким образом, «как это часто бывает, сами обстоятельства привели его к тому роду занятий, который всего более соответствовал его идеальным стремлениям и на котором он оказал самые важные услуги и как педагог, и как автор ценных сочинений по русскому языку и словесности»<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин // Исторический вестник. 1889. Т. 35, № 2. С. 415.

<sup>7</sup> Телкова В.А. Владимир Яковлевич Стоюнин как ученый и педагог // Филологос. 2008. № 1–2. С. 85.

<sup>8</sup> Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе // Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1991. С. 158.

<sup>9</sup> Витберг Ф.А. В.Я. Стоюнин, как педагог и человек... С. 2.

С радостью вступив на педагогическое поприще, молодой преподаватель сразу же обращается к разработке инновационных методов обучения и преподавания словесности, соответствующих его убеждениям о необходимости новых целей воспитания. Эта рельефная доминанта его педагогического творчества – смотреть на педагогические и методические вопросы очень широко с общественно-патриотической позиции, формировать содержание образования и продуцировать педагогические технологии «сверху» – из аксиологической проблематики – навсегда станет для Владимира Яковлевича генеральной линией, главным методологическим подходом, рельефно выделит его имя среди современных деятелей образования и придаст его идеям и взглядам вневременное значение.

По выражению Б.Б. Глинского, «В.Я. Стоюнин, получив воспитание и образование в эпоху 40-х годов, усвоил все лучшее и чистое, что выработала переломная русская мысль того времени»<sup>10</sup>.

Безусловно, в середине 1850-х годов Владимир Яковлевич переживал глубокий экзистенциальный кризис, который завершился преодолением прежних романтических ценностей и отказом от надежд на писательское поприще. Во второй половине 50-х годов окончательно сложились его «социальные, гражданские и педагогические взгляды под влиянием преподавательской деятельности, жизненного опыта и общественно- педагогической среды»<sup>11</sup>.

**Он утвердился в педагогической деятельности, на подвижническом служении Отечеству, российскому обществу и русскому народу.** Как отмечал Б.Б. Глинский, «суровая действительность, окружавшая его с юных лет, закалила характер в борьбе с обстоятельствами, выработала в нем серьезный взгляд на жизнь и приучила к упорному труду и точному исполнению своих обязанностей»<sup>12</sup>. По свидетельству современников, в В.Я. Стоюнине «сливались в одно нераздельное целое частный человек и общественный деятель, иначе говоря, – слово его всегда было и его делом, что он думал и говорил, то он и делал»<sup>13</sup>.

Вторая половина 1850-х – 1860-е годы оказались чрезвычайно плодотворными для В.Я. Стоюнина, стали его акме. О них он всегда вспоминал как «о лучших своих временах». Наряду с преподаванием в 3-й Петербургской гимназии он учителствует в Мариинской женской гимназии и в Мариинском институте, подвижнически работает в воскресной школе и руководит ею.

В.Я. Стоюнин, безусловно, являлся не только прекрасным преподавателем, но и наставником, руководителем на пути нравственного самоусовершенствования своих юных питомцев в высшем смысле этого слова. Как отмечали его воспитанники,

«Указуя в жизнь дорогу,  
Он человека идеал  
Пред нами долго, по немного  
И терпеливо раскрывал»<sup>14</sup>.

По воспоминаниям Ф.А. Витберга, в гимназии «нам суждено было встретить только одну благородную, светлую, честную, искренне нас любившую и действитель-

<sup>10</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 413.

<sup>11</sup> Там же. С. 437–438.

<sup>12</sup> Там же. С. 413.

<sup>13</sup> Витберг Ф.А. В.Я. Стоюнин как педагог и человек... С. 6.

<sup>14</sup> Там же. С. 8.

но о нас заботящуюся личность – нашего дорого и незабвенного В.Я. Стоюнина – проповедника высоких облагораживающих идей, которыми была проникнута вся его личность»<sup>15</sup>.

Симптоматично, что среди его воспитанников в 3-й Петербургской гимназии были такие яркие личности, как выдающийся критик и публицист Д.И. Писарев, известный юрист А.Ф. Кони, видные педагоги Л.Н. Модзалевский и В.П. Острогорский, всегда очень тепло отзывавшийся о своем наставнике.

Его питомцы сохранили к нему чувство глубокой благодарности на всю жизнь. По воспоминаниям современников, в 1873 году на 50-летнем юбилее 3-й Петербургской гимназии, «когда читался исторический очерк, самые жаркие аплодисменты прерывали те места отчета, где говорилось о В.Я. Стоюнине; самый тесный и многочисленный кружок бывших питомцев гимназии постоянно указывал место, где находился Владимир Яковлевич; самые горячие тосты и выражения признательности обращались к нему же; желая ознаменовать добрым делом день, когда бывшие воспитанники снова увидели в своей среде своего любимого преподавателя, они во время обеда составили подписку на образование Стоюнинского капитала, чтобы выдавать из него ежегодно денежное пособие одному из выходящих воспитанников»<sup>16</sup>. Подчеркнем, что этот благородный порыв получил свою реализацию.

Что же производило в личности В.Я. Стоюнина столь сильное и глубокое впечатление на его воспитанников? По суждению Б.Б. Глинского, «помимо его научных обширнейших знаний, интересного и живого преподавания их пленяла его глубокая вера в правду и торжество ее, его гуманный взгляд на жизнь и людей и честное отношение как к своим собственным обязанностям, так и требованиям такого же от других»<sup>17</sup>.

В письме одного из его бывших учеников отмечалось, что «четверть века, прожитые нами после выпуска из гимназии, не ослабили, а укрепили в нас то естественное для всех Ваших учеников чувство, которое возбуждала в нас Ваша личность и в стенах, и за стенами гимназии. Перед нами стоят живыми и теперь идеалы, какие Вы перед нами ставили, пока мы слушали Ваше правдивое слово с учительской кафедры, и те принципы, какие Вы проводили и проводите не только в литературе, но и в жизни»<sup>18</sup>.

Не случайно в 1860-е годы В.Я. Стоюнин был приглашен преподавать русский язык и словесность детям из самых аристократических семей: великим князьям Романовым Владимиру Александровичу (будущему президенту Академии наук и члену Государственного совета) и Николаю Николаевичу (младшему), великим князьям Лейхтенбергским Сергею, Евгению и Юрию Максимилиановичам, великой княжне Евгении Максимилиановне (позже принцессе Ольденбургской), принцессе Елене Георгиевне Мекленбургской и другим<sup>19</sup>. Придет время, и эти влиятельные связи ему очень пригодятся.

Но преподавательская деятельность далеко не исчерпывала напряженную творческую жизнь В.Я. Стоюнина в эти годы. В конце 1850-х – первой половине 1860-х годов Владимир Яковлевич активно публикуется в журналах по вопросам

<sup>15</sup> Витберг Ф.А. В.Я. Стоюнин как педагог и человек... С. 18.

<sup>16</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 435.

<sup>17</sup> Там же. С. 436.

<sup>18</sup> Витберг Ф.А. В.Я. Стоюнин как педагог и человек... С. 7.

<sup>19</sup> Савенок Г.Г. Комментарии // Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1991. С. 355.

музыки и театральной жизни, успешно редактирует ряд изданий, в частности, в 1859–1860 годах газету «Русский мир». Здесь он выступил с очень характерной для его личности редакционной программой: «отсутствие общественной лести, обличение во имя истины всего ложного и порочного как в действительной жизни, так и в принципах, патриотическое стремление к устранению общественных недостатков, применение новых идей к действительности»<sup>20</sup>.

В его статьях этого периода рельефно проявились не только глубокое эстетическое чутье, но и сильная критическая мысль, беззаветная вера в идеалы любви и добра. Как отмечал его биограф педагог В.Д. Сиповский, «во всех даже самых маленьких заметках В.Я. Стоюнина всюду чувствуется, прежде всего, человек, глубоко убежденный в том, что он говорит, человек, серьезно задумывающийся над всяким вопросом, за который берется, прямо и открыто высказывающий свои мысли и чувства, мало заботясь о том, понравится ли они читателям или нет. Он говорит всегда веско и с достоинством, не бросает ни одного слова наобум, ничего не говорит сегодня такого, от чего завтра пришлось бы отказаться»<sup>21</sup>.

Все эти черты авторского стиля В.Я. Стоюнина затем рельефно проявились в его яркой педагогической публицистике. Действительно, Владимир Яковлевич был на удивление целостным человеком: «самую замечательную личную особенность его составляло именно то, что у него никогда слово не расходилось с делом: и в своих статьях и сочинениях как писатель, и на кафедре, в жизни как человек – всегда и везде он был один и тот же, всегда и везде он обнаруживал одни и те же верования и убеждения»<sup>22</sup>.

Добавим к этому, что В.Я. Стоюнин – действенный участник подготовки и осуществления образовательной реформы первой половины 1860-х годов. В это время он становится видным деятелем общественно-педагогического движения: является учредителем Петербургского педагогического общества, организатором Комиссии по упрощению орфографии русского языка, председательствует в ученом отделе Общества распространения технических знаний в Москве, избирается почетным членом Российского общества словесности, принимает участие в трудах комитета грамотности, работает в комиссии по русскому и иностранному языкам в Педагогическом музее<sup>23</sup>.

Вместе с тем, *хотя В.Я. Стоюнин и принимал активное участие в различных общественно-педагогических организациях и акциях, он по своей психологии был ярко выраженным индивидуалистом, «одиноким волком» российской педагогики.*

На этот же период приходится и подготовка им корпуса пособий по методике преподавания русского языка и литературы, сразу и прочно вошедших в золотой фонд отечественной методической литературы и оказавших действенное влияние на замену прежнего схоластического и догматического изучения литературы живым, непосредственным знакомством гимназистов с наиболее яркими произведениями.

Добавим, что на конец 1850-х – первую половину 1860-х годов приходится и публикация В.Я. Стоюниным цикла общепедагогических статей, носивших принципиальный, даже установочный общественно-патриотический характер.

<sup>20</sup> Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. М. : АПН РСФСР, 1954. С. 8.

<sup>21</sup> Цит. по: Витберг Ф.А. В.Я. Стоюнин как педагог и человек... С. 3.

<sup>22</sup> Там же. С. 4.

<sup>23</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 437.

Понятно, что вся эта насыщенная и плодотворная деятельность была порождена уникальной атмосферой свободы и гласности, характерной для послереформенной России, где принципиальная общественно-гражданская позиция, ярко выраженный патриотизм Владимира Яковлевича оказались востребованными и реализованными.

В данной связи подчеркнем, что педагогическое мировоззрение В.Я. Стоюнина окончательно сформировалось уже в пореформенную эпоху, в отличие от мировоззрения К.Д. Ушинского и тем более Н.И. Пирогова, чья педагогическая деятельность в основном прошла до освобождения крестьян. Метафорично можно отметить, что время педагогического финиша для этих классиков стало периодом мощного педагогического старта для В.Я. Стоюнина. Поэтому Владимир Яковлевич так органично впитал и воплотил в себе, в своем педагогическом мировоззрении новые идеи и высокие нравственно-этические ценности постреформенного периода – общественного самоуправления, свободного труда, подлинной науки, гласности.

Таким образом, после весны 1861 года, когда с российского педагогического небосклона властями были удалены две мегазвезды – Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский, – именно В.Я. Стоюнину с его немногими современниками, в частности, В.И. Водовозовым и Д.Д. Семеновым, доведется осуществлять развитие педагогической науки и общественно- педагогической мысли на протяжении 1860–1870-х годов, пока не появилась новая генерация деятелей российского образования – В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, В.П. Острогорский, В.В. Розанов, пока не получило признания педагогическое творчество Л.Н. Толстого.

Уже на излете этого славного времени, в 1865 году, он женится на своей бывшей ученице по Мариинской гимназии, дочери действительного статского советника Марии Николаевне Тихменево, ставшей ему верным другом и помощником на нелегком жизненном и творческом пути<sup>24</sup>. Мария Николаевна была младше Владимира Яковлевича на 20 лет и являлась его воспитанницей (так же, к слову, как и жена В.И. Водовозова).

Заметим, что М.Н. Стоюнина, прожив почти век, пережила своего мужа не только на 52 года, но и на целую историческую эпоху. Она закончит свои дни в марте 1940 года в эмиграции, в Праге, и будет похоронена на Ольштынском кладбище. Последние десятилетия жизни она связала с семьей своей единственной дочери, которая была женой видного российского философа Н.О. Лосского. Именно с ними Мария Николаевна отправилась 15 ноября 1922 года в эмиграцию на знаменитом «философском пароходе». Находясь в Праге, она опубликовала очень интересные воспоминания о своей педагогической деятельности, где значимое место отведено любимому Владимиру Яковлевичу...

Казалось бы, для В.Я. Стоюнина наступили самые счастливые времена. Однако, как и для всех его современников-шестидесятников, для него роковым оказывается покушение Д.В. Каракозова на императора Александра II. Это приводит к кардинальной смене политической парадигмы, свертыванию либерально-вестернизаторских реформ и возобладанию во всех сферах общественной жизни, а в просвещении особенно, традиционно-консервативной парадигмы<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Савенок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина... С. 11.

<sup>25</sup> Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии. М. : ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. 436 с. ; Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Изв. Рос. акад. образования. 2014. № 1 (29). С. 39–45 ; Богуславский М.В. Социокультурный контекст реформирования Российского образования XVIII–XIX вв. // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». 2007. № 4. С.3–7.



Опасаясь влияния на ход развития народного образования, по определению министра народного просвещения Д.А. Толстого, «по своим принципам вредного педагога», руководство Министерства, как писала М.Н. Стоюнина, «заставило в 1871 г. бросить дорогую ему гимназию, где он проработал почти 20 лет, и принять место инспектора Николаевского сиротского института в Москве»<sup>26</sup>.

Здесь он, как всегда, подвижнически и решительно взялся за реформы. Прежде всего, В.Я. Стоюнин упорядочил состав преподавателей и структуру классов, режим занятий и отдыха учащихся, организовал педагогическую практику, доказал на деле возможность воспитания без насилия, на разумных требованиях и любви к детям. Одновременно он стремился создать в институте доброжелательную обстановку, стараясь объединить учителей и учащихся общими гуманными целями обучения и воспитания. Он решительно боролся против схоластических методов обучения и зубрежки, за сознательное усвоение материала, наглядное обучение, самостоятельность и инициативу учащихся в учебном процессе<sup>27</sup>.

Однако «его идеальным и чистым представлением о нравственности и обязанностях пришлось столкнуться с действительностью, с представителями старого порядка вещей и их традициями»<sup>28</sup>.

Против В.Я. Стоюнина объединенно выступили министр народного просвещения Д.А. Толстой, принц Ольденбургский, курирующий при дворе сферу народного просвещения, и попечитель Московского учебного округа. Причем к педагогу не было каких-то конкретных претензий, кроме донесений священнослужителей о его вольнодумных взглядах; он в целом был не угоден, так как всей своей деятельностью противостоял курсу Министерства народного просвещения. Как отмечал в данной связи В.Д. Сиповский, «прямая натура его, не допускающая никаких сделок с совестью, никакой угодливости и приспособления к людям и обстоятельствам, неизбежно должна была создавать недоброжелателей... И столкновения начались... В житейской борьбе чаще победу одерживают не люди, сильные духом, а люди, неразборчивые в оружии, – победу, правда, не почетную, но все же победу»<sup>29</sup>.

В результате происков столь влиятельных недоброжелателей в конце 1874 года ему вновь пришлось оставить преподавательскую деятельность.

Семья Стоюниных возвращается в Петербург, где Владимир Яковлевич безуспешно пытается доказать свою невиновность. Он встречался со своим бывшим учеником великим князем Владимиром Александровичем Романовым. Докладная записка педагога доходит до императрицы Марии Александровны, которая очень хорошо к нему относилась. Несмотря на то, что даже таким влиятельным лицам кардинально изменить судьбу Владимира Яковлевича не удалось, все же благодаря «сердечному участию в его судьбе императрицы Марии Александровны»<sup>30</sup>, по ее настоянию «сделать для Стоюнина все возможное» он был причислен к IV отделению служащим по ведомству императрицы Марии «с достойным денежным содержанием, но без какой-то конкретной деятельности»<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> Цит. по: Савенок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина... С. 11.

<sup>27</sup> Савенок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина... С. 13.

<sup>28</sup> Цит. по: Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 434.

<sup>29</sup> Цит. по: Витберг Ф.А. В.Я. Стоюнин как педагог и человек... С. 5.

<sup>30</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 440.

<sup>31</sup> Савенок Г.Г. Комментарии... С. 355.

Остро переживая свое отлучение от живого педагогического труда, Владимир Яковлевич даже собирался покинуть Родину и переехать в Париж, где хотел основать учебное заведение для детей русской колонии<sup>32</sup>.

Вместе с тем нельзя считать, что В.Я. Стоюнин остался вообще не у дел. По приглашению статс-секретаря министра народного просвещения он становится членом Ученого комитета Министерства, продолжает принимать активное участие в заседаниях и деятельности Комитета грамотности, в педагогических собраниях.

Однако, по свидетельству М.Н. Стоюниной, «после того как два года мы прожили в Петербурге, спокойствие наше опять было нарушено новыми обвинениями в политической неблагонадежности Владимира Яковлевича. Московские сплетни и тут преследовали нас».

Спасаясь от недоброжелателей, Стоюнины переехали в Царское Село, где Владимир Яковлевич стал учредителем и председателем общества взаимного страхования. Кроме того, он давал частные уроки в Петербурге и возобновил литературную работу. Вскоре Стоюнину, по свидетельству Марии Николаевны, предложили «занять место директора одной из мужских гимназий, но Владимир Яковлевич отклонил от себя это предложение, потому что совершенно не сочувствовал господствовавшей тогда системе, с которой много боролся в своих статьях».

В Царском Селе В.Я. Стоюнин сосредоточивает свое внимание на научных и литературных занятиях, а также общественной работе. В этот период он, лишенный непосредственно преподавательской деятельности, вновь обращается к методическому творчеству и готовит новый цикл трудов по преподаванию словесности. В этих работах, по выражению Б.Б.Глинского, он «высказал весь свой запас жизненных убеждений и верований, которые помогли ему, несмотря на все жизненные потрясения, оставаться непоколебимым и честным общественным деятелем»<sup>33</sup>.

Центральную роль в российском образовании он отводил учителю и внес значительный вклад в развитие аксиологических основ педагогической деятельности, считая, что «высокообразованных, добросовестных, осознающих ответственность своей профессии учителей»<sup>34</sup> должно объединять представление об идеале человека и гражданина, «которым они живут сами и к которому стремятся вести своих питомцев»<sup>35</sup>. Они «развивают в юношах сознание человеческого достоинства, убежденные, что без этого чувства не может развиваться человек в том смысле, какого от них требуют для общества, не может развиваться и чувство гражданина, которого они обязаны готовить на службу Отечеству»<sup>36</sup>.

На основе сложившегося идеала «просвещенного человека» такие учителя развивают у воспитанников сознание человеческого достоинства, уважение личности в себе и в других, чувство гражданственности<sup>37</sup>. Утрату педагогами идеала В.Я. Стоюнин связывал с ослаблением в учебных заведениях «воспитательного дела»<sup>38</sup>. «В русской педагогической сфере, – с сожалением отмечал он, – уже

<sup>32</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 440.

<sup>33</sup> Там же.

<sup>34</sup> Стоюнин В.Я. Мысли о наших гимназиях // Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1991. С. 36.

<sup>35</sup> Там же.

<sup>36</sup> Там же.

<sup>37</sup> Цит. по: Колпачев В.В., Колпачева О.Ю. Идеалы и ценности российского учительства в середине XIX века // Педагогика. 2015. № 6. С. 114.

<sup>38</sup> Там же.

давно этот идеал слишком суживался, мельчал, унижался, ограничиваясь одним ученичеством в самом узком значении этого слова – учить по данной программе с тем, чтобы ученик мог удовлетворительно выдержать обычный экзамен. Идеал педагога был заменен идеалом дидакта»<sup>39</sup>.

Большую роль в воспитании просвещенного человека-гражданина В.Я. Стоюнин отводил народным учителям, много делал для вовлечения учителей в работу педагогических съездов, открытия при школах библиотек с необходимой художественной и педагогической литературой.

Ситуация кардинально изменилась в лучшую сторону, когда в 1881 году его жена Мария Николаевна открыла в Санкт-Петербурге частную женскую гимназию, в которой Владимир Яковлевич стал инспектором и преподавателем русского языка, словесности и истории. Отметим, что большую роль в создании и организации деятельности этой гимназии сыграл П.Ф. Лесгафт.

В.Я. Стоюнин с огромным вдохновением взялся за живое педагогическое дело, ведь теперь он имел полную возможность проводить здесь свои принципы женского образования, выработанные им в 1860–1870-е годы. В женское образование он «вложил все свои заветные педагогические идеалы и горячо служил всем сердцем и умом до последних минут жизни»<sup>40</sup>.

В данной связи подчеркнем, что педагог-гуманист был убежденным сторонником гармоничного женского образования и многое сделал для разработки его теории и практики. Более того, Владимир Яковлевич был оригинальным философом женского образования. Он «ратовал за преодоление любой дискриминации женщин в сфере образования, высоко ценил всеобщую женскую гимназию за то, что она снимала вопрос о существенном отличии образования женщины и мужчины, преодолевала нравственное и умственное превосходство одного пола над другим. Он восставал и против того поверхностного образования, которое создает так называемых "благовоспитанных барышень", и обращался к матерям с горячим словом, убеждая их отказаться от мысли, что блестящее образование женщины заключается только в знании новых языков»<sup>41</sup>.

В целом в сфере женского образования он развивал и осуществлял свои планы развития учащихся не только в умственном, но и в нравственном, и в физическом отношении.

Гимназия М.Н. Стоюниной, безусловно, стала наиболее целостным воплощением концепции педагогического мыслителя о воспитании просвещенного человека и гражданина. А сама гимназия, просуществовавшая до Октябрьской революции, была признана лучшей среди женских учебных заведений страны и оставила животворный след в истории отечественного образования.

Проработав в гимназии около восьми лет, В.Я. Стоюнин скончался 4 ноября 1888 года, немного не дожив до первого выпуска, и был погребен в Петербурге на Волковом кладбище. Как отмечал Б.Б. Глинский, «с чувством неподдельной скорби встретило русское общество эту печальную весть: с арены общественной деятельности сошел в могилу еще один честный и убежденный человек, прорабо-

<sup>39</sup> Цит. по: Колпачев В.В., Колпачева О.Ю. Идеалы и ценности...

<sup>40</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 440.

<sup>41</sup> Тупиков Н. М. Стоюнин Владимир Яковлевич // Энцикл. словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. СПб., 1890–1907.

тавший неустанно на педагогическом и литературном поприще в течение сорока лет и успевший снискать себе за это время общее уважение и любовь»<sup>42</sup>.

Как правомерно констатировала В.А. Телкова, «бросая общий взгляд на весь путь В.Я. Стоюнина, можно ясно представить великого труженика на ниве народного просвещения, каких было сравнительно немного тогда в России, но деятельность которых оставила заметный след в культурном развитии русского народа»<sup>43</sup>.

\*\*\*

Каково же в целом место В.Я. Стоюнина на российском педагогическом небосклоне? Безусловно, как методист-словесник он принадлежит к звездам первой величины. В его наследии содержится комплекс фундаментальных методических пособий и учебников по изучению русского языка и литературы, сформировавших новую парадигму преподавания отечественной словесности.

Сложнее оценить и воздать должное его общепедагогическим взглядам. Дело в том, что Владимир Яковлевич не имел фундаментальных трудов по этой проблематике. Действительно принципиальный и ценный характер имеет его обобщающая работа «Заметки о русской школе», впервые опубликованная в 1881–1882 годах в журнале «Вестник Европы». Также несомненный и актуальный интерес представляют его статьи 1860–1880-х годов «Мысли о наших гимназиях», «О воспитании», «Образование русской женщины», «Луч света в педагогических потемках», «Педагогические заметки» и, особенно, статья «Педагогические задачи Н.И. Пирогова», ставшая, по сути, его педагогическим завещанием.

**Однако значение педагогического творчества и деятельности Владимира Яковлевича Стоюнина, несомненно, объемнее и стереоскопичнее содержания и тем более формата его статей и заметок.**

В основе его педагогической системы укоренены любовь к человеку и уважение личности, индивидуальный подход в воспитании. Эти принципы он считал главными для школы, если она ставит своей целью образование и воспитание человека-гражданина, полезного обществу, своей стране.

По политическому и социальному мировоззрению Владимир Яковлевич был монархистом и глубоко верующим православным человеком. Он являлся сторонником прогрессивного эволюционного социально-общественного развития, решительно не приемлил народнические, а тем более радикальные революционные идеи, широко распространявшиеся в 1870-е годы среди молодежи, считая их «политическим злом».

Это рельефно проявилось в его программной статье с многозначительным названием «Педагогические вопросы. Где же гнезилось наше зло»<sup>44</sup> (1875 год). Характерно, что данная статья никогда не переиздавалась в советское время, поскольку в ней В.Я. Стоюнин охарактеризовал революционные выступления молодежи «отрицательными разрушительными средствами», «достаточно серьезными правонарушениями, имеющими причины в общественных процессах». В противовес им он пред-

---

<sup>42</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 413.

<sup>43</sup> Телкова В.А. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 75.

<sup>44</sup> Стоюнин В.Я. Где же гнезилось наше зло? // Стоюнин В.Я. Пед. соч. 3-е изд. СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1911.

лагал действовать «улучшением законов и посильным мирным участием граждан в преобразовании общества». Впрочем, и здесь он оставался верным своим идеалам, предлагая судить молодежь не уголовным, а «педагогическим судом»<sup>45</sup>.

Вместе с тем В.Я. Стоюнин последовательно занимал рельефно выраженную «перпендикулярную» творчески-критическую позицию по отношению ко всем действиям Министерства народного просвещения под руководством Д.А. Толстого. Назначение школы, по В.Я. Стоюнину, – воспитание, прежде всего, человека, а «не подготовка лиц, которые могли бы занять одну из ступеней табели о рангах». Поэтому педагог-гуманист последовательно выступал против школы, установившейся в России в 1870-е годы, «дрессирующей» детей для экзаменов, против формализма, схоластики и рутины в обучении и воспитании, против палочной дисциплины<sup>46</sup>. Эта позиция выражалась им в талантливых принципиальных статьях яркой публицистической направленности, что, естественно, вызывало значительное раздражение власть имущих и послужило основной причиной его увольнений из образовательных учреждений.

Такую же резко критическую позицию он ранее занимал и по отношению к дореформенной школе – государственной, сословной, где процветала, по его выражению, «полицейская и иезуитская педагогика»<sup>47</sup>. В.Я. Стоюнин был убежден, что в то время «школа ставилась в такие условия, при которых педагогические средства оказывались бессильными для нравственного развития, а высшие идеалы человека были неприменимы к жизни, ... дико было тогдашней школе слышать совет – воспитывать, прежде всего, человека. Понятие о человеке не вошло в число высших понятий»<sup>48</sup>.

**В целом можно констатировать, что В.Я. Стоюнин первым в отечественной педагогике осуществил плодотворный синтез двух стратегических парадигм общественно-педагогической мысли 1860-х годов: общечеловеческой Н.И. Пирогова и национально-патриотической К.Д. Ушинского, причем в форваторе общественной деятельности.**

В.Я. Стоюнин прозорливо предрекал грядущую смену доминант в российском образовании, когда в начале XX века вместо государственной целецеленностной доминанты выдвинется на первый план именно общественный идеал образования, и осознанно стремился к созданию в России бессословной национальной школы, ратовал за широкое общее образование и воспитание молодого поколения в духе передовых гражданских идеалов.

Своеобразную эпитафию В.Я. Стоюнину сделал Б.Б. Глинский: «как практик-педагог, как общественный деятель, он не входил никогда в компромисс со своею совестью, не поступался своими убеждениями и громко подымал голос там, где слышал ложь и узкое своекорыстие. Эта цельность нравственного облика, стойкость убеждений и просвещенный взгляд на жизнь и ее требования причиняли покойному немало неприятностей с точки зрения материальных выгод, но зато снискали ему уважение всего русского образованного общества»<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> Цит. по: Савенок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я.Стоюнина... С. 16.

<sup>46</sup> Савенок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина... С. 1.

<sup>47</sup> Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе... С. 152.

<sup>48</sup> Там же. С. 151, 174.

<sup>49</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 414.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии [Текст]. – М. : ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
2. Богуславский, М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 1 (29). – С. 39–45.
3. Богуславский, М.В. Социокультурный контекст реформирования Российского образования XVIII–XIX вв. [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2007. – № 4. – С. 3–7.
4. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.
5. Витберг, Ф.А. В.Я. Стоюнин как педагог и человек: речь Ф. А. Витберга [Текст]. – СПб., 1899. – 20 с.
6. Глинский, Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин [Текст] // Исторический вестник. – 1889. – Т. 35. – № 2. – С. 413–444.
7. Колпачев, В.В., Колпачева О.Ю. Идеалы и ценности российского учительства в середине XIX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 6. – С. 106–114.
8. Леснянская, Л.А. Идеи социального партнерства в дореволюционной России [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3.
9. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
10. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
11. Савенок, Г.Г. Комментарии [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – С. 353–362.
12. Савенок, Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я.Стоюнина [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – С. 6–31.
13. Стоюнин, В.Я. Где же гнезилось наше зло? [Текст] // Стоюнин В.Я. Педагогические сочинения. – 3-е изд. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1911.
14. Стоюнин, В.Я. Заметки о русской школе [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – С. 148–199.
15. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения [Текст]. – М. : АПН РСФСР, 1954.
16. Стоюнин, В.Я. К.Д. Ушинский [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – С. 138–147.
17. Стоюнин, В.Я. Мысли о наших гимназиях [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – С. 32–67.
18. Телкова, В.А. Владимир Яковлевич Стоюнин как ученый и педагог [Текст] // Philologos. – 2008. – № 1–2. – С. 65–75.
19. Тупиков, Н.М. Стоюнин Владимир Яковлевич [Текст] // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. – СПб., 1890–1907.

*120 лет со дня рождения Л.С. Выготского*

УДК 15:82(493)

*В.С. Собкин*

**ЛЕВ ВЫГОТСКИЙ И МОРИС МЕТЕРЛИНК.  
КОММЕНТАРИИ К ОДНОЙ НЕИЗВЕСТНОЙ РЕЦЕНЗИИ**

Представлена неизвестная ранее рецензия Л.С. Выготского на спектакль Гомельской театральной труппы по пьесе бельгийского писателя Мориса Метерлинка. В комментариях к тексту рецензии даются отсылки к теоретическим работам Метерлинка, касающимся эстетических принципов символического театра, приводятся справочные материалы об упоминаемых персоналиях. Обращается особое внимание на связь ряда психологических тем, затронутых в рецензии, с последующими работами Выготского-психолога.

творчество Л.С. Выготского, психология искусства, эстетика символического театра, противоречие материала и формы.

В настоящей публикации мы представляем рецензию Л.С. Выготского на спектакль, поставленный труппой Гомельского театра по пьесе Мориса Метерлинка «Монна Ванна». Рецензия подписана «В.Л.». Данная рецензия отсутствует в списке авторских работ Л.С. Выготского<sup>1</sup> и публикуется впервые. Она обнаружена нами в журнале «Вереск» № 1 от 22.05.1922 (с. 8–9) при работе над комментариями к его театральным рецензиям<sup>2</sup>. Добавим, что год спустя Выготский возвращается к этой пьесе в небольшой рецензии на гастрольный спектакль театральной труппы «Красный Факел»<sup>3</sup>, также состоявшийся в Гомеле.

Историческая драма «Монна Ванна» М. Метерлинка написана в 1902 году. Поскольку она малоизвестна и практически не ставилась в советский период, приведем кратко сюжет драмы. Действие разворачивается в Пизе, осажденной врагами, во главе которых стоит наемный полководец флорентийцев Принцивалле. Начальник пизанского гарнизона Гвидо Колонна отправляет своего отца Марко на переговоры с врагом, после которых Марко сообщает сыну о согласии Принцивалле не разрушать город, а перейти на их сторону, так как флорентийцы готовят заговор против самого Принцивалле. Однако для этого необходимо выполнить одно условие: жена Гвидо Монна Ванна должна прийти к нему совсем нагой, прикрытой лишь плащом. Несмотря на протесты мужа, Монна Ванна готова принести себя в жертву ради спасения Пизы. Во время встречи Принцивалле и Монны Ванны выясняется, что она – та женщина, которую он любит с детства. Но в этот момент флорентийцы врываются в лагерь Принцивалле, и уже Монна

<sup>1</sup> Лифанова Т.М. Полная библиография трудов Льва Семеновича Выготского // *Вопр. психологии*, 1996. № 5. С. 137–157.

<sup>2</sup> Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского ; Выготский Л.С. Театральные рецензии. М. : Ин-т социологии образования РАО, 2015. 568 с. ; Выготский Л.С. Полн. собр. соч. : в 16 т. Т. 1. Драматургия и театр / сост., ред. В.С. Собкин. М. : Левь, 2015. 752 с.

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Гастроли Красного факела. Шут на троне. - *Игра интересов* // «Наш понедельник», №41 от 18.06.1923, с. 3 // Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского ; Выготский Л.С. Театральные рецензии. М. : Ин-т социологии образования РАО, 2015. С. 369–372.

Ванна становится спасительницей Принцивалле, предлагая ему уйти в Пизу. Город торжествует и прославляет подвиг Монны Ванны, однако униженный Гвидо готов принять ее обратно в качестве жены только после смерти «насилльника». Он ставит жену перед выбором: либо она признается в том, что Принцивалле обладал ею, либо, если она настаивает на том, что он ее не обесчестил, – он будет казнен. Тогда Ванна, чтобы спасти Принцивалле, лжет, что он обладал ею, что она заманила его в город поцелуями (при этом она страстно целует Принцивалле, шепчет ему слова любви и закликает молчать).

Марко понимает и принимает высокий обман Монны Ванны. Гвидо счастлив, для него прошедшее – тяжелый сон. «О да, ты прав, – отвечает ему Ванна, – то был тяжелый сон... А вот сейчас – сейчас начнется светлый...».

В России сценическая жизнь «Монны Ванны» связана, прежде всего, с именами В.Ф. Комиссаржевской и В.Э. Мейерхольда. Впервые «Монна Ванна» была поставлена антрепренером С.В. Брагиным в 1903 году в Железноводске, а год спустя – труппой В.Э. Мейерхольда, также на юге России. В обоих этих спектаклях главную роль играла В.Ф. Комиссаржевская.

При знакомстве с рецензией Л.С. Выготского мы хотели бы обратить внимание читателя на сформулированный М. Метерлинком принцип «неслышимого диалога», который является центральным в его эстетической концепции символического театра. На наш взгляд, знакомство с этим принципом позволяет наметить своеобразную линию эволюции в научном творчестве Л.С. Выготского-психолога: от «неслышимого диалога» к «внутренней речи», где основным оппонентом выступил швейцарец Ж. Пиаже.

Ниже мы приводим текст рецензии Л.С. Выготского и наши комментарии к нему, которые позволят раскрыть читателю источники неявных цитирований, получить биографические справки о персоналиях, упоминаемых в рецензии, а также обратить внимание на ряд важных, с нашей точки зрения, собственно психологических моментов, содержащихся в рецензии. Проставленные в тексте рецензии номера соответствуют порядку наших комментариев, приведенных после рецензии.

### **Монна Ванна**

*Монна Ванна стоит особняком в творчестве Метерлинка<sup>1</sup>, этого истинного создателя символической драмы, которая проходит вдали от «крови, криков и шпаяг»<sup>2</sup>, от такого «поверхностного и материального величия крови, внешних слез и смерти»<sup>3</sup>.*

*Символическая драма боится внешнего конфликта, как основы действия, «борьбы одного существа с другим, столкновения страсти и долга»<sup>4</sup>: «психология победы или убийства элементарна и исключительна; и бессмысленный шум ужасного события заглушает исходящий из глубины прерывистый и тихий голос существ и предметов»<sup>5</sup>. Она основывается на «неслышимом диалоге»<sup>6</sup>, который просвечивает сквозь ткань слов, символической внутренней драме, проступающей сквозь внешнее действие. В связи со всем этим Метерлинк создал и глубоко драматургическую технику, и свой стиль.*

*Мы для этого привели все эти слова Метерлинка, которыми он отталкивается от старого театра, чтобы точнее указать, на чем построена «Монна Ванна». Все в ней от этого – неметерлинковского театра. Ее героям тоже «некогда жить, потому что надо убивать соперника или любовницу»<sup>7</sup>. В ней нет ни внешней чуткости, ни мистической символики. Все в ней сведено именно к элементарным линиям, упрощено, оголено, схематизовано. Это чертеж: если бы геометр занялся психологией, он создал бы такую драму. Самые душевные переживания механизированы, это рычаги какие-то, а не живые чувства и страсти*



живых людей. *Что-то от марионеточного театра, в хорошем смысле слова, есть в ней. Героизм + любовь = Монна Ванна. Страсть + честь = Принцивалле.*

Очень трудна для постановки такая пьеса<sup>8</sup>. Она требует совсем иного стиля и приемов игры, нежели тот средний психологически-бытовой, к общему знаменателю которого приводятся обычно все роли. В.Ф. Драга<sup>9</sup> (Ванна) раздобыла в мелком и подробном психологизме женщины в модном платье – всю статуарную, элементарную двусложность героизма и любви. Она принимала картинные позы, на ней был театральный костюм, – но это была медная гравюра, перенесенная на хлебный мякиш<sup>10</sup>: так все расплывалось, было рыхло и нечетко в чертеже этой роли. Зато заключительная сцена, которую легко перенести на мягкий психологический материал, звучала и была показана превосходно.

Особенно – лукавое двоение души, страсть, вспыхнувшая вдруг, в маске ненависти и мести, поцелуи и ласки сквозь сетку отращения, опасная игра, под которой вдруг раскрылась вулканическая страсть. Самый голос и жесты ласки – отращения служили артистке верно.

Ф.Ф. Кириков<sup>11</sup> имеет все данные для игры такого стиля. Его глухой, зловецкий, однотонный голос, сухой и важный – прекрасный материал для нее, как и скупой, отрывистый, схематизированный жест. Но и его Принцивалле был невнушительен в последнем акте: он просто молчал, у него не было реплики. Во втором – пропорции его марионеточных размахов – от требования до отказа от поцелуя – были страшно уменьшены, и все получило мелкий и незначительный характер, маловыразительный.

Сумароков<sup>12</sup> умно и верно замыслил зарисовать Гвидо одними штрихами, сухо, скупое, дать один бескрасочный рисунок, своего рода театральное «блян-э-нуар»<sup>13</sup>, но не остался верен своему замыслу. Он декламировал, но поддельывал большую страсть тоже неудачно. В последней сцене в его голосе звучал тон адвоката. Простак врывался в его героя. Он был разбросан, не в меру стремителен, поспешен, суетлив даже.

М. Кириков<sup>14</sup> можно жалеть, когда ему приходится играть роли вроде Марко. Он добросовестно замещает недостающего актера. Постановка удачна и замышлена верно: упрощенно, схематично, в сукнах, с намеками только на обстановку<sup>15</sup>. Вот хоть бы это было в игре: опустить детали, схематизовать, не перегружать ни психологизмом, ни суетой – отвлеченно, почти механично, иначе – неизбежная бледность.

## Комментарии

1. Морис Метерлинк (1862–1949) – бельгийский философ и драматург. Лауреат Нобелевской премии по литературе (1911 год). Его литературные интересы во многом определились благодаря знакомству с Э. Верхарном, Ф. Вилье де Лиль-Аданом и другими поэтами-символистами. Изучение философии усилило мистицизм Метерлинка. Мировую славу ему принесла пьеса «Синяя птица» (1908 год). Право ее первой постановки он передал К.С. Станиславскому (премьера состоялась 13 октября 1908 года). Мотив смерти постоянно присутствует в его творчестве; в поздний период возобладал интерес к мистике и оккультизму<sup>4</sup>.

2. «крови, криков и шпаг...» – цитата из работы М. Метерлинка «Трагедия каждого дня» из сборника «Сокровище Смиранных» (1896 год): «Они (трагики. – В.С.) занимают нас таким же родом приключений, которые забавляли варваров, столь привычных к искушениям, убийствам и изменам, между тем как наша жизнь большею частью проходит вдали от крови, криков и шпаг (выделено нами. – В.С.); и человеческие слезы стали молчаливы, невидимы и почти духовны...»<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Шкунаева И. Ранний театр Мориса Метерлинка. Театр Метерлинка в начале XX века // Шкунаева И. Бельгийская драма от Метерлинка до наших дней. М., 1973.

<sup>5</sup> Метерлинк М. Полн. собр. соч. Пг. : Товарищество А.Ф. Маркс, 1915. Т. 2. С. 69.

3. «поверхностного и материального величия крови, внешних слез и смерти» – цитата оттуда же: «Когда я сижу в театре, мне кажется, что я возвратился на несколько часов к своим праотцам, которые имели представление о жизни простое, сухое и грубое, о котором и почти не вспоминаю и в котором не могу принять никакого участия. Я вижу мужа, обманутого и убивающего свою жену, женщину, отравляющую любовника, сына, мстящего за отца, отца, умерщвляющего своих детей, детей, убивающих отца, убитых королей, изнасилованных дев, отравленных граждан, и все обычное, но – увы!– столь поверхностное и материальное величие крови, внешних слез и смерти» (выделено нами. – В.С.)<sup>6</sup>.

4. «борьбы одного существа с другим, столкновения страсти и долга» – неточная цитата оттуда же: «...это истинно-трагическое не просто материально или психологично. Оно раскрывается не в законченной борьбе одной жизни против другой, не в борьбе одного желанья с другим или в вечном разладе между страстью и долгом (выделено нами. – В.С.)»<sup>7</sup>.

5. «психология победы или убийства элементарна и исключительна; и бессмысленный шум ужасного события заглушает исходящий из глубины прерывистый и тихий голос существ и предметов» – цитата оттуда же: «психология победы или убийства слишком элементарна и исключительна, а бесполезный шум жестокого поступка заглушает более глубокий»<sup>8</sup>.

6. «неслышимом диалоге» – цитата оттуда же. Проблема «неслышимого диалога» является центральной в творчестве Метерлинка: «Вот почему красота и величие прекрасных и больших трагедий заключается не в поступках, но в словах. И не в одних словах, которые сопровождают и объясняют действие. Надо, чтобы было еще нечто, кроме внешне необходимого диалога. <...> Рядом с необходимым диалогом идет, почти всегда, другой диалог, кажущийся лишним. <...> только его и слушает напряженно душа, потому что только в нем обращаются к ней»<sup>9</sup>. Поэтому М. Метерлинк считал, что «в драме нужно показывать не события действительности, а внутреннюю жизнь человека, его устремленность к духовной сфере». При этом «для истинного общения людей между собой обычный язык недостаточен, он слишком материален. Настоящее общение осуществляется при помощи молчания (выделено нами. – В.С.)». Отсюда и требование «раскрыть перед зрителем "общение душ" без помощи слов порождает принцип "второго диалога" («неслышимого диалога» – добавим мы. – В.С.), который становится у Метерлинка основным»<sup>10</sup>.

Характерно, что к этой особенности творчества М. Метерлинка как крайне важной для анализа проблематики психологии искусства Л.С. Выготский обращается позднее: «Учение его о "неслышимом диалоге", о внутренней, второй драме, о двойном смысле явлений в символической драме, о двух мирах, в которых происходит ее действие, и вытекающем отсюда стремлении символического театра выявить эту двойную сущность явлений – все это глубокое и замечательное учение»<sup>11</sup>.

Следует добавить, что эта же тема, но уже в другом развороте – как возможность духовной близости и понимания без помощи слов – обсуждается

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же. С. 68.

<sup>8</sup> Там же. С. 69.

<sup>9</sup> Там же. С. 72.

<sup>10</sup> Театральная энциклопедия / под ред. П.А. Маркова. М. : Сов. энцикл., 1964. Т. 3. С. 810.

<sup>11</sup> Выготский Л.С. Психология искусства. М. : Искусство, 1986. С. 527.

Л.С. Выготским при анализе вопросов внутреннего диалога и предикативности речи в работе «Мышление и речь» на примере известной сцены общения героев романа «Анна Каренина» Л.Н. Толстого – Кити и Левина.

7. *«некогда жить, потому что надо убивать соперника или любовницу»* – цитата из статьи М. Метерлинка «Трагедия каждого дня»: «Когда я сижу в театре, мне кажется, что я возвратился на несколько часов к своим праотцам, которые имели представление о жизни простое, сухое и грубое, о котором и почти не вспоминаю и в котором не могу принять никакого участия. Я вижу мужа, обманутого и убивающего свою жену, женщину, отравляющую любовника, сына, мстящего за отца, отца, умерщвляющего своих детей, детей, убивающих отца, убитых королей, изнасилованных дев, отравленных граждан, и все обычное, но – увы! – столь поверхностное и материальное великолепие крови, внешних слез и смерти»<sup>12</sup>. В отношении «Монны Ванны» подобное утверждение Л.С. Выготского, на наш взгляд, не совсем справедливо. Дело в том, что ее можно рассматривать как своеобразный опыт Метерлинка по построению сложноорганизованного *многоадресного* общения. Так, например, героиня пьесы Монна Ванна при произнесении своих монологов имеет в виду одновременно нескольких адресатов – Гвидо и Принцивалле, рассчитывая, что ее фраза будет ими по-разному понята. При этом зритель обладает *избыточным видением* этой коммуникативной ситуации, фиксируя различие в понимании одних и тех же слов разными персонажами.

8. *«Очень трудна для постановки такая пьеса»* – это, в частности, подтверждается и критическими отзывами. Так, например, О.Л. Книппер в своем письме к А.П. Чехову от 7 января 1903 года пишет: «До выхода Комиссаржевской было ужасно: разговаривали на сцене какие-то скучные мужчины в трико и в шаблонных средневековых костюмах, завывали, шептали, но толку никакого. По всей пьесе это был сплошной ужас, и они возбуждали смех. Комиссаржевская – никакая Монна Ванна. Странное соединение какой-то будничной современной простоты и напыщенных фраз и жестов. <...> Вся пьеса прошла у меня мимо уха. <...> Постановка – никакая, прямо срам. Вызывали плохо»<sup>13</sup>.

9. *Драга-Сумарокова Валерия Францевна (1896–1967)* – русская советская актриса, народная артистка УССР (1954 год). Сценическую деятельность начала в 1916 году в Ярославском театре, в 1922–1923 годах служила в Московском театре Революции, руководителем которого в те годы был В.Э. Мейерхольд (ныне – Московский академический театр им. В.В. Маяковского). С 1926 года играла в Киевском театре им. Леси Украинки. Среди ее ролей – Каренина («Живой труп»), Аркадина («Чайка»), Василиса («На дне») и др.

10. *«медная гравюра, перенесенная на хлебный мякиш»* – данное выражение весьма показательное в контексте последующих исследований Л.С. Выготского по психологии искусства, где ключевым моментом, вызывающим катарсическое переживание, является именно противоречие материала и формы. Иными словами, данное сравнение (гравюра на мякише) можно рассматривать как особый тип критической оценки, фиксирующей отсутствие противоречия, т.е. условия, необходимого для возникновения катарсического переживания зрителем актерской игры.

11. *Кириков Федор Федорович* – советский театральный актер. Брат актера

<sup>12</sup> Метерлинка М. Полн. собр. соч. Пг. : Товарищество А.Ф. Маркс, 1915. Т. 2. С. 69.

<sup>13</sup> Книппер-Чехова О.Л. Переписка с А.П. Чеховым. Воспоминания и статьи. М. : Искусство, 1972. Ч. 1.

и известного антрепренера Матвея Федоровича Кирикова.

12. *Сумароков Александр Александрович (1884–1967)* – советский актер театра и кино, режиссер. Заслуженный артист УССР, заслуженный деятель искусств Чечено-Ингушской АССР. В 1907–1908 и 1914–1917 годах играл в московских театрах. В 1922–1923 годах играл на сцене Театра Революции.

13. «*блян-э-нуар*» – скорее всего, имеется в виду «бланш-э-нуар» (фр. *Le Blanche et Noir* – «белое и черное»). Во Франции, в Париже в 1887–1889 годах издавался журнал с таким названием и подзаголовком «*Revue des beaux-arts*» («Обозрение изящных искусств»). В журнале публиковались статьи по истории и теории «искусств, основанных на рисунке» – французской графики, предвещающей искусство периода модерна – стиля Ар Нуво (фр. *L'Art Nouveau* – новое искусство)<sup>14</sup>.

14. *Кириков Матвей Федорович (1880–1951)* – российский и советский актер. В юности брал уроки актерского мастерства у известного актера Владимира Давыдова. Играл в российских провинциальных театрах (Брянск, Гомель, Самара, Саратов, Петрозаводск и др.). С 1934 – актер Новосибирского театра «Красный факел». Был антрепренером Федора Шаляпина, Леонида Собинова и балерины Анны Павловой.

15. «...с намеками только на обстановку» – поскольку основные исполнители, которые упоминаются в рецензии Л.С. Выготского, В.Ф. Драга и ее муж А.А. Сумароков, в 1922–1923 годах служили в Театре Революции, которым руководил В.Э. Мейерхольд, можно предположить, что эта постановка была антрепризой актеров Театра Революции. Возможно, в работе над ней актерам помогал сам Мейерхольд, уже имевший опыт постановки этой пьесы в 1904 году в Херсоне.

### Список использованной литературы

1. Власов, В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства [Текст] : в 10 т. – СПб. : Азбука-классика, 2004–2009.
2. Выготский, Л.С. Гастроли Красного факела. Шут на троне. Игра интересов // Наш понедельник. – 1923. – №41, 18 июня. – С. 3 // Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского; Выготский Л.С. Театральные рецензии – М. : Ин-т социологии образования РАО, 2015. – С. 369–372.
3. Выготский, Л.С. Полное собрание сочинений : в 16 т., 2015. Т. 1. Драматургия и театр / сост., ред. В.С. Собкин. – М. : Левъ, – 752 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]. – М. : Искусство, – 1986. – С. 527.
5. Выготский, Л.С. Театральные рецензии. – М. : Ин-т социологии образования РАО, 2015. – 568 с.
6. Книппер-Чехова, О.Л. Переписка с А.П. Чеховым. Воспоминания и статьи [Текст]. – М. : Искусство, 1972. – Ч. 1.
7. Лифанова, Т.М. Полная библиография трудов Льва Семеновича Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С.137–157.
8. Метерлинк, М. Полное собрание сочинений [Текст]. – Пг. : Товарищество А.Ф. Маркс, 1915. – Т. 2. – С. 69.
9. Собкин, В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского ; Выготский Л.С. Театральные рецензии. – М. : Ин-т социологии образования РАО, 2015. – 568 с.

<sup>14</sup> Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: В 10 т. СПб. : Азбука-классика, 2004–2009.

10. Театральная энциклопедия [Текст] : в 6 т. / под ред. П.А. Маркова. – М. : Сов. энцикл., 1964. – Т. 3. – С. 810.

11. Шкунаева, И. Ранний театр Мориса Метерлинка; Театр Метерлинка в начале XX века // Шкунаева И. Бельгийская драма от Метерлинка до наших дней. – М., 1973.

УДК 15.019

*В.Т. Кудрявцев*

## **ЕЩЕ РАЗ ОБ ОПОСРЕДСТВОВАНИИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Выделены три грани проблемы опосредствования в культурно-исторической психологии, соотносимые с тремя проекциями культуры – среда, собственно средства (инструменты культуры), посредничество (другие люди – как выразители и творцы культуры). Показано, что третья проекция определяет характер представления в человеческом развитии первых двух, и это проиллюстрировано на примере освоения ребенком одного из первых инструментов культуры – ложки. Отмечается, что культура несет в себе механизм овладения внешними и внутренними импульсами, но в логике не подчинения норме, а ее творчества.

культурно-историческая психология, культура, опосредствование, ложка, «отсечение лишнего».

### **Три грани культурного опосредствования**

Для Л.С. Выготского и психика, и наука о ней выступали в качестве феноменов исторически развивающейся культуры. Следует отметить, что в ряду принципов современной психологии отсутствует тот, который непосредственно указывал бы на понятие культуры и его специфическое значение для нашей науки. Принципы развития, историзма (социально-исторической детерминации), деятельности, на которые так или иначе ориентируются последователи Л.С. Выготского во всем мире (и не только они), затрагивают это значение лишь частично.

Вместе с тем суть и пафос культурно-исторической теории в том виде, в каком ее создал Л.С. Выготский, а за ним разрабатывали и разрабатывают его последователи, предполагают превращение понятия культуры в самостоятельный принцип, позволяющий раскрыть природу и многообразную феноменологию психической жизни человека. Для обозначения этого принципа может быть использовано ключевое понятие теории Выготского – *культурное опосредствование*. В школе Выготского его содержание – в единстве (взаимосвязи и взаимопереходе) трех аспектов:

– *культура как среда* («среда, растящая и питающая личность», по П.А. Флоренскому);

– *культура как собственное опосредствование*, как инструментарий человеческой жизнедеятельности (классическая тема орудия и знака Л.С. Выготского, культурных эталонов у А.В. Запорожца и его учеников, медиаторов у В.П. Зинченко и др.); *культура как посредничество* людей и их общностей в жизни друг друга

(у Л.С. Выготского это, прежде всего, тема «зоны ближайшего развития», продолженная Д.Б. Элькониным, В.П. Зинченко и Б.Д. Элькониным)<sup>1</sup>.

Три грани культурного опосредствования, равно как и их единство, по особому предстают в многообразных *феноменах обобщения*, как они изучаются в рамках культурно-исторической и теоретико-деятельностной психологии.

Ключевое противоречие, возникающее при этом, заострил Г.Г. Кравцов<sup>2</sup>: основным культурным носителем обобщения является орудие (по А.Н. Леонтьеву), но как таковое оно бессубъектно, в то время как важнейшей характеристикой субъекта является обобщающая функция сознания (по Л.С. Выготскому). Следуя этой логике, П.Я. Гальперин неслучайно утверждает, что становление орудийного действия связано с тем, что ребенок перестает рассматривать орудие как «избыточное» продолжение, «удлинение» руки и начинает оперировать им как особым объектом – объектом, за которым стоят другие люди, человечество в целом, воплотившее в нем свою способность не только «обобщать», но и «общаться». В ложке запечатлен не только общий способ употребления по-человечески самой разной пищи – она незримо объединяет, заочно связывает миллиарды людей, которые принимают пищу этим способом, т.е. «культурно», независимо от того, заняты они этим вместе или индивидуально. Культура гасит в поведении людей то, что не относится к их «человеческому своеобразию» (Б.Д. Эльконин), удерживая в своей предметности главное.

В одной из своих лекций по общей психологии, прочитанных на психологическом факультете МГУ в начале 1980-х годов, В.В. Давыдов иллюстрировал работу воображения<sup>3</sup>. Чашка, говорил он, – это, по сути своей, «черпающая рука», перенесенная в материал. Правда, делал оговорку: фантазировать, воображать – еще не творить. Творчество предполагает «воображение, постигающее мышление и личность». А быть личностью – значить «принять общественные заботы на себя» (по Э.В. Ильенкову). Но в книге «Теория развивающего обучения» (1996 год) В.В. Давыдов уже прямо связывает воображение с личностью, а его развитие с ее «ростом». Это неслучайно.

Чашка, ложка, нож, вилка – это не только образ черпающей руки. Это, как уже говорилось, «образ» культурных людей, которые не рвут пищу руками и зубами... Когда я сервирую стол, я как бы вижу их рассаживающимися, хотя они еще не пришли. И научиться пользоваться этими приборами ребенок не может, не прилагая для этого «силы воображения». Без учета того, что рядом другой. А потом, когда другого нет, – того, что ты сам «культурный человек».

---

<sup>1</sup> Это предложенное нами различие использовано в ряде специальных исследований: Булгаков А.В. Принцип культурного опосредования как основа сравнительного анализа результатов исследований межгрупповой адаптации в организациях // Вестн. РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 10 ; Локотилев И. Реализация принципа культурного опосредствования в изучении социальных представлений о концепте «работа» // Обучение и развитие: современная теория и практика : материалы XVI Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 16–20 ноября 2015 г. / под ред. В.Т. Кудрявцева : в 2 ч. М., 2015. Ч. 2.

<sup>2</sup> В ходе дискуссии на заседании секции «Культурно-историческая психология» в рамках всероссийской конференции «От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете» (сентябрь 2015 года).

<sup>3</sup> Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М., 2005.

## Ложка – это целая культура

Обыкновенная столовая ложка – одно из первых орудий культуры, которое попадает в руки ребенку. Совсем непростое и поистине «многодонное»! По словам выдающегося философа Э.В. Ильенкова, в ходе освоения ложки ребенком, как на ладони, предстает вся драма становления человеческой психики. Осталась даже до сих пор не опубликованная рукопись Э.В. Ильенкова «Поэма о ложке». Но значительно раньше его, еще в своей кандидатской диссертации 1936 года, это убедительно продемонстрировал классик отечественной психологии П.Я. Гальперин<sup>4</sup>. Он исследовал, как малыши раннего возраста учатся владеть ложкой для приема пищи. Каждый ребенок (и взрослый рядом с ним), как известно, испытывает при этом нешуточные трудности. Это оказывается далеко не простой задачей и дается далеко не сразу. И вовсе не из-за сложности конструкции ложки самой по себе.

На первых порах ребенок пытается захватить ложку как можно ближе к рабочему концу. Он лезет пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой непосредственно орудуешь, по возможности сближалась с кулачком. Добавим: по наблюдениям А.И. Мещерякова, создателя уникальной системы воспитания и обучения слепоглухих детей («Загорский эксперимент»), в аналогичных ситуациях его воспитанники в буквальном смысле слова стремились влезть лицом в тарелку, вообще не усматривая никакой целесообразности в обращении к непонятному, да и просто невидимому для них орудию-посреднику<sup>5</sup>. Даже не прибегая к помощи рук, они предпочитали сразу захватывать пищу ртом. Именно так – «мордой в тарелку» (по словам Э.В. Ильенкова, теоретика и идеолога «Загорского эксперимента», принимавшего в нем непосредственное участие).

Но вернемся к обычным детям. Вот взрослому все-таки удастся заставить малыша взяться за ручку ложки, и они вместе зачерпывают кашку. Ребенок резко поднимает ложку ко рту косо снизу вверх, - и большая часть содержимого выливается. Он действует так, как если бы подносил ко рту свой кулачок. А ложка является для него всего лишь продолжением руки, и конец ее тем вернее попадает в рот, чем ближе ее черпачок к самой руке.

Однако социальная – «орудийная» – логика ложки требует, чтобы она, все время находясь в горизонтальном положении, была поднята сначала вертикально до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Тем не менее эта вполне очевидная для каждого из нас логика далеко не очевидна для ребенка. Ложка в его руке – еще не орудие, а вынужденное, избыточное и к тому же крайне неудобное «замещение» руки. Ребенок не видит необходимости (задачи, проблемы) в том, чтобы согласовать свое ручное действие с особенностями орудия, скорее, наоборот, желая приспособить ложку к наличным возможностям своей руки. Как тут не вспомнить другого психолога-классика, во многом единомышленника и друга П.Я. Гальперина, – Д.Б. Эльконина, который говорил, правда, о младенце, что он стремится сделать весь мир удобным и приятным для себя...

Лишь после длительного обучения ребенок осваивает ложку в ее специфически орудийной функции, т.е. научается пользоваться ею по-человечески. Но, да-

<sup>4</sup> Гальперин П.Я. Функциональные различия между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильасова, В.Я. Ляудис. М., 1980.

<sup>5</sup> Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.

же научившись этому, он долгое время пытается по привычке брать ложку (кулачком) ниже верхнего широкого конца ручки. Многие старшие дошкольники, казалось бы, уже полноценно овладев этим орудием, сетуют на неудобство обычного «взрослого» приема держания ложки пером, с ладонью, повернутой кверху. А общий друг и соратник Петра Яковлевича Гальперина и Даниила Борисовича Элькоина Александр Владимирович Запорожец воссоздал сходную ситуацию для детей-семилеток. Он придумал «неправильную» лопатку, у которой полотно загибается под резким углом, и просил детей доставать ею игрушки из коробки. Навыки пользования обычной лопаткой не срабатывали. Семилетки стремились захватить орудие рукой ближе к полотну, как и малыши ложку – ближе к черпачку!

Здесь принципиально важен еще один нюанс, который заставляет нас вернуться к опыту работы со слепоглухими детьми (его также отмечали А.И. Мещеряков и Э.В. Ильенков). Первоначально педагог буквально «руководит» – активно водит рукой слепоглохого ребенка, в которой находится ложка, от тарелки ко рту. Но в какой-то момент детская рука, дотоле подчинявшаяся воле взрослого, начинает проявлять собственную активность – она вдруг сопротивляется напору извне, как бы отторгает руководство и пытается проделать пока еще трудный для нее путь от тарелки ко рту самостоятельно. Пусть неудачно, пусть разбрызгивая суп или кашку, но самостоятельно! Педагогическое искусство – в том, чтобы почувствовать и ни в коем случае не пропустить этот момент, вовремя ослабить свою собственную руку, дав простор для самостоятельности ребенка. Не в бесчувственности ли взрослых к таким «моментам истины» и состоит одна из главных причин, мягко говоря, неэффективности нашего обучения и воспитания в целом?

Даже если у ребенка раннего возраста на определенном уровне сформированы орудийные действия, это не гарантирует отсутствия проблем с овладением ложкой. На то есть особая причина. Ведь ложка – не просто предмет для приема пищи, это материализация в металле этико-эстетических норм культурного поведения. «Занять» руки ложкой, чтобы они не лезли в тарелку. Подобно тому, как горшок – «немой запрет» мочить штанишки (Б.Д. Элькоин). «Говорящим» его делают взрослые. А позднее... «Идиот» Достоевского или «Критика чистого разума» Канта становятся «немым укором» тем, кто понимает мир на уровне «глотателей пустот, читателей газет» (Марина Цветаева), сочинения Баха и Бетховена – вызовом для ушей, музыкально ограниченных восприятием «умца-умца», фильмы Антониони, Бергмана или Тарковского негласно намекают непосвященным, что экран требует не только «клипового мышления» (простите за ходячий вульгарный термин). Так со всей культурой...

Еще одно «дно» столовой ложки. Если ребенок не осмыслит именно этого социально закрепленного значения ложки, то никогда и не научится принимать пищу по-человечески. Однако относительно развитые этико-эстетические инстанции поведения складываются позднее – уже в дошкольном возрасте. Это – с одной стороны. С другой – предпосылкой их возникновения является освоение общественных способов действия с человеческими вещами, с той же ложкой, в раннем возрасте.

Замкнутый круг проблем, из которого ребенок все-таки находит выход. Конечно, не без участия взрослых. И одну из форм такого участия неожиданно приоткрывает для нас история культуры.

Первые простенькие ложки лепили из глины, затем вырубали из словной кости и камня, наконец, вырезали из дерева. Деревянная ложка – порождение



древней европейской (скандинавской) и русской культур, хотя она встречалась еще у египтян. Практически с самого начала ложка стала предметом декора. На нее наносили различные изображения, инкрустировали, по-особому вытачивали ее форму. Русская роспись на ложках известна всему миру и входит в состав нашей национальной символики. Ложки делали из серебра и золота – на Руси примерно с XIII века. Эпохи господства стилей барокко и рококо превращают ложку в высокое художественное творение. Ложкой не только едят и не только любят. На ней играют, как на музыкальном инструменте, – и посредством нее наслаждаются уже «пищей духовной». Ложка фигурирует даже в геральдике...

Не станем продолжать, а спросим: случайно ли это? Первое и понятное объяснение: прием пищи с древности являлся ритуалом. Отсюда и «магия» ложки в позднейшие времена: на ложках гадали, держали их при себе как талисман, а, к примеру, в Шотландии всегда обращали внимание, какой рукой ребенок впервые берется за ложку: на будущее счастье – только правой.

Из ритуала со временем вырос столовый этикет. По мере расслоения общества он становится одним из знаков принадлежности людей к определенным общественным группам. Сервировка стола аристократов требовала того, чтобы и «средство передвижения пищи» становилось отдельной роскошью.

Но обычай декорировать ложку, как и другие бытовые предметы, укоренен еще в традициях народных культур. Можно допустить: неспроста эта «бытовая красота». Она позволяла выделить, «обозначить» особо жизненно необходимое из повседневного обихода. И придать ему некое особое значение, которое еще недоступно для осмысления неокрепшему сознанию. Прежде всего – сознанию ребенка. И то, что дети принимали участие наряду со взрослыми в создании таких предметов чуть ли не сразу, как только научились ими пользоваться, тоже говорит о многом. Хочешь познать суть вещи – построй ее. Да и играли дети на ложках сызмальства...

Словом, ложка – это целая культура! Материализованная, воплощенная культура человеческого общежития, которое сводится только к совместной еде. Культура дома, культура очага, культура общения вокруг него. Именно поэтому девочки, которых приобщают к созиданию этой культуры чаще, чем мальчиков, осваивают ложку (и прочую «кухонную утварь») успешнее и безболезненнее. Это очень специфичный, в том числе моторный, опыт. Приведу пример из собственной – уже взрослой – жизни. Каждый из нас может оказаться в ситуации, когда у тебя в руках «неправильная» лопатка. Как-то нам с Еленой Кравцовой, известным психологом и моим добрым другом, довелось читать лекции в университетах старой Японии. И вот на обед идем в ресторан. На выбор предлагают ложки-вилки-ножи и палочки. Разумеется, иностранцам в Японии было бы грех не выбрать второе... Елена Евгеньевна с нескольких попыток изящно разделалась с блюдом, а я (хоть и не особо «рукастый», но и не безрукий, к тому же много лет занимавшийся музыкой и чуть-чуть рисованием) все еще «ломал пальцы». Она если не знала, то чувствовала «культурный код», а я – нет. У меня дома – целая коллекция палочек, подаренных в разные годы японскими друзьями, но я до сих пор не умею ими пользоваться.

И еще. Часто интересуются происхождением русского обычая дарить серебряную ложку ребенку «на зубок». Целебные свойства серебра существуют и хорошо известны, но сейчас – о другом. Многие специалисты-толкователи сходятся на том, что здесь аллюзия с дарами волхвов, которые принесли младенцу-

Иисусу, наряду с ладаном и смирной, золото. Золото – символ притяжения Благодати. А на Руси в «статусе» золота долгое время пребывало серебро.

Видимо, считалось, что ложкой дитя «притянет» к себе не только пищу, но и чистоту духа, добро, любовь, счастье, красоту. Ведь даже в момент приема пищи не хлебом единым жив человек.

### «Скульптурный» подход к развитию

Отсюда и своего рода «скульптурный» подход к развитию ребенка, когда «отсекается все лишнее». Не в развитии, а в его *среде*, чтобы удержать в ней специфически культурное, специфически человеческое и в этой форме – специфически детское. Чтобы ребенок сам смог упорядочить естественный хаос мира, в котором ему предстоит жить, в котором он уже живет. Эта необходимость диктуется самой культурой.

К примеру, зачем ребенку еще как-то учиться схватывать вещи, если он рождается с готовым «цеплятельным» («обезьяньим», по И.П. Павлову) рефлексом? Зачем ему развивать произвольное внимание, если есть поначалу безотказно срабатывающий «рефлекс сосредоточения» и т.п.? Однако цепляние у ребенка никогда не становится хватанием – 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... Ведь 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, воссоздав в акте хватания их особую форму. Чтобы потом действовать с этими предметами целенаправленно, по их предназначению (повторим: человеческому предназначению). Цепляние же новорожденного – бесцельно.

Для этого в культуре возникли моторные эталоны, как и сенсорные (та же погремушка – синтез одного и другого). Сенсорных эталонов не изобретали А.В. Запорожец и его ученик Л.А. Венгер, но они – «от имени культуры» – донесли их до детей в виде ее образцов. В культуре по-особому структурирован мир. Но ведь и она поначалу предстает маленькому человеку как хаос, в котором все может стать образцом. Да и «большой» в XXI веке разве не беззащитен по-своему перед культурным хаосом «постмодерна»? Нужны система ориентации, путеводитель – для глаз, ушей, ума... Нужен инструментарий познания. Чтоб не «цеплялось» за все, что попало. И сенсорные эталоны – только инструменты.

Смысл не в том, чтобы мысленно приложить к небу синий кружочек, который меня в детском саду учили реально прикладывать к другим синим предметам. А в том, что я «знаю меру», умею пользоваться культурным эквивалентом синевы, даже если примешались какие-то полутона. Поэтому очень важно быть способным создавать, творить руками то, что предстоит увидеть, варьируя форму, условия, эталон в целом. Именно на этом настаивал Л.А. Венгер. Совсем случайно в его лаборатории был развернут уникальный цикл исследований в области детского конструирования. И сенсорное воспитание выступило органичной частью воспитания умственного, как и позднее художественного, а развитие сенсорики и перцепции – становления творческих способностей.

Движение от сенсорных эталонов к образным моделям, все более и более схематизированным, а от них – к сфере символов, всему тому, чем овладевал ребенок «по Венгеру», было не простым усложнением «системы опосредствования». За сенсорным эталоном «ловится взгляд» другого человека, взрослого «рядом», который этот эталон задал и, если требуется, скорректирует. В образной модели этот «взгляд» еще присутствует в остаточном виде, но с опорой на нее ребенок должен выстроить собственный взгляд на «вещи». Обобщенная помощь, из которой уже не извлечешь «конкретной рекомендации»... Только сам найдешь способ действия. А символ вовсе освобождает от конкретики «чужих взглядов», и сквозь него ребенок может лишь увидеть мир и себя в нем «глазами человечества», как своими. «Единство обобщения и общения»... Отсечение лишнего, скульптура развития, когда «не лишним» в итоге остаешься только ты сам...

Однако Гегель (возвращаемся к противоречию, обозначенному Г.Г. Кравцовым) справедливо считал именно руку «орудием орудий», т.е., по сути, органом универсального обобщения. Тем не менее «эффект зонда (щупа)», о котором писал А.Н. Леонтьев, характеризуется тем, что сознание (чувство) неким «таинственным образом» переносится на острие культурного орудия. Утрачивает ли его, а тем самым – субъектность, хотя бы на какую-то часть, рука? Ведь у щупа нет, скажем, порогов чувствительности, а «чувствительный инструмент» – это лишь «метафора удлинённой руки». «Парадокс щупа» объясняется тем, что он уже «предуготовлен», буквально «заточен» руками других людей (изготовителей) под те общие характеристики «ручного чувства», которое предстоит испытать в индивидуальной форме тому, кто будет его использовать. В этом смысле он – яркий пример опредмеченного единства обобщения и общения, которое «распредмечивается» каждый раз заново.

За всей культурной предметностью стоят не просто «создание» и «воплощение» особых образов. За ней – «работа воображения» как формы *обращения* людей друг к другу, адресации субъективности через творимую предметную форму культуры. Каждая из таких форм – «новость», «весть» для других... Именно в акте обращения непосредственно совпадают «обобщение и общение» (по Выготскому).

Культура уже как среда – это не та часть «обстановки развития», которая обобщена в системе общественно выработанных эталонов, заранее сконструированных и навязываемых извне. Культура – это постоянный переход общезначимого в значимое индивидуально.

Ученик Л.С. Выготского А.В. Запорожец описывал, как дети 2–3-летнего возраста выполняют физические упражнения. Педагог демонстрирует, как правильно строить движение, а малышу еще трудно выделить это в качестве образца из общего потока движений, которые он наблюдает. Можно, конечно, «собезьяничать», «срисовать» внешний рисунок движений, что детям в этом возрасте вполне удастся (отсюда и традиционная гипертрофия роли подражания в детском развитии, которой не избежал и Л.С. Выготский). Но осмысленно выделить из него эталон – не по силам. Только вот что интересно. Малыши сразу замечают, как ошибаются их сверстники, и могут их поправить. Почему? Потому что сознание в эту пору устроено так, что ребенок не только не выделяет эталон из потока сложных движений, но по-настоящему – и самого себя из мира людей. Он видит чужую двигательную ошибку как свою (свою-то пока не разглядишь) и лишь че-

рез нее соотносит собственное действие с эталоном. Собственная шишка набивается, но на лбу ближнего. Что важно – на живом лбу.

Это – «интерпсихически-интрапсихическая» форма его сознания, со *своей* проблемой он сталкивается *вовне*. Не погрязая в хаосе собственного опыта, из которого только предстоит создать «порядок». Причем – самому, хотя при посредстве культурного образца, который первоначально осмыслен через то, что и как делает сверстник. Тогда и «хаос» постепенно становится «управляемым». И норма входит в детскую жизнь осмысленно, а не как фрагмент «фильминой грамоты» мира взрослых. Ведь иной раз таковой и остается. В школе детям нередко с трудом дается понимание, за что им ставят ту или иную отметку, а в самой отметке видят лишь учительский «каприз». Потому что не способны *оценить* свое действие (ответ, решение) безотносительно к тому, что им поставили. Оставаясь заложниками отметки, тогда как оценка – это свобода. Самостоятельное осмысленное произвольное действие ребенка с опорой на инструменты культуры (норму, образец, модель и т.п.) – это тот феномен, который, по сути, и открыл Выготский для психологии и образования.

А.В. Запорожец показал, что ребенок даже при самом мощном педагогическом прессинге не может быть «вписан» ни в какие социальные контексты «помимо собственной воли». Он может только сам себя «вписать» в человеческую жизнь своими произвольными действиями, используя для этого разнообразные средства культуры. Необходимость обращения к ним возникает в момент встречи любого взрослого усилия, направленного на ребенка, с детской инициативой, поначалу произвольной, но обязательно обнаруживающей себя в чем-то – порой неожиданным для взрослого, но значимом для ребенка.

Если это усилие и эта инициатива сойдутся (а как часто они расходятся!), импульс сменит осмысленное стремление; слепое ожидание неизвестного – эмоциональное предвосхищение будущего, которое ребенок творит вместе со взрослым; безудержную, неуправляемую аффектацию – сопереживание, т.е. хотя бы элементарное *обобщенное переживание*.

Педагогика поддержки детских инициатив, содействия в их «опроецировании», педагогика освоения культурной свободы и есть то, что лежит в основе развивающего образования, выстроенной Л.С. Выготским и его школой.

Титан «берет глыбу мрамора и отсекает от нее все лишнее». А что лишнее? То, что заточает в камне ангела: «Я видел ангела в куске мрамора и вырезал, пока не освободил его».

Великое творчество – это смерть и рождение глыбы. Камень – агрегатное состояние хаоса, «замороженная» энтропия. В том, что осталось от каменной глыбы, избавленной от избытков неприкаянной материи, торжествует свою победу над законсервированным хаосом живая «глыба» – Личность освободителя. Но ведь и он не подошел к каменной глыбе со своей готовой свободой, чтобы навязать ее. Он высек эту свободу из камня – отбрасывая неуместное и несвоевременное. А своевременным в творчестве бывает только будущее, уместным – то, что сейчас притягивает его. Преодоление окаменевшей избыточности (а это сложнее всего) становится работой с «пространством–временем», в котором рождается творец, освободитель, Личность. Это значит сделать, как говорил апокрифический Иисус, внешнее как внутреннее. Творчество – это всегда аскеза, в «психологическом» остатке, когда от человека (и от материала) остается не «кочерыжка», а гениальная простота.

Титанизм – экстремально развитая способность к «отсечению лишнего». А что «отсечь» от самого Микеланджело Буонарроти? Поэта? Архитектора? А может быть, ... скульптора?! Может быть, стоит пожертвовать и скульптором. В пользу титанического *мыслителя*, которым он был и в скульптуре, и в архитектуре, и в поэзии, и в живописи. Титанизм – это не космическая всеядность. Это цельность космоса внутри, откуда и приходит будущее, воплощаемое в любых пространствах и временах.

А что, *кого* «освобождает» ребенок? Палочка, в которой он вдруг «увидит» лошадку, – сродни куску мрамора. Но «освобождает» малыш не ее, а наездника, которым станет в игре. Другого человека, который уже где-то притаился в нем, но не было волшебного жезла (палочки), чтобы вызволить... Этот «другой», как джинн, однажды выпущенный из сосуда, превращается в спутника на всю жизнь.

Он может быть не только наездником, в нем бесконечный запас возможностей для самых разных «реинкарнаций». «Реинкарнаций» человеческого в человеке. И уже за пределами игры. Ведь воображение – это способность посмотреть на вещь, ситуацию, событие, другого человека, на себя самого больше, чем одной парой глаз. Такая виртуальная многоглазость, без которой не построить своего, самобытного – человеческого – образа мира. Концентрированный взгляд всех, но – мой, а потому ни на чей другой не похожий, способный проникнуть в то, чего другие не видят. Но и я не увидел бы, если бы не «сконцентрировал взгляда». Такие концентрации всегда уникальны и, как правило, спонтанны. Без них не бывает ни гениальных озарений, ни осмысления того, что повседневно творится вокруг и внутри. Каждый из нас в воображении смотрит на мир «глазами человечества», у которого нет отдельных глаз, а наши глаза становятся для человеческого рода окулярами для проникновения в неизведанное (значимое или незначимое для него – другой вопрос).

Это – главный пункт концепции выдающегося мыслителя Эвальда Васильевича Ильенкова, в развитие которой я 30 лет назад под началом, а потом и совместно с его другом и моим учителем Василием Васильевичем Давыдовым начал работать над темой воображения.

Из стихотворения Микеланджело:

Лишь вашим взором вижу сладкий свет,  
Которого своим, слепым, не вижу;  
Лишь вашими стопами цель приближу  
К которой мне пути, хромому, нет...

Наездник в итоге уступает место «человеку вообще», голос которого мы распознаем в нашем самосознания, рефлексии, совести, даже в виде слышимых отголосков «внутренней речи», «речи почти без слов» (Л.С. Выготский). И во многом другом, что позволяет нам, вслед за И. Кантом и Э.В. Ильенковым, квалифицировать воображение как *всеобщее свойство сознания*, как *универсальную способность*<sup>6</sup>.

Дети-дошкольники благодаря тому, что эта универсальная способность совпадает у них с центральным возрастным психическим новообразованием (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов), – по-своему «титаны». Они стремятся «видеть все», «творить все» и «быть всем», пусть и под определенным смысловым углом. А взрослые, ничтоже сумняшеся, легко обходят эти углы, «отсекая лишнее» в них из соображений

<sup>6</sup> Кудрявцев В.Т. Воображение – дар дошкольного детства // Журн. практ. психолога : спец. вып. к юбилею В.Т. Кудрявцева. 2016. № 1.

своей взрослой целесообразности. Без воображения (из коротких штанишек которого они выросли, не заметив, что «зарыли в себе» универсальную человеческую способность, конечно же, не только и не столько своим руками – руками других взрослых), смыслового чутья и такта.

Несколько лет назад в передаче «Минута славы» показали очаровательную и очень способную, невероятно артистичную четырехлетнюю девочку. С двух лет она занимается гимнастикой, а теперь стоит на руках и одновременно поет в микрофон.

– Тебе нравится то, что ты делаешь? – спросил ведущий, когда номер завершился.

– Нет, – ответила малышка.

А еще до передачи ей задавали такой вопрос:

– Кем бы ты хотела быть?

– Всем! – Ответ был кратким и по-своему точным.

Что же такое ее «всё»? Это и полет под куполом цирка, и съемка в кино (то, что она сама включила), и, допустим, сочинение стихов, рисование. Но такое «всё», с точки зрения взрослых, – журавль в небе. Так не бывает. Лучше синица в руке, то бишь микрофон, в который поешь, одновременно делая акробатическую стойку. Это всех восхищает, на это можно натренировать, это глубоко удовлетворяет родительские амбиции.

Наша героиня, например, признается: акробатика ей не нравится. А выступать здесь – это да, ей перед аудиторией и кинокамерами очень радостно. Будем считать, что это и есть плата за по-настоящему не прожитое и не пережитое детство. Как психолог скажу: она несоразмерно велика.

Мне часто приходится работать с детьми, которые расплатились своим детством за такие вот «радости» – не столько свои, сколько взрослых. На корню убитые учебные интересы, «школьные невроты» еще до школы, эмоциональное неблагополучие, в целом, неконтролируемое внимание, неадекватная самооценка – это лишь скромный перечень тех проблем, к которым привели детей амбиции взрослых. Сейчас многие эксперты говорят о вреде ранней муштры детишек в садиках с «особыми» образовательными программами, в специализированных студиях и спортивных секциях, занятий с репетиторами дома начиная с полутора лет, но большинство тех же родителей не подозревают об его масштабе. И вот на потоке (и нарасхват) – очередная «Математика, не отрываясь от груди». Дорожки к развалам с такой литературой вымощены благими намерениями и мифами о том, что «после трех лет поздно».

Дело даже не в когнитивных и прочих «передозировках», которые не соответствуют «возрастным возможностям». До определенного возраста дети вовсе не ориентируются на содержательную сторону усваиваемого (может быть, это и во спасение). Более того, поначалу взрослое педагогическое предложение воспринимается ими как шанс попробовать что-то интересное из желанного «всего». Но воображение тянется к другому «интересному», которое лишь в составе этого «всего» и «интересно», и вдруг упирается в ограничение. О нем говорил Джон Леннон, человек, в жизненном «лексиконе» которого слова «воображение» и «фантазия» были ключевыми: «Мы хотим сказать миру только одно: "Все вы будете замечательными, прекрасными и счастливыми". Это как в истории, которую я рассказывал миллион раз. Кто сказал нам, что мы артисты? Все дети рисуют и пишут стихи, но чаще всего бросают примерно лет в 12. Ведь именно тогда появляется какой-нибудь го...дин, который гово-

рит: "Ты бездарь". Именно это нам говорят постоянно: "Ты не умеешь, ты не талантлив, у тебя не получается". Людям навязали это, они думают, что не могут поступать по-своему. Мы хотим сказать, что никто не ограничен никакими рамками, все вы гении, все были художниками и музыкантами, пока какой-то го...дин не сказал: "Ты должен заниматься резьбой по дереву, а ты занимаешься резьбой по металлу, а у нас тут нет места для литографии"». Леннону практически вторит его соратник по группе «The Beatles» Пол Маккартни: «Мы не учимся быть художниками или артистами. Мы учимся быть...». «Быть всем» – сказала бы талантливая девочка из передачи «Минута славы».

Это жизненное наблюдение особо не расходится с констатацией великого психолога Жана Пиаже, который указывал, что подростковый возраст совпадает с финальной точкой в развитии мышления, которое к этой поре достигает своей наивысшей стадии (гипотетико-дедуктивный интеллект). Пиаже связывал этот, в общем-то, печальный финал с причинами естественно-биологическими, заложенными в устройстве мозга и потому фатальными. В.В. Давыдов усомнился в финализме и фатализме Пиаже, убедительно показав, что консервирует эти и другие ограничения (вполне преодолимые) существующая система образования, которая порой и является ребенку в образе ленноновского го...дина <sup>7</sup>.

Так во имя чего «отсекается лишнее» взрослыми и детьми? Предварительный ответ снова находим у Микеланджело:

И высочайший гений не прибавит  
Единой мысли к тем, что мрамор сам  
Таит в избытке, — и лишь это нам  
Рука, послушная рассудку, явит.

Жду ль радости, тревога ль сердце давит,  
Мудрейшая, благая донна, — вам  
Обязан всем я, и тяжел мне срам,  
Что вас мой дар не так, как должно, славит.

Не власть Любви, не ваша красота,  
Иль холодность, иль гнев, иль гнет презрений  
В злосчастии моем несут вину, —  
Затем, что смерть с пощадою слита  
У вас на сердце, — но мой жалкий гений  
Извлечь, любя, способен смерть одну.

Воображение – не только взгляд невидимыми глазами невидимых других. Это еще и адресация к ним, как если они были видимыми и могли ее «прочитать». Но кто-то из них должен быть обязательно персонализирован и значим для воображающего. Для кого-то это «благая Донна», для кого-то – мама, папа, детсадовский друг, воспитательница, учитель, Дед Мороз... разумеется, - всегда сам воображающий. «Референтный круг» адресатов сам собой постепенно расширяется и адресация становится общезначимой.

Мотив быть услышанным, понятным и при этом не остаться без ответа – лейтмотив детства и творчества. Он и «подсказывает», что оставить, а что отсечь – в ло-

<sup>7</sup> Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М. : Педагогика, 1972.

гике реального положения вещей, которые объединяют «референтный круг», безразличны для вовлеченных в него, пусть им условно будет хоть все человечество.

Понятое поначалу одним, ибо только ему предназначено, становится понятным другим. Но если не понял он, главный адресат, не поймут и другие.

### Список использованной литературы

1. Булгаков, А.В. Принцип культурного опосредования как основа сравнительного анализа результатов исследований межгрупповой адаптации в организациях [Текст] // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – № 10. – С. 37–59.
2. Гальперин, П.Я. Функциональные различия между орудием и средством [Текст] // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильиничева, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980.
3. Давыдов, В.В. Лекции по общей психологии [Текст]. – М. : Академия, 2005. – 172 с.
4. Давыдов, В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) [Текст]. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Кудрявцев, В.Т. Воображение – дар дошкольного детства [Текст] // Журнал практического психолога : специальный выпуск к юбилею В.Т. Кудрявцева. – 2016. – № 1.
7. Локотилова, И. Реализация принципа культурного опосредования в изучении социальных представлений о концепте «работа» [Текст] // Обучение и развитие: современная теория и практика : материалы XVI Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 16–20 ноября 2015 г. : в 2 ч. / под ред. В.Т. Кудрявцева. – М., 2015. – Ч. 2.
8. Мещеряков, А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения [Текст]. – М. : Педагогика, 1974. – 274 с.

УДК 370.153

*Е.Г. Башарова, Е.Е. Кравцова*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Возраст 15–17 лет в психологии является одним из наименее изученных возрастных периодов, а особенности обучения в старших классах представляют собой наиболее запутанную проблему современного образования. Несмотря на разнообразие современных форм обучения, старшеклассники мало приспособлены к реальной жизни, не умеют брать ответственность на себя, использовать полученные в школе знания и умения в собственной деятельности, что часто приводит к трудностям обучения в вузе, обучение зачастую носит не личностный, а отчужденный характер. Решение данной проблемы видится авторам в решении проблемы преемственности школьного и вузовского образования. В старшей школе необходимо создать условия для формирования психологической и личностной готовности к вузовскому обучению.

преемственность, психологическая готовность к общению, личностная готовность к обучению, развивающая среда, общение, предвузовский, источник развития, самосознание.

Возраст 15–17 лет – один из наименее изученных возрастных периодов. До сих пор ведутся споры о том, является он возрастом старшим подростковым или



юношеским. Не выявлены ни ведущая деятельность в данный период, ни возрастные психологические новообразования. Психологически этот возраст исключительно сложен и противоречив и обычно характеризуется как переломный, переходный, критический.

Некоторые исследователи полагают, что этот возраст является затяжным переходным периодом от детства к зрелости и его можно уподобить переброшенному между детством и зрелостью мосту, по которому каждый должен пройти, прежде чем стать взрослым человеком. В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе, развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, на которой субъект начинает свою самостоятельную жизнь.

Часть старшеклассников переживают свою юность бурно. Они в конфликте с самими собой, страстно переживают все происходящее с ними и вокруг них. У них возникают многочисленные конфликты с окружающими. Многие из них перестают принимать окружающую жизнь, возмущаются всем, что кажется им неправильным, несправедливым. Не принимают даже себя такими, какие они есть. Или, наоборот, болезненно переживают то, что близкие им люди не понимают их. Юность для них – буквально период «бури и натиска».

Особенности обучения в старших классах представляют собой наиболее запутанную как в теоретическом, так и в практическом плане проблему современного образования. С одной стороны, оно несет в себе все характерные признаки современного образования – классно-урочную систему, отношения учитель–ученик, домашние задания, фронтальные формы обучения и многое другое. С другой стороны, обучение в старших классах приобретает и новые черты, которые или не применялись на предыдущих ступенях, или использовались там крайне редко. Так, к примеру, значительная часть детей начинает заниматься с репетиторами или на подготовительных курсах в вузы, другая часть делает первые шаги в трудовой деятельности, наконец, третьи пытаются начать профессиональное обучение в разного рода специальных учебных заведениях. Это разнообразие в формах подготовки и построения обучения, как показывает анализ современных исследований, не приводит к существенной разнице в получаемых результатах. Так, вчерашние школьники, несмотря на действенные формы обучения, оказываются мало приспособленными к реальной жизни, не умеют брать на себя ответственность, не используют полученные знания и умения в собственной деятельности, не самостоятельны и т.п.

Анализ показывает, что многие из студентов первых курсов, несмотря на хорошую предметную подготовку, испытывают значительные трудности в обучении в вузе и часто пытаются менять факультеты и даже институты, так как не имеют стойких интересов или не могут для себя их определить. Мы полагаем, что это вызвано, в первую очередь, тем, что обучение носит не личностный, а отчужденный характер. Решение данной проблемы видится нам в решении другой проблемы, получившей название «преемственность школьного и вузовского образования».

Проблема преемственности всегда была и остается одной из наиболее актуальных проблем образования. Но наиболее остро она встает на этапах реформирования образования.

Можно выделить некоторые периоды, когда проблема преемственности оказывалась центральной среди проблем, стоящих перед образованием. Так, о ней впервые громко заговорили в 50-х годах прошлого века, когда осуществлялся пе-

реход от обязательного начального к обязательному семилетнему образованию. Затем она вышла в передовые в 70-х годах XX века, когда вводилась трехлетняя начальная школа. Аналогичным образом она привлекала к себе внимание ученых и практиков в 80-е годы прошлого века, когда школа становится 11-летней, а обучение начинается с 6 лет, и т.п.

Всякий раз педагоги, родители и дети сталкивались с психологическими, физиологическими и интеллектуальными трудностями перехода от одного этапа обучения к другому. Несмотря на разные времена и на разные задачи, которые решались в разные годы реформами образования, попытки решения данной проблемы сводились к переносу содержания, форм и методов обучения с более высокой ступени на более низкую. К примеру, проблему преемственности дошкольного и школьного образования решали путем организации уроков-занятий в детском саду, а проблему преемственности школьного и вузовского обучения – путем организации лекций и семинаров в школе и привлечения к преподаванию вузовских профессоров.

Такой подход к решению проблемы преемственности всякий раз оказывался малоэффективным. Как показывают психологические исследования, дети, психологически не готовые к школьному обучению, не могут успешно учиться, даже если обладают знаниями, умениями и навыками начальной школы. Абитуриенты, получившие высокий балл по единому государственному экзамену (ЕГЭ) и имеющие хороший аттестат, зачастую испытывают значительные трудности при обучении в вузе и нередко оказываются за бортом вузовского обучения.

Рассмотрение проблемы преемственности в логике культурно-исторического подхода позволяет заключить, что она может быть решена только в том случае, если у детей будут сформированы психологические основы деятельности, которая приобретет для них статус ведущей в следующем возрастном периоде. Применительно к интересующей нас проблеме психологической преемственности школьного и вузовского образования это означает, что в старшей школе должны быть созданы условия для формирования психологической и личностной готовности к вузовскому обучению.

Для решения этой проблемы необходимо выявить специфические особенности интересующего нас периода развития. Для нашего исследования важна точка зрения Л.С. Выготского, согласно которой субъект приписывает своим действиям личностный характер тогда, когда чувствует себя *источником* своего поведения и деятельности<sup>1</sup>. Это означает, что формирование психологической и личностной готовности к вузовскому образованию предполагает *такую организацию учебного процесса, при которой обучающиеся чувствуют себя его источником*.

Другой тезис Л.С. Выготского относительно характеристик личностного развития связан с *единством аффекта и интеллекта*. Применительно к обучению учащихся старших классов реализация данного тезиса означает, что обучение должно затрагивать не только познавательные процессы, но и собственно эмоции ребенка.

Построение личностно ориентированного обучения в старших классах, основанного на понимании развития личности как последовательной смены совокупных субъектов возрастного психологического новообразования и ведущей деятельности, крайне затруднительно, так как применительно к этому возрасту нет

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

общепринятого понимания того, что является его психологическим содержанием. Л.С. Выготский отмечает два новообразования данного возраста – развитие рефлексии и развитие на ее основе самосознания<sup>2</sup>. Однако, по мнению В.Б. Давыдова, рефлексия является новообразованием младшего школьного возраста.

Экспериментальное исследование новообразования кризиса юношеского возраста показало, что после подросткового возраста у человека появляется некоторое *надситуативное отношение к разного рода системам, отражающим действительность*, – литературе, искусству, науке и т.п. Другой особенностью людей, выходящих из подросткового периода развития, является то, что у них, по словам И.В. Шабельникова, возникает новое отношение к себе – свой имидж, который позволяет им выбирать и сообщества, и занятия *по своим интересам*.

В концепции Д.Б. Эльконина утверждается, что в этот период развития направленность учебной деятельности производит «поворот» от мира на самого себя<sup>3</sup>. Решение вопроса «что я такое?» может быть найдено только путем столкновения с действительностью. Л.И. Божович также отмечает, что в этот возрастной период в общем развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Однако, как показывает анализ поведения и деятельности учащихся старших классов и даже студентов, представленные в литературе и полученные в результате наблюдения данные об особенностях детей или вообще *не получают реализации в обучении, или реализуются в области, не имеющей никакого отношения к школе*.

Исследование психологического новообразования юношеского периода развития в русле культурно-исторической психологии показало, что в основе развития личности в юношеском возрасте лежат становление и развитие *воли*<sup>4</sup> (И.В. Сысоева).

Постановка воли в центр развития личности в период 15–17 лет означает, что, с одной стороны, субъект обретает способность воспринимать себя как целостную личность и, с другой стороны, получает основу для целенаправленного саморазвития личности (личностного роста). Действия и поступки, осуществляемые по решению самого человека, могут быть названы произвольными. В этом случае воля не только выбирает произвольные действия, но и регулирует их осуществление, личность же несет ответственность за последствия этих действий.

Центральной задачей предуниверсария Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) является целенаправленное развитие психологической и личностной готовности к вузовскому образованию<sup>5</sup>.

Многие вузы, в частности, Высшая школа экономики, МГУ, МИФИ, взяли «под свое крыло» московские школы и работают в них с «отобранными» детьми. При этом многие родители, дети, да и сами вузы преимущественно рассматривают предуниверсарий как своего рода подготовительные курсы.

Предуниверсарий РГГУ решает, в первую очередь, задачи, связанные с тем, чтобы учащиеся стали субъектами собственной жизни, приобрели психологическую

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3...

<sup>3</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

<sup>4</sup> Сысоева И.В. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.

<sup>5</sup> Это проект департамента образования города Москвы по организации профильного обучения старшеклассников на базе федеральных московских вузов.

взрослость и были нацелены не только на поступление в вуз, но и на обучение в нем, на приобретение профессии.

Решение этих задач потребовало создания ряда условий. Первое условие связано с особенностями педагогики предуниверсария. Здесь учат не математике или литературе, а математикой и литературой. Таким образом, перед ними с самого начала стоят задачи не обучения, а *развития*. Это предполагает проведение большой психологической работы с учителями-предметниками и широкое привлечение в штат сотрудников предуниверсария профессиональных психологов. Это позволяет не учить детей, а общаться с ними, разбудить в них желание узнать новое, жить, чувствовать, переживать, взаимодействовать с миром.

Такой подход к обучению старшеклассников довольно остро ставит перед нами проблему сдачи обязательного ЕГЭ. При этом мы столкнулись с тем, что у целого ряда наших учащихся есть проблемы, которые накопились у них не только за девять лет их обучения в школе, но иногда и за все пятнадцать лет их жизни. Поэтому мы предлагаем желающим готовиться к сдаче экзаменов, но уже с другим педагогом и вне рамок учебного процесса.

Разница в таком преподавании была в прошлом году сформулирована одной нашей выпускницей: «Если математику учить для сдачи ЕГЭ, то ее быстро забудешь. А вот то, что проходили на уроках математики в предуниверсарии, буду помнить всегда, хотя дальше не планирую ею заниматься».

Второе условие, необходимое для целенаправленного формирования психологической готовности к вузовскому обучению, связано со специальной образовательной программой, используемой в предуниверсарии РГГУ.

Образовательная программа «Открытие», разработанная в Институте психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, помогает, с одной стороны, скорректировать те многочисленные проблемы, с которыми к нам приходят десятиклассники, а с другой стороны, не только и не столько позволяет освоить ту или иную информацию, сколько учит думать, размышлять, дискутировать, концентрировать внимание и даже читать и писать большие тексты.

Например, в учебном плане учащихся предуниверсария есть дисциплина «Исторический театр», с помощью которой выстраиваются межпредметные связи и создаются условия для формирования научного мышления.

Учащиеся не просто знакомятся с теми или иными историческими событиями, но и «переживают» их, делают предметом особых игр, будь то спор императора Византии Юстиниана или пламенная речь его супруги Феодоры. Причем «военачальник» может размахивать мечом в виде палки от швабры, стоящей в углу класса. Помимо этого, учащиеся переносят изучаемые исторические события в современность, конструируя, например, то самоуправление, которое было свойственно Древней Греции.

Таким образом, учащиеся не просто запоминают материал, а становятся источниками этого изучения. Например, для организации в предуниверсарии самоуправления, аналогичного самоуправлению древних греков, надо было хорошо ориентироваться в том разделении труда, которое у них существовало: архоны руководили, трофеноны отвечали за питание, экологи – за уборку и т.д.

Третье условие, необходимое для целенаправленного формирования психологической и личностной готовности к вузовскому обучению, касалось особенностей развития в данном возрастном периоде.

Как следует из возрастной психологии, в юношеском возрасте особое место занимают проблемы, связанные с философско-нравственными проблемами. Для обсуждения и знакомства с этими проблемами есть место почти в каждой образовательной программе. Но есть специальная дисциплина, которая называется «практическая психология общения» и в которой они занимают основное место.

Во время уроков по этой дисциплине учащиеся получают не знания по психологии, а реальную, практическую психологию, которая помогает им открыть мир, открыть самих себя, найти свое место в этом мире.

Ориентируясь на то, что, как следует из культурно-исторической психологии, источником психического развития является общение, в предуниверсарии создаются условия для общения учащихся как со взрослыми, так и между собой. Согласно нашей гипотезе и данным эмпирических исследований, когда подростки обучаются полноценному общению, то среда вокруг них становится бесконфликтной.

Четвертое условие, необходимое для целенаправленного формирования психологической и личностной готовности к вузовскому обучению, связано с введением тьюторов. Тьюторы в предуниверсарии РГГУ – это, как правило, психологи, которые не ведут никаких уроков, а осуществляют психологическое сопровождение и психологическую поддержку учебного процесса. Это позволяет нам решать несколько проблем.

Первая связана с семьями подростков и детско-родительскими отношениями. Как следует из нашего опыта, значительное число учащихся не находят поддержки в своих семьях. Поэтому в лице тьюторов они иногда впервые получают возможность обсудить то, что их мучает и беспокоит.

Вторая проблема касается личностного общения, в котором остро нуждаются подростки и юноши. Некоторые из них уверены, что их плохая успеваемость является следствием того, что к ним плохо относятся, что они никому не нужны. Поэтому тьюторы стараются найти ту сферу деятельности, в которой ребенок был бы успешен. Тьюторы практически круглосуточно общаются с учащимися, снимают возникающие проблемы, присутствуют на уроках, что позволяет понять истинные причины проблем с успеваемостью, помогают учащимся в реализации их учебной деятельности, работают с родителями, чтобы снять многолетние семейные конфликты.

Третья проблема связана с низким культурным уровнем современных учащихся. Тьюторы организуют их жизнедеятельность, являясь инициаторами разнообразных мероприятий. Это могут быть интересно проведенные классные часы, экскурсии, посещение театров, выезды за город и поездки в другие города, праздники и другие события и т.п.

Последнее, пятое, условие, необходимое для целенаправленного формирования психологической и личностной готовности к вузовскому обучению, связано с тем, что юношеский период развития, в который вступают учащиеся предуниверсария, включает детский онтогенез и открывает онтогенез взрослый. Иными словами, данный период обеспечивает переход к психологической взрослости. Это накладывает особые требования к развивающей среде.

Организованная в предуниверсарии развивающая среда помогает научить учащихся доверять, уметь и не бояться думать, говорить. Когда им первый раз предложили подойти к преподавателю, если что-то не устраивает, что-то надо обсудить, они, по их словам, были в шоке: в школе такие отношения не приняты.

В среде преуниверсария учащиеся чувствуют уважительное отношение к себе со стороны преподавателей, понимают, что здесь интересуются их мнением. Они нередко удивляются: «в школе учителям было нужно, чтобы мы хорошо учились, а здесь учиться надо нам». В процессе обучения культивируется личностное общение, т.е. в случае, если тебе что-то не нравится, ты можешь подойти и договориться.

В итоге ученики учатся брать ответственность за себя, свое обучение, свою жизнь. При этом необходимо отметить, что успеваемость никак не сказывается на отношении преподавателей к учащимся. Наоборот, создание атмосферы взаимопомощи нередко помогает плохо успевающим школьникам изменить, переосмыслить свое отношение к обучению, найти в нем смысл.

Несмотря на то, что официальные занятия в преуниверсарии заканчиваются в 16.00 – 17.00 часов, учащиеся не спешат разойтись по домам. В одном классе тьютор играет в шахматы с девочками и мальчишками, в другом преподаватель истории или математики помогает тем, кто попросил помощи по этим предметам, в третьем юноша из класса «Б» помогает разобраться в неясностях по какому-нибудь предмету девушкам из класса «А». В гардеробе или на кухне учащиеся просто общаются, из класса творческих занятий звучит живая музыка и т.п.

Значительную помощь в формировании психологической и личностной готовности к обучению в вузе преуниверсарии оказывают студенты, которые часто приходят в гости. Помимо этого учащиеся преуниверсария участвуют в студенческих мероприятиях – капустниках, концертах, спортивных соревнованиях. В общении со студентами у них рождаются интерес к учебе и желание учиться дальше.

Изменения, происходящие в процессе обучения в преуниверсарии, осознаются как подростками, так и их родителями. Последние отмечают, как изменились их дети, как повышается интерес детей к обучению, как они научились общаться и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками.

Подводя некоторый итог работы по проекту «Преуниверсарий», направленному на формирование психологической и личностной готовности к вузовскому обучению, можно заключить, что преемственность школьного и вузовского образования связана с организацией возрастно-ориентированного обучения. Именно обучение, построенное на особенностях развития в подростково-юношеском возрасте, позволяет скорректировать имеющиеся у подростков проблемы и трудности предыдущих периодов развития и создать условия для формирования психологических оснований для дальнейшего вузовского обучения.

#### Список использованной литературы

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна ; вступ. ст. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Изд-во Ин-та практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Давыдов, В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) [Текст]. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Кравцова, Е.Е. Психология и педагогика. Краткий курс [Текст] : учеб. пособие. – М. : Проспект, 2016. – 320 с.
5. Кравцова, Е.Е. Развитие идей Л.С. Выготского в современной образовательной практике [Текст] // Вестник РГГУ. Серия. «Психология и педагогика образования». – 2015. – № 14. – С. 9–15.

6. Сысоева, И.В. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003.
7. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды [Текст]. – М. : Моск. психол.-социальный ин-т ; Флинта, 1999.
8. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 15.019

*М.В. Новикова-Грунд*

**ТЕКСТОВЫЕ МЕТОДИКИ: ПОПЫТКА СОВМЕЩЕНИЯ  
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК  
И ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПАРАДИГМЕ  
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО**

В статье рассматриваются психолингвистические методы работы со спонтанными текстами. Показано, как формализация повторяющихся элементов текста, в частности, его сюжета, позволяет использовать психолингвистические данные для диагностики травмы и открывает эффективные возможности для ее терапии.

психолингвистика, умолчание, сюжет, психотерапия, травма, контакт, диалог.

**Актуальность.** Кризис психологии, о котором в 1927 году писал Л.С. Выготский в своей программной статье «Исторический смысл психологического кризиса», в настоящее время воспринимается не менее, если не более, остро, чем это было в прошлом веке. Три направления в психологии, которые анализировал Выготский, разрослись в почти бесконечное многообразие подходов и школ. При этом пропасть между теоретической, доказательной психологией и практически психотерапевтическими направлениями углубилась настолько, что часто возникает ощущение, будто речь идет о разных областях знания.

Изучению нарратива посвящено большое количество работ по психологии, социологии, литературоведению и лингвистике. У ряда авторов, относимых обычно к когнитивистскому направлению в психологии<sup>1</sup>, присутствует мысль о том, что в сюжетных построениях отображаются смыслы человеческого поведения и что понимание человеком текста и самого себя имеют сходные природу и структуру. Рассказывая историю жизни (свою собственную или своего героя), автор выделяет в нерасчленимом континууме реальности отдельные дискретные отрезки-события, которые он наделяет смыслом, отсекая от бессмысленных «не-событий».

Радикальная позиция в нарративной психологии исходит из предположения о возможности изучать личность, как текст. Так, например, Дж. Брунер в своей классической статье «Life as Narrative» пишет: «... разве нарративные формы и соответствующий им язык ... не являются просто выражением ... внутренних со-

---

<sup>1</sup> Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии разума. М. : УРСС, 2005 ; Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М., 1977.

стояний, способом говорения, требуемым природой этих состояний? Может быть, и так. Но я предлагаю более радикальную гипотезу. Я верю, что способы говорения и способы концептуализации, соответствующие им, становятся настолько привычными, что в результате становятся средством для структурирования самого опыта, для прокладывания путей в память, не только управляя жизненным описанием настоящего, но и направляя его в будущее. Я доказал, что жизнь, как она есть, неотделима от жизни рассказываемой, или, говоря более прямо, жизнь – это не то, “как это было”, но как это проинтерпретировано и переинтерпретировано, рассказано и пересказано: психическая реальность по Фрейду». <sup>2</sup>

При этом причины взаимного отторжения теоретического и практического подходов относительно очевидны. Доказательность, опора на эксперимент в современном понимании, математизированность часто вынуждают исследователей фиксировать внимание на проблемах, представимых в однозначных формулировках и доступных количественному осмыслению. Этой установке плохо соответствуют такие собственно психологические состояния и процессы, как радость, горе, боль утраты, надежды на озарение, – они имеют качественный, а не количественный характер и весьма нечеткие семантические границы. Количественный же подход нацелен на огрубление, редукцию, отказ от тонких индивидуальных различий. Методы математической статистики требуют работы с большими выборками именно для того, чтобы минимизировать искажающие воздействия уникальных, присущих каждому конкретному индивиду внешних и внутренних обстоятельств. Поэтому в психотерапевтических подходах данные теоретической психологии используются весьма ограничено, и одним из следствий отхода терапевтических практик от теоретической науки оказывается утрата уверенности в результативности. Определенность в оценке результатов терапии, достижение воспроизводимости и повторяемости техник и методов остается неким далеким и не вполне реалистическим идеалом.

Один из возможных способов преодоления этого кризиса намечен – нет, скорее обнаружен – Выготским в уже упомянутой статье, с которой, на наш взгляд, и начинается эпоха неклассической психологии. Это поиск общей составляющей в непересекающихся, на первый взгляд, подходах и теоретических представлениях. Противопоставлению должен предшествовать поиск инварианта, т.е., выражаясь структуралистски, базиса оппозиции, общего для всех противопоставляемых объектов. Предлагаемая работа представляет собой попытку применить этот важнейший тезис Выготского к современной практике. В распространенных ныне психотерапевтических подходах и школах, при всем их многообразии, общим и не вызывающим сомнений инвариантом является необходимость контакта между психотерапевтом и клиентом. Пока не установлен контакт, терапевт не может ни диагностировать проблему, приведшую этого человека к нему, ни предпринять попытку интервенции, ни даже разумно выбрать тип терапевтического подхода (в случае, если он сознательный эклектик). Он не может соотнести свой внутренний опыт с внутренним опытом пациента. Терапия требует установления контакта, контакт обеспечивает понимание, понимание определяет успешность работы с травмой – это утверждение мгновенно утрачивает свою успокаивающую

---

<sup>2</sup> Bruner J. Life as Narrative / пер. М. Соколовой // Social Research. 1987. № 54 (2). P. 11–32.



тривиальность, стоит лишь отнести ответственно к собственной и чужой «вербальной продукции», о чем далее и пойдет речь.

**Задачи.** Основной задачей исследования явилось создание алгоритма для выявления в вербальной продукции испытуемого составляющих травматического переживания.

Остановимся на ключевых понятиях алгоритма: контакт – понимание – травма.

**Контакт.** Установление контакта оказывается тем сложнее, чем интенсивнее переживается травма. Трудности в установлении контакта создаются и клиентом, и самим терапевтом. Продуктивный контакт двух людей означает, с позиции гуманистического или экзистенциального подхода, открытие нового в себе и внутренние изменения у обоих участников диалога. К этому могут быть не готовы как клиент, так и терапевт: подобный контакт может оказаться болезненным, а перемены не всегда внутренне желательны для обоих (эффект профессионального выгорания терапевта часто связан с его сопротивлением новому эмоциональному опыту). Если же в прошлом опыте у клиента имеется событие, пугающее терапевта своей тяжестью, например, сексуальное насилие или опыт войны, то терапевт сам бессознательно может поощрять клиента избегать глубокого продуктивного контакта. Испытанный и универсальный способ ухода от контакта в диалоге – это умолчания и поощрение умолчаний обоими участниками диалога.

Однако реконструкция умолчаний оказывается возможной, если предварительно выявить и формализовать структуры сюжетных повторов.

Здесь необходимо остановиться на проблеме сюжета любого текста. Повторяемость сюжетных структур и отдельных элементов этих структур является предметом нашего изучения начиная с 1992 года. В ряде экспериментов было обнаружено, что не только взрослые, грамотные люди, но и пятилетние дети, не являющиеся еще полноценными носителями культурных установок социума, порождают структурно сходные сюжеты. Само это явление повторов сюжетных структур в текстах разных людей настолько необъяснимо и удивительно, что просто отнести к этому как к данности, не пытаясь найти этому явлению разумное объяснение, является жестоким позитивистским лицемерием, за которым может скрываться страх оказаться в интерпретационном тупике и допустить в строгие рассуждения произвольность, граничащую с фантазиями. Но, покуда явление, пусть даже совершенно очевидное интуитивно, не описано корректным формальным образом, его не имеет смысла содержательно интерпретировать, поскольку остается момент неопределенности: интерпретируется некий реальный факт (набор фактов) или всего лишь некое «мнение», пусть даже убедительное, но которое могло возникнуть благодаря разного рода установкам и психическим процессам в самом интерпретаторе и в тех, на кого ему посчастливилось воздействовать.

Однако все попытки создать классификацию сочетаний сюжетных повторов оканчивались неудачей ввиду практически бесконечного числа этих сочетаний. С методологической точки зрения, для того, чтобы классифицировать сюжетные повторы разных типов, их следовало бы выделить, распределить по уровням и собрать в список, но очевидно, что этому препятствовало бы стремящееся к бесконечности число возможных сюжетных сочетаний.

Для решения этой задачи нами был собран большой массив спонтанных текстов, написанных испытуемыми в рамках текстовых методик (ТМ). Всего было обра-

ботано более 6 тысяч текстов, по 2 текста каждого автора. При обработке сюжетов, обнаруживающихся в этих текстах, был применен тот же принцип, на котором строит свои репрезентации волшебных сказок В.Я. Пропп, – в виде последовательностей «функций». Параллель, таким образом, была проведена между функциями у В.Я. Проппа и повторяющимися элементами сюжетных структур. В основу было положено эвристическое предположение о том, что в каждом конкретном случае индивид реализует уникальный сюжет за счет теоретически неограниченного числа способов комбинирования элементов сюжетных структур («функций»).

Были определены пять элементов сюжетной структуры, представленных конечным списком: Экспозиция, Завязка, Тело текста, Развязка, Кода. Составленные из них комбинации элементов, как и длина последовательности комбинаций, целиком находятся в поле свободного выбора индивида. Выделенные пять сюжетных элементов оказалось достаточно легко формализовать и соотнести с «функциями» Проппа.

1. *Экспозиция* была определена как описание пространства и размещенных в нем фигур и вещей. Она соотносится с пропповской «функцией i», которая маркирует исходную ситуацию волшебной сказки, не вошедшую в сквозную нумерацию функций (жили-были).

2. *Завязка* и 4. *Развязка* как структурные элементы соотносятся с целым рядом функций по Проппу. Они обозначены Проппом как «парные». Вот список парных функций с номерами по Проппу:

1. Отлучка (парная ей функция – 20. Возвращение). 2. Запрет (парная ей функция – 3. Нарушение запрета). 4. Выведывание (парная ей функция – 5. Выдача). 6. Подвох (парная ей функция – 7. Пособничество). 8. Вредительство (парные ей функции – 19. Ликвидация беды; 30. Наказание: враг наказывается). 12. Герой выспрашивается, испытывается, подвергается нападению (парная ей функция – 14. Снабжение: герой получает волшебное средство). 16. Борьба: герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу (парная ей функция – 18. Победа). 21. Преследование (парная ей функция – 22. Спасение). 23. Неузнанное возвращение (парная ей функция – 27. Узнавание). 24. Необоснованные притяжения: появление ложного героя (парные ей функции – 27. Узнавание: истинного героя; 28. Изобличение: ложного героя). 25. Трудная задача (парная ей функция – 26. Решение).

Терминология В.Я. Проппа, большей частью очень последовательная, в отношении парных функций обнаруживает определенную текучесть: «недостача», «вредительство», «беда» и пр. – таковы обозначения не только для различных левых частей парных функций, но и одна и та же функция подчас называется в разных контекстах разными именами. Вероятно, такому сползанию терминологического значения причиной была не редакторская небрежность исследователя, крайне внимательного к деталям в других случаях, а невозможность единообразно определить ряд сходных текстовых событий средствами естественного языка. Сделав попытку обобщения семантики этих функций с помощью метаязыковых подходов, еще неизвестных в 20-е годы XX века, мы получили следующее «метаязыковое» определение Завязки во всем пропповском многообразии: «имеет место нечто плохое = такое, чего герой не хочет, чтобы оно было». Подобных событий в волшебной сказке, как можно убедиться, происходит много, и каждое из них заканчивается развязкой, которую на метаязыковом уровне можно сформулировать как «плохое перестало быть = герой сделал (получил), что хотел».

Таким образом, в структурном элементе «2. Завязка», как и в приведенном выше ряде пропповских функций, содержится «недостача», «беда», «вредительство», т.е. «нечто плохое», а в структурном элементе «4. Развязка» это «нечто плохое» либо, как в парном ряде пропповских функций, компенсируется и становится «победой», т.е. «перестает быть», либо признается непреодолимым и становится «поражением», чего не случается в волшебной сказке, но возможно в спонтанных текстах испытуемых, не скованных законами жанра. Правда, необходимо отметить, что печальный финал отличается от счастливого лишь тем, в каком месте рассказа автор решается поставить точку. Волшебной сказке долженствует быть рассказанной до конца – до финальной развязки, в рассказе же клиента о каком-либо событии точка часто ставится сразу после завязки («недостачи», «беды» и «вредительства»).

В *Теле текста*, хронологически соединяющем Завязку и Развязку, описываются поступки протагониста, вступившего в конфронтацию с «недостачей». У В.Я. Проппа, как правило, конфронтации не выделены в качестве отдельных функций, не отделены от завязки либо от развязки. Например, функция «16. Борьба» описывается так: герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу. Это и завязка (герой не хочет, чтобы антагонист был, и конфронтация (герой прилагает усилия и совершает поступки).

*Кода*, пятый элемент сюжетной структуры, очевидно соотносится с последней, 31-й, сказочной функцией «Свадьба», где описывается наслаждение результатами Победы.

Выделенные нами элементы сюжетной структуры текстов можно полагать подобными пропповским функциям волшебной сказки, причем «структурные сюжетные элементы» в рамках предлагаемого исследования семантически редуцированы сильнее, чем пропповские функции. Но различие в уровнях редукции никак не мешает решению поставленной задачи – созданию индекса сюжетных структур наподобие пропповского, построенного на новом принципе. Этот условно новый принцип предполагает индексацию не сюжетных структур целиком, а их структурных элементов.

Таким образом, благодаря успешному таксономическому приему удается выявить и частично реконструировать умолчания и прийти к доказательной содержательной интерпретации этого явления. Характерные умолчания исследованных текстов разумно интерпретировать как последовательное проявление стыда, слабости, амбивалентности чувств и одиночества. Именно стыд и амбивалентность эмоций заставляют авторов текстов часто умалчивать «недостачу» Завязки. О наличии недостатков они проговариваются лишь в соответствующих развязках. Но особенно важны два умолчания Тела текста. Описание, и, следовательно, обдумывание и переживание конфронтации с проблемой часто оказываются непереносимыми. При этом конфронтация, связанная с «внешними» проблемами, такова, что ее еще можно вообразить – когда-нибудь в будущем, но конфронтация, связанная с проблемами экзистенциальными, невообразима и не решается изнутри: эти проблемы должны уничтожиться сами собой. Косвенно это подтверждается избеганием описывать внутреннюю метаморфозу, которая могла бы привести к изменению поведенческих стратегий и внутреннему росту личности.

Если принять за разумное и правдоподобное утверждение о том, что в тексте (устном или письменном, монологическом или диалогическом) человек многократно обращается к своим нерешенным проблемам (умалчивая самые непереносимые),

носимые элементы этих проблем, но умалчивая системно), то логично допустить, что каждый и любой человек постоянно возвращается к экзистенциальным тревогам, поскольку они принципиально не имеют окончательного решения, и к своим способам совладания с этими тревогами.

Многократные возвращения частично не осознаются и происходят на уровнях:  
морфологическом – полностью неосознанно;  
глубинно-синтаксическом;  
семантическом;  
сюжетном (именно в сюжете проявляются системно коппинг-стратегии).

Исходя из этой интерпретации, можно объяснить и совершенно фантастический параллелизм между волшебной сказкой и текстами текстовых методик. То, что В.Я. Пропп полагал спецификой именно волшебной сказки, на самом деле есть общее свойство любого текста – от «Жил на свете рыцарь бедный» до инструкции к кофемолке.

Итак, умолчания характеризуются системностью и располагаются по уровням. Полное умолчание – это отсутствие слов вообще или использование исключительно стереотипных оборотов и готовых формул (от канцеляризмов и поговорок до обценных высказываний). Иногда полные умолчания оформляются как односложные ответы, но часто, наоборот, в качестве стратегии умолчания выбирается рассказ, являющийся своего рода расширенной персеверацией. Такой рассказ может быть никак не связан с реальными событиями, или связан лишь косвенно (фрагменты реально пережитого тасуются с рассказами других людей, собственными фантазиями и пр.), или являться подробной фиксацией произошедшего – важным оказывается не его соответствие реальности, а его повторяемость, «легкость воспроизведения». Реальный внутренний опыт не проговаривается, а порой даже не осмысливается, тем более что истинные воспоминание о травме и рефлексия на тему травмы изменчивы. Вместо них возникает неизменный и неизменяющийся, застывший «рассказ». Его рассказывают наизусть, «любому» слушателю, почти не переживая или переживая только ожидаемые, много раз уже пережитые эмоции. Так тревожный ребенок требует, чтобы ему вновь и вновь читали одну и ту же сказку – страшные коллизии ему уже хорошо известны и поэтому не пугают; так аутичный ребенок рассказывает наизусть стихи, заслоняясь ими от реального контакта с собеседником.

Частичные умолчания делятся на два вида – семантические и синтаксические. В семантических умолчаниях используются слова с абстрактными значениями, слушатель заполняет их конкретными смыслами исходя из собственного опыта, который неизбежно отличается от опыта говорящего (например, тревога, успех, мероприятие). Синтаксические умолчания представляют собой конструкции, в которых «по грамматическим причинам» не назван тот, кто совершает действие (например, был получен результат, испытания прошли хорошо). При этом одна часть умолчаний имеет личностный, парадигматический характер, т.е. присуща данному человеку всегда; другая же может быть оценена как ситуативная, синтагматическая, т.е. проявляется по-разному в зависимости от контекста. Поощрение умолчаний располагается в обширной невербальной области. Это разнообразная мимика со значением «прочь»: закрытое лицо, взгляд мимо, отклоняющиеся позы, либо, наоборот, расслабленная, «удовлетворенная» мимика, взгляд вниз и серии киваний. Оба невербальных сценария предотвращают высказывание партнера: первый являет собой метасообщение «не говори, я не хочу и не слу-

шаю». Второй, который используется чаще в силу того, что он более эффективен и легче в исполнении, сводится к метасообщению «я уже знаю, поэтому нет надобности повторять».

**Понимание.** Хайдеггер, говоря о языке, утверждает: «Сущность человека покоится в языке... Мы существуем, выходит, прежде всего в языке и при языке». Бытие человека, таким образом, осмысливается как локализованное в языке. Язык, в свою очередь, становится «домом бытия», локусом, пространством. Хайдеггер рассматривает язык не только как дом, место, среду обитания, но и как звук, звучание, модуляции и молчание (ср. структуралистский термин «ноль звука»). Молчание, по Хайдеггеру, полно смыслов, оно может быть ими насыщено в большей степени, чем поток слов.

Видимо, герменевтическое представление о том, что существуют смыслы, передаваемые в том числе и молчанием и понимаемые лишь постольку, поскольку они уже содержатся в сознании понимающего, содержит в себе глубокую истину. Понять другого – это найти в собственном внутреннем опыте нечто сходное с тем, что пережил этот «другой». Человек, имеющий тяжелый травматический опыт, часто испытывает два взаимоисключающих желания: он испытывает потребность поделиться своими реальными переживаниями и одновременно пытается скрыть их и от собеседника, и от самого себя. Вероятно, именно поэтому для людей, переживших сексуальное насилие или военные действия, всегда значимым моментом оказывается, имел ли подобный опыт терапевт. Парадоксальным образом это важно, поскольку открывает возможности для избегания содержательного контакта, который грозит болью и изменениями обоим. Об уклонении от контакта подробно рассказывает Динора Пайнз, описывая свою работу с пациентами – жертвами холокоста. Она пишет о негласной конвенции не обсуждать наиболее тяжелые события и переживания.

На наш взгляд, это частный случай, который в общем виде можно сформулировать так: при работе с клиентом, имеющим «непереносимый опыт», регулярно возникает негласная конвенция между ним и терапевтом об избегании боли. Эффект непродуктивного контакта преследует также цель соотнести фигуру терапевта с кругом «своих» или «чужих». В случае отсутствия собственного травматического опыта, сходного с опытом клиента, терапевт, желая оставаться для клиента «своим», на уровне метасообщений поддерживает умолчания. В случае наличия такого опыта он непроизвольно подставляет собственные переживания в «пустоты» рассказа пациента и в дальнейшем зачастую работает не с травмой другого человека, а с собственными проекциями.

**Травма.** Если вопросы понимания и контакта широко обсуждаются самыми разными авторами, то понятие травмы обычно описывается как целостный гештальт, не подлежащий расчленению на составляющие. Кроме того, под травмой чаще всего подразумеваются события, которые безусловно создают мучительные переживания для «любого». Между тем травмирующее событие состоит из элементов, причем некоторые из них могут быть эмоционально нейтральны или даже субъективно приятны для данного конкретного человека, перенесшего травму, в то время как всего один или несколько элементов и являются радикалом непереносимого переживания. При этом многие события, не оцениваемые как травматические посторонним взглядом, могут оказаться для конкретной личности болезненными. Чело-

век часто не способен отразить событие (или фрагмент события) как травму, но в разговоре на соответствующую тему использует характерные для травматического переживания конструкции полных или частичных умолчаний.

**Материал и методы исследования.** Материалом для настоящей работы послужили тексты, написанные испытуемыми в рамках текстовых методик – психолингвистического метода, специально разработанного нами для исследования картины мира человека. Было обработано 3568 парных текстов и проведено около 400 структурированных бесед с их авторами. Текстовые методики – проективный метод, разработанный нами и преподаваемый в виде 2-семестрового курса в Институте психологии имени Л.С. Выготского РГГУ. ТМ являются эффективным способом получить важную вербальную продукцию, связанную с травмой, и не оказаться объектом бессознательной манипуляции в случае умолчаний (полных или частичных) или «заслоняющего рассказа». Инструкция к текстовым методикам предлагает написать связные тексты на специально создаваемую «под задачу» тему сначала от собственного лица, а затем от лица вымышленного персонажа, после чего тексты декодируются по алгоритму, выявляющему и частично реконструирующему умолчания и воссоздающему индивидуальную картину мира испытуемого. При работе с непереносимым и умалчиваемым хорошие результаты дает ТМ «Воспоминание и псевдовоспоминание».

**Результаты.** Проиллюстрируем установление радикала непереносимого переживания на фрагментах текстов ТМ двух испытуемых с практически одинаковыми обстоятельствами, переживаниями, судьбой.

Александр М., 36 лет, участник боевых действий в ряде «горячих точек». После демобилизации успешно адаптировался в гражданской жизни, женился, поступил на работу, несколько раз получал повышения по службе. Обратился за психотерапевтической помощью с жалобами на бессонницу, напряженное и подавленное состояние, «всплески раздражения». Ухудшение состояния произошло в день, когда он получил сообщение о получении награды за события 4-летней давности.

В его ТМ первый текст рассказывает о дне, когда ему исполнилось 7 лет: «...Накануне родители обещали мне необыкновенный сюрприз. Мне долго не спалось, утром я проснулся очень рано, а к вечеру они вернулись с работы и привезли мне микроскоп! Я был удивлен!». Здесь содержатся два типа умолчаний. Первый распространяется на события: умалчиваются все происшествия дня. Именно они относятся к области «непереносимого»: чем субъективно приятнее некий факт, тем больше подробностей и деталей сопровождают его описание в тексте, чем он субъективно тягостнее, тем более скупо и абстрактно он упоминается. Непереносимое умалчивается полностью. Поступки, совершавшиеся ребенком – персонажем текста, не реконструируются, но зато восстанавливается оценка этих поступков: они были недопустимыми. Второй тип умолчаний связан с эмоциями: само ожидание подарка было мучительным и сопровождалось субъективно недопустимыми чувствами – гневом на родителей, обидой, раздражением. Финал текста является частичным умолчанием второго типа. В формуле «Я был удивлен!» указывается на наличие сильной эмоции, но скрывается ее оценка – позитивная или негативная.

Второй текст, написанный от лица антипода, не содержит разрывов во времени, в нем герой, в отличие от героя первого текста, совершает различные действия, что подтверждает наличие событийных умолчаний в первом тексте. Однако

описываемые во втором тексте эмоции столь же безоценочны, как и в первом, и это позволяет предположить, что неразличение позитивных и негативных чувств принадлежит картине мира автора. Сформулировав в качестве рабочей гипотезы мысль о том, что радикалом непереносимого переживания здесь является комплекс амбивалентных эмоций, которые пациент испытал вместо однозначно позитивных (любви, благодарности) по отношению к авторитетным старшим, а также недопустимые поступки, вызванные этими эмоциями, мы пересказали ему события, связанные с его военной травмой, используя выявленную структуру: «твое военное начальство все-таки помнит о тебе, они там молодцы, хотя многие на твоём месте разозлились бы и обиделись...; когда ты получил награду слишком поздно и не ту, которую ожидал, ты испытал не только благодарность, но и гнев...» и т.п. Эта интервенция оказалась решающей в психотерапевтическом процессе.

Михаил И., 33 лет, также служил «в горячей точке». Демобилизовавшись, поступил на работу, к которой относился с большим рвением. Получил награду и денежную премию спустя полтора года после того, как во время пожара в учреждении проявил мужество и инициативу, сумев спасти из огня документы. После награждения стал испытывать постоянную тревогу и угнетенность, что и заставило обратиться за психотерапевтической помощью.

В первом тексте его ТМ рассказывается о происшествии в детском саду: «нас привели с прогулки, накормили обедом, потом был тихий час. Потом были занятия с конструктором – нам всем для них купили одинаковые конструкторы, и вот оказалось, что один конструктор кто-то украл! Потом сказали, что украли именно мой конструктор. Как грустно, ведь он был точно такой же, как у всех». В этом тексте использованы только пассивные конструкции и местоимение «мы» («нас», «у нас»). Событийные умолчания распространяются на все, что главный персонаж сделал в качестве «я»: отдельно от других и активно. Эмоции, по крайней мере отрицательные, разрешены, но также оформлены безлично. В тексте от лица антипода сохраняются те же пассивность и интегрированность в группу («нас», «нам»), однако в финале герой-антипод, пусть пассивно, но отделяется от группы («мне пришлось отойти») и в результате утрачивает игрушку, «которой больше ни у кого не было», и ему «становится грустно». Радикал непереносимого переживания, по рабочей гипотезе, – это страх перед безличными высшими силами, которые проявляют себя в языке в безличных конструкциях, делая так, что «становится грустно», «темнеет» и «случается», и которые неминуемо наказывают активных и смеющих отличаться хоть чем-нибудь от других.

Трансформировав эту гипотезу, в процессе терапии мы многократно подчеркивали, что пациент неотличим от многих других. Это успешно снимало проявления тревожности. Затем мы пересказали ему его историю травмы, используя его собственные постоянные конструкции: «тебе пришлось быть там одному, но на самом деле о всех вас думало много людей; вами все восхищались, вас считали героями». Эта интервенция вызвала у него рыдания, и он начал стереотипно повторять, что героем был не он, а все его сослуживцы и что полученная им награда вызывает у него беспредельную тревогу: «...это неправильно, и что-то обязательно случится плохое, а тогда просто некуда было деваться и пришлось...». Обсуждение того, что «все люди получают какие-нибудь награды» и что «если человек ничем не отличается от

других, то в этом и состоит его главное отличие, а чем-нибудь отличаться – значит быть, как все», привело к радикальному улучшению состояния клиента.

**Выводы.** Терапевтическая работа с травмой с использованием текстовых методик показала свою эффективность, сокращая время установления продуктивного контакта в среднем до двух терапевтических сессий, позволяя успешно выделять радикал непереносимого переживания и частично реконструировать то умалчиваемое и непереносимое, что и побудило клиента искать психотерапевтической помощи, после чего проводить психотерапевтическое вмешательство на «внутреннем языке клиента».

Валидность результатов ТМ была подтверждена с помощью специально разработанного «под задачу» математического аппарата (вероятностно-комбинаторного метода, основанного на анализе вероятности случайных совпадений последовательностей дискретных независимых параметров текста). Эффективность ТМ была оценена качественно как «высокая» и «весьма высокая» экспертной группой из 10 психотерапевтов со стажем работы от 2 до 30 лет.

Психотерапевтическая работа с травмой дает стабильные положительные результаты, если:

а) при диагностике травмы удастся выделить ее важнейшую составляющую – травматический радикал;

б) удастся синтезировать терапевтическое высказывание о травматическом радикале, используя словарь, синтаксис и специфику структурирования сюжета, присущие клиенту.

Использование текстовых методик позволяет эффективно решать эти задачи, а также ряд сопутствующих – установление содержательного контакта с клиентом, отграничивание собственных страхов и проекций терапевта от материала, получаемого от клиента, и пр.

### Список использованной литературы

1. Бейтсон, Г. Шаги в направлении экологии разума [Текст]. – М. : УРСС, 2005.
2. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации [Текст]. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
3. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса [Текст] // Выготский Л.С. Психология развития человека. – М., 2003.
4. Мэй, Р. Экзистенциальные основы психотерапии [Текст] // В кн. : Экзистенциальная психология. – М., 2001.
5. Новикова-Грунд, М.В. Уникальная картина мира индивида и ее отображение на текст [Текст]. – М., 2011.
6. Пайнз, Д. Бессознательное использование своего тела женщиной [Текст]. – Б.С.К., Восточно-Европ. ин-т психоанализа. – СПб., 1997.
7. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки [Текст]. – М. : Лабиринт, 2001. – 144 с.
8. Хайдеггер, М. Бытие и время [Текст]. – М. : Ad Marginem, 1997.
9. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия [Текст]. – М., 1999.
10. Bruner, J. Life as Narrative [Text] / пер. М. Соколовой // Social Research. – 1987. – № 54 (2). – Р. 11–32.



## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В статье представлены теоретические основания социальной реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра с позиций культурно-исторической психологии. Автор связала современную практику работы с детьми-аутистами, сложившуюся в России стихийно, без теоретического обоснования или исходя из различных методологических предпосылок, но имеющую положительные результаты воздействия на социализацию детей. Как показал проведенный анализ, современные методы психологической реабилитации аутистов хорошо ложатся в теоретическую конструкцию Л.С. Выготского и его последователей.

детский аутизм, расстройства аутистического спектра, культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, психологическая реабилитация, социальная реабилитация.

В последние десятилетия существенно возрос интерес к исследованию развития людей с расстройствами аутистического спектра (РАС). С одной стороны, внимание к проблеме РАС обусловлено значительным количеством детей и взрослых с этим видом психического расстройства. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, уровень распространения аутизма составляет примерно 1 на 88 человек.

С другой стороны, на сегодняшний день практически не существует универсальной методики, с помощью которой удалось бы реабилитировать людей с этим видом заболевания. С принятием нового закона об образовании актуализировались вопросы образовательной и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая и детей с РАС.

Общепризнано, что важнейшим условием социальной адаптированности индивида является высокий уровень развития у него социальных навыков. Недостаток социальных навыков, а значит, и отсутствие нормального социального взаимодействия с референтными людьми не только не позволяют ребенку занять благоприятное положение среди других детей, но и могут препятствовать его умственному и языковому развитию.

Однако при РАС проблема взаимодействия индивида с ближайшим окружением существенно осложнена нарушениями когнитивной сферы личности. При высокой невербальной активности таким людям зачастую свойственно отставание в решении вербально опосредованных задач. Около половины их не могут освоить функциональный язык, а речь тех, кто способен развить языковые навыки, отличается необычными интонациями, эхолалией, перестановкой местоимений и другими особенностями, вызывающими значительные затруднения в общении. Примерно половина детей с этим диагнозом не осваивает экспрессивную речь. Лица с тяжелой формой аутизма не имеют возможности и желания говорить о своих чувствах и обмениваться мыслями, в то время как более приспособленные люди могут говорить много, но при этом не вовлекаться во взаимную беседу.

Нарушения в невербальной коммуникации выражаются в трудностях понимания личного пространства и неадекватном использовании жестов<sup>1</sup>.

Все это свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования у людей с данным видом расстройств социальных навыков.

Программы обучения социальным навыкам широко используются в работе с людьми, страдающими РАС, и играют важную роль для их успешности в учебе и профессиональной деятельности.

Несмотря на широкое распространение таких программ, в ряде случаев отмечается их недостаточная эффективность, обусловленная практической невозможностью распространения приобретенных детьми навыков с единичных поведенческих актов на более широкий спектр ситуаций социального взаимодействия<sup>2</sup>.

Анализ психологической литературы по проблемам реабилитации детей с аутичными нарушениями показал, что можно выделить пять направлений такой реабилитации:

- изменение среды;
- использование сопутствующих навыков;
- опора на психологические особенности детского возраста;
- использование референтной группы сверстников;
- применение комплексных средств обучения социальным навыкам<sup>3</sup>.

**Подходы, основанные на изменении среды** (или экологических изменениях), предполагают изменения в структуре деятельности индивида или в его распорядке дня, а также изменение состава группы, в которой он обучается (например, в инклюзивном образовании<sup>4</sup>).

Характеристика деятельности, в которую вовлечены дети с аутизмом, включает психолого-педагогические средства, направленные на расширение социального взаимодействия. Отмечается, что дети с аутизмом, как правило, в наибольшей степени стремятся к социальному взаимодействию, если они вовлечены в предпочитаемые ими виды деятельности<sup>5</sup>, условия и средства которой для них предсказуемы<sup>6</sup>. Также стремление детей к взаимодействию возрастает после периодов низкой стимуляции окружающей среды и когда деятельность хорошо структурирована<sup>7</sup>.

**Подходы с использованием сопутствующих навыков** основаны на обучении индивида другим, не связанным непосредственно с взаимодействием между людьми, навыкам, прежде всего, игровым и учебным. Например, наличие связи между игровыми навыками и социальным взаимодействием успешно использовалось, когда дети с аутизмом участвовали в подготовке сценария игры, а затем

---

<sup>1</sup> Смит, Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. Практическое руководство. М. : Оперант, 2015. С. 25.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См.: Альберто П., Траутман Э. Прикладной анализ поведения : учеб. пособие для педагогов, психологов, учителей-дефектологов. М. : Оперант, 2015 ; Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. М. : Оперант, 2015 ; Смит Т. Доказательный опыт...

<sup>4</sup> Смит Т. Доказательный опыт... С. 40.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Лич Д. Прикладной анализ... С. 17.

<sup>7</sup> Там же. С. 23.

включались в нее при посредничестве взрослых<sup>8</sup>. Улучшение показателей социального взаимодействия у детей с аутизмом наблюдалось также в мероприятиях, нацеленных на развитие навыков письма и чтения.

**Подходы, адекватные детскому возрасту**, направлены на непосредственное совершенствование навыков социального поведения у лиц с аутизмом. Здесь взрослый помогает ребенку с аутизмом инициировать социальное взаимодействие с другим сверстником. Разновидности такого вмешательства включают помощь взрослых в обучении детей играм, в разучивании песен, в сочинении историй о взаимодействии людей, а также подсказки в решении других задач. Здесь используются и элементы физического взаимодействия: объятия, похлопывание по спине, щекотание и др. Однако следует иметь в виду, что дети с аутизмом могут стать зависимыми от подсказывания, что затрудняет обобщение и сохранение приобретаемых навыков.

**Подходы с использованием референтной группы сверстников** осуществляются с помощью влияния сверстников, развивающихся традиционно и являющихся более компетентными в социальном плане. При необходимости они должны быть предварительно обучены адекватно помогать аутичным детям с помощью подсказок и выражения одобрения в социально-игровой ситуации.

С. Одом (Odom) и П. Стрейн (Strain) описывают три таких подхода: «близость и доступность», «подсказка/усиление» и «приобщение сверстников». В первом случае социально компетентные сверстники играют вместе с аутичными детьми, давая им наставления относительно участия в игре. Никакого дополнительного обучения для детей с аутизмом здесь не требуется. В двух других вариантах «социально компетентные» – получившие предварительные наставления – дети участвуют в обучении сверстников с РАС, что приводит к интенсификации межличностной коммуникации и общей активизации взаимодействия. Такой подход используется для обучения лиц с аутизмом социальным навыкам, включая навыки совместного внимания, социальной коммуникации, социальной инициативы, взаимодействия со сверстниками<sup>9</sup>.

**Комплексные средства обучения социальным навыкам** предполагают использование двух и более категорий подходов, описанных выше. Как правило, они сочетают обучение социальным навыкам широкого спектра с инструктированием и усилением эффекта взрослыми.

Решая вопрос об эффективности выделенных подходов, Л.А. Миллер (Miller) провел мета-анализ описанных в специальной литературе результатов эмпирических исследований по трем категориям подходов к формированию социальных навыков (с использованием сопутствующих навыков, адекватных детскому возрасту, с использованием референтной группы сверстников). Результаты мета-анализа показали,

<sup>8</sup> См.: Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. / ред. В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская. М. : ЧеРо ; Изд-во Моск. ун-та ; Высш. шк., 2002. С. 10–22 ; Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении : теоретическое обоснование к методическим рекомендациям к экспериментальному курсу русского языка и математики для начальных классов. Томск : Пеленг, 1992. 111 с. (Б-ка развивающего обучения. Вып. 6) ; Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 4 (июль–август). С. 42–51.

<sup>9</sup> Смит Т. Доказательный опыт...

что из перечисленных подходов наиболее действенными являются те, которые опосредованы межличностным взаимодействием в группе сверстников. Это позволяет предположить, что общение со сверстниками является важным условием успешности в развитии социальных навыков для людей с аутизмом. Кроме того, активное использование данного подхода часто исключает необходимость дополнительных процедур для передачи навыков от взрослых партнеров к партнерам-сверстникам. Оказалось также, что эффективность использования сопутствующих навыков по мере взросления снижается, а эффективность влияния группы сверстников на формирование социальных навыков детей с РАС повышается. На основании своего исследования Л.А. Миллер делает вывод, что в целом подходы с использованием группы сверстников, возможно, наиболее эффективны для формирования и развития социальных навыков у людей с аутизмом<sup>10</sup>.

Ни в коей мере не ставя под сомнения выводы, сделанные Л.А. Миллером, а также результаты воздействия всех подходов к реабилитации детей с РАС, отметим только, что, по нашему мнению, все они в большей степени похожи между собой, несмотря на разные основания их выделения и построения.

Практически все эти подходы опираются на некоторые нормативы, к которым необходимо разными средствами «подтащить» ребенка с аутизмом. Иными словами, исследователи, работающие в самых разных направлениях, ориентированы на то, что у детей соответствующего возраста должно быть, а не на реальную картину их болезни и развития. Это в корне противоречит идее Л.С. Выготского, который писал, что развитие ребенка с отклонениями зачастую идет «не по прямым, а по обходным путям»<sup>11</sup>.

Для построения эффективной реабилитации детей с РАС очень важна мысль Л.С. Выготского о том, что необходимо ориентироваться не на особенности ребенка, отличающие его от других детей, а на его положительные характеристики<sup>12</sup>. Иными словами, при построении коррекционной работы с детьми с ОВЗ, в том числе и с аутичными детьми, важно концентрировать внимание на том, чем они располагают, а не на том, чего у них нет.

Анализ психологической литературы по особенностям развития аутичных детей позволил составить их психологический портрет.

Дети с РАС отличаются от других детей настолько мало, что их особенности заметны только специалистам. Но все-таки чаще особенности детей с РАС отчетливо проявляются при общении с ними.

Ребенок может ни разу не взглянуть на собеседника и не поддерживать контакт с ним глазами во время разговора, при этом ничего не отвечая, так что складывается впечатление, что он не замечает, что к нему обращаются.

Бывает и обратная ситуация: ребенок может говорить на интересующие его темы без остановки, не видя, что собеседник потерял интерес к разговору и хочет его завершить. Детям с РАС, как правило, непонятны скрытые мотивы поступков других людей, им почти недоступно понимание иронии собеседника, а также употребление им слов в переносном значении.

Чаще всего дети с РАС имеют особенности речевого развития, которые могут варьироваться от полного отсутствия речи до небольших особенностей в ин-

---

<sup>10</sup> Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы...

<sup>11</sup> Выготский Л.С. Проблемы дефектологии : сб. работ. М. : Просвещение, 1995.

<sup>12</sup> Там же. С. 119.

тонациях. Некоторые дети с РАС довольно рано осваивают чтение – даже до того, как начинают говорить фразами, и запоем прочитывают чуть ли не всю школьную программу еще до того, как они поступят в школу. Или настолько серьезно увлекаются каким-то предметом, например, историей, что знают школьную программу по нему не хуже учителя<sup>13</sup>.

У большинства детей с аутизмом интеллектуальное развитие происходит неравномерно. Сильными сторонами часто являются зрительное восприятие, внимание к деталям, большой объем механической памяти, а слабыми – непонимание общего смысла текста и пересказ прочитанного заученными фразами или фрагментарное восприятие устной речи, что может, например, вызвать затруднения на занятиях по математике, потому что ребенку не удастся понять условие задачи, хотя он и умеет выполнять арифметические действия.

У многих детей с РАС есть особенности развития сенсорной сферы. Так, например, некоторые дети не переносят громких звуков или яркого света; сильным раздражителем может стать запах или прикосновение (причем окружающим все это, как правило, не доставляют никаких неудобств). То, что может восприниматься как странность в поведении, часто является реакцией ребенка на сенсорные раздражители, причиняющие ему большие неудобства, а иногда даже боль.

Дети с РАС могут успокаивать себя при помощи привычной стимуляции. Например, при воздействии яркого света или громкой музыки некоторые дети могут трясти кистями рук, или подпрыгивать на месте, или катать колесики игрушечной машинки, держа ее максимально близко к глазам. Механизмы этих действий похожи на те, которые мы демонстрируем, покачивая ногой или накручивая волосы на палец при неприятном разговоре или долгом ожидании.

Итак, с одной стороны, дети с РАС похожи на своих сверстников. С другой стороны, некоторые особенности их поведения выделяют их из обычных детей. Это накладывает особые требования на коррекционную работу с ними и предполагает соблюдение двух принципов: во-первых, для реабилитации детей с РАС необходимо равноуровневое окружение, во-вторых, такие дети обязательно должны включаться в коллективную деятельность<sup>14</sup>.

Первый принцип касается идеи Л.С. Выготского о том, что законы развития нормального и аномального ребенка совпадают, исходя из которой он предлагает «...отправляться от общих законов детского развития, а потом изучить их своеобразие в приложении к ненормальному ребенку»<sup>15</sup>. Это означает, что реабилитация детей с РАС должна строиться по законам психического развития в онтогенезе.

По мысли Л.С. Выготского, каждая психическая функция возникает сначала как интерпсихическая и протекает в форме взаимодействия с другими людьми и лишь затем проявляется как интрапсихическая категория. Ребенок сначала усваивает социальный способ поведения, а затем применяет его к себе, что наблюдается, в частности, при переходе от внешней речи к внутренней и позволяет ему адаптироваться к новым условиям и выработать соответствующие им способы поведения. Кроме того, все элементы первичного управления собой, которые относятся к волевым процессам, первоначально возникают и проявляются в какой-либо коллективной форме деятельности.

<sup>13</sup> Смит Т. Доказательный опыт... С. 37.

<sup>14</sup> Лич Д. Прикладной анализ... С. 76.

<sup>15</sup> Выготский Л.С. Проблемы дефектологии... С. 219.

Именно это, с нашей точки зрения, обуславливает необходимость реабилитации ребенка с РАС в **коллективе** детей. Вероятно, именно с этим фактом связано то, что направление коррекции, в котором осуществляется ориентация на сверстников, и оказалось более эффективным по сравнению с любыми другими направлениями (Л.А. Миллер) <sup>16</sup>.

В текстах Л.С. Выготского можно найти и некоторые указания на особенности коллектива, в котором проходит (должна проходить) коррекция детей с РАС. Так, ссылаясь на В.С. Красусского, который доказал, что в неформальные сообщества глубоко отсталых детей, как правило, объединяются дети с различными уровнями умственного развития, Л.С. Выготский, подчеркивает, что более одаренный в интеллектуальном плане ребенок может «проявить свою социальную активность в отношении менее одаренного и активного. Последний, в свою очередь, черпает в социальном общении с более активным то, что ему еще недоступно, что нередко является неосознанным идеалом, к которому стремится интеллектуально недостаточный ребенок» <sup>17</sup>.

Таким образом, можно заключить, что ребенку с РАС для коррекции развития необходимо нахождение в коллективе. При этом следует учитывать, что для ребенка с особенностями в развитии большую значимость приобретает сверстник. Так, в одном из описываемых Л.С. Выготским опытов умственно отсталому ребенку предлагали оценить по уму себя, своего сверстника и взрослого воспитателя. Решая эту задачу, ребенок, как правило, на первое место ставил себя, на второе – сверстника (тоже отсталого ребенка) и лишь на третье – взрослого нормального человека. То есть, с точки зрения испытуемого, другой отсталый ребенок оказывался умнее, чем нормальный взрослый. По-видимому, понимание более сложной и отдаленной по возрасту личности взрослого человека является для ребенка затруднительным, что и побуждает его проявлять больший интерес к сверстнику, а значит, и готовность воспринимать исходящую от него информацию.

Таким образом, можно заключить, что для реабилитации детей с РАС им необходим разноуровневый коллектив, в котором представлены как дети с более высоким уровнем развития, так и их сверстники с более низким уровнем. Причем, как свидетельствуют полученные в последние годы данные, в таком коллективе развиваются не только дети с особенностями в развитии, но и их нормально развивающиеся сверстники <sup>18</sup>.

Второй принцип касается особенностей детей с РАС, которые, несмотря на сложности в общении и взаимодействии, перенимают от сверстников способы деятельности. При этом необходимо иметь в виду, что, говоря о возможности детей с РАС подражать своим обычным сверстникам, мы имеем в виду не социальные навыки, а, скорее, те способы деятельности, которые позволяют им стать участниками коллективной деятельности. Это дает им возможность не просто включиться в деятельность, но постепенно понять ее смысл и общественное (в рамках группы) назначение <sup>19</sup>.

Это обеспечивает не просто изменения в социальных навыках и поведении, но **развитие**, которое, в конечном счете, и ведет к возникновению социальных навыков, необходимых для взаимодействия с другими людьми.

<sup>16</sup> Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы...

<sup>17</sup> Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии... С. 208.

<sup>18</sup> Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы...

<sup>19</sup> Смит Т. Доказательный опыт... С. 49.

На описанных принципах был организован ресурсный класс, в котором обучались дети с РАС. Построение целенаправленной коррекции детей с РАС позволило нам выявить некоторые проблемы организации их реабилитации.

Первая проблема связана с тем образовательным учреждением, в котором обучаются дети с РАС. В большинстве своем к инклюзивному обучению психологически не готовы ни образовательные учреждения, ни их педагоги, ни родители «нормальных» детей, которые должны взаимодействовать с аутистами<sup>20</sup>.

Обычные начальные школы построены по образу и подобию средних школ, что не адекватно психологическим особенностям детей младшего школьного возраста. Дети с РАС, попадая в такую среду, оказываются гораздо более проблемными, нежели на самом деле, так как особенности их развития не позволяют им легко адаптироваться к такой жизни. Помимо этого, в современных программах начальной школы мало предметов, имеющих под собой предметную основу. Это приводит к тому, что даже беспроблемные дети учатся «для мамы», для получения хорошей отметки» и т.п., что является характеристикой отчужденного обучения. Кроме того, дети с РАС могут включаться и даже быть успешными в практической деятельности, которая, с одной стороны, представляет собой модель коллективно-распределенной деятельности<sup>21</sup>, а с другой стороны, может служить примером для подражания. Главное, что дети с РАС не могут познавать смысл того, что делают вместе с обычными детьми, так как для многих обычных детей та деятельность, которую они осуществляют под руководством учителя, не имеет особого смысла.

Для большинства учителей хороший ученик – это тот, кто хорошо выполняет все его указания. При таких ценностных установках любой ребенок с особенностями в развитии оказывается для педагогов обузой, с которой они разными способами пытаются бороться. Например, в одной из школ, реализующих инклюзивное образование, учительница начальных классов собрала родителей и сказала, что не может нести ответственность за поступки одного из своих учеников. Нетрудно догадаться, что родителей этого ребенка другие родители заставили забрать его из школы. Не меняют ничего в сознании и позиции учителя и лекции, в которых им рассказывают про детей с ограниченными возможностями здоровья. Дело усугубляется еще и тем, что они, как правило, не умеют организовывать коллективную деятельность и руководить ею<sup>22</sup>.

Одноклассники детей с РАС тоже оказались психологически не готовыми к тому, что рядом с ними учится особый ребенок. При этом нельзя не отметить, что их отношение во многом является отражением отношения к детям с особенностями в развитии педагогов и родителей других детей.

Родители обычных детей, как правило, волнуются, что их детям будет недостаточно внимания, так как учитель вынужден много времени тратить на детей с ограниченными возможностями. В некоторых случаях это мнение «подогревается» педагогами.

Вторая проблема касается целенаправленной подготовки детей с РАС к школе и инклюзивному обучению. Нередко у детей дошкольного возраста с РАС есть такие

<sup>20</sup> Смит Т. Доказательный опыт...

<sup>21</sup> Давыдов В.В. Теория развивающего обучения : моногр. М. : Интор, 1996. 544 с. URL : <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298>. С. 59.

<sup>22</sup> Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы...

проблемы поведения, что им просто нельзя посещать школу. Например, они далеко не всегда умеют пользоваться туалетом, способны сидеть за партой и т.п. Помимо этого, нужен некоторый уровень психического развития, чтобы дети с РАС могли включаться в коллективную деятельность, подражать сверстникам и т.п.<sup>23</sup>

Поэтому встает актуальный вопрос обязательного дошкольного образования детей, больных аутизмом. Ориентируясь на культурно-исторические основания реабилитации детей школьного возраста с РАС, описанные выше, можно сделать некоторые заключения относительно реабилитации дошкольников с ограниченными возможностями.

Часть принципов построения процесса реабилитации дошкольников с РАС будут аналогичны тем, которые используются при работе с младшими школьниками с соответствующим заболеванием. Сюда в первую очередь можно отнести коллективную деятельность детей с разными уровнями развития, предметно-практическую деятельность с ориентацией на личностные особенности каждого ребенка и т.п.<sup>24</sup>

Помимо этого в реабилитации дошкольников с РАС особое значение имеет развивающая среда. Ее особенности связаны, во-первых, с тем, что в ней присутствуют некоторые нормы-образцы, с которыми детям необходимо познакомиться; во-вторых, с некоторой демонстративностью взрослых и нормально развивающихся детей по отношению к нездоровому ребенку. Например, не просто чистить зубы, а всячески демонстрировать и то, как это делать, и то удовольствие, которое от этого получается<sup>25</sup>.

Третья особенность этой среды касается позиции, с которой, по мнению Л.С. Выготского, начинаются становление и развитие как общения, так и сознания. Речь идет о позиции «пра-мы». Эта позиция с самого начала предполагает наличие коллективного (общего) субъекта, который чистит зубы (учится чистить зубы), пользуется туалетом (учится пользоваться туалетом) и т.п.<sup>26</sup>

Анализ практики реабилитации детей с РАС, построенной на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского, показал, что самые важные условия ее использования связаны с психологической работой с педагогами и родителями. Только в этом случае возможны целенаправленное развитие детей с РАС, их реабилитация и социализация.

### Список использованной литературы

1. Альберто, П. Прикладной анализ поведения [Текст] : учеб. пособие для педагогов, психологов, учителей-дефектологов / П. Альберто, Э. Траутман. – М. : Оперант, 2015.
2. Выготский, Л.С. Лекции по педологии [Текст]. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2001. – 304 с.
3. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] : сб. работ. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
4. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики [Текст] // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. / ред. В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская. – М. ; ЧеРо ; Изд-во Моск. ун-та ; Высш. шк., 2002. – С. 10–22.

<sup>23</sup> Лич Д. Прикладной анализ... С. 95.

<sup>24</sup> Смит Т. Доказательный опыт... С. 50.

<sup>25</sup> Там же. С. 89.

<sup>26</sup> Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск : Удмурт. ун-т, 2001. С. 112.



5. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении : теоретическое обоснование к методическим рекомендациям к экспериментальному курсу русского языка и математики для начальных классов [Текст]. – Томск : Пеленг, 1992. – 111 с. – (Б-ка развивающего обучения. Вып. 6).

6. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Электронный ресурс] : моногр. – М. : Интор, 1996. – 544 с. – Режим доступа : <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298>.

7. Кравцова, Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4 (июль–август). – С. 42–51.

8. Кудрявцев, В.Т. Неустрашимый разброс (к юбилеям В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна) // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 69–82.

9. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС [Текст]. – М. : Оперант, 2015.

10. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.

11. Смит, Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. Практическое руководство [Текст]. – М. : Оперант, 2015.

УДК 157.3

*О.Г. Кравцов*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ**

Разбирается проблема девиантного поведения как психологический феномен. Автор выделяет различные по природе причины девиантного и делинквентного поведения: социальные, бытовые, педагогические и т.д. Утверждается, что именно понимание психологической природы девиантного поведения является ключом к решению данной проблемы, для чего предлагается рассмотреть ее в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. По мнению автора, девиантное поведение является следствием либо искажения, либо нарушения в развитии субъекта деятельности.

девиантное поведение, субъект деятельности, воля, строение сознания, культурно-исторический подход.

Культурно-исторический подход, предложенный Л.С. Выготским, не теряет своей актуальности уже более восьмидесяти лет. Его необыкновенную живучесть можно объяснить, в первую очередь, тем, что на его основе разрабатывались и разрабатываются разные социальные практики, способствующие развитию как отдельного человека, так и общества в целом. В этой связи нам представляется очень перспективным рассмотреть проблемы девиантного поведения в контексте культурно-исторической концепции.

С одной стороны, вызывает некоторое недоумение тот факт, что в работах Л.С. Выготского не раскрывается психологическое содержание понятия «девиантное поведение». Есть данные о том, что в начале XX века проблема отклоняющегося поведения вообще и проблема девиантных подростков в частности были достаточно актуальными.

После Первой мировой войны и Октябрьской революции на улице оказалось огромное число беспризорных детей. Они довольно быстро стали сбиваться в банды и от мелкого озорства быстро перешли к откровенно криминальным действиям.

14 января 1918 года принимается первый законодательный акт в области борьбы с правонарушениями несовершеннолетних – «Декрет о комиссиях для несовершеннолетних». А 27 января 1921 года Президиум Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета (ВЦИК) утвердил Ф.Э. Дзержинского председателем созданной при ВЦИК комиссии по улучшению жизни детей. Нужно сказать, что именно тогда была заложена довольно эффективная многоуровневая система борьбы с преступностью несовершеннолетних и ее профилактики, которая успешно реализовывалась весь советский период и окончательно ушла лишь с развалом СССР.

Однако, с другой стороны, есть довольно убедительные объяснения того, почему Л.С. Выготский не только не затрагивает понятие девиантного поведения, но даже подробно не рассматривает вопросы отклоняющегося поведения: их причины связывались с социальными факторами, такими, например, как отсутствие семьи и, как следствие, отсутствие систематического воспитания и образования; отсутствие надзора и контроля со стороны государства и общественных органов; сложные бытовые условия проживания, нищета бедность, голод и т.д.; низкий культурный уровень населения и т.д.

Поскольку эти причины невозможно было быстро устранить и исправить, то основная роль в коррекции такого поведения отводилась педагогической науке. Одним из наиболее ярких примеров использования педагогики для исправления асоциального поведения может служить опыт А.С. Макаренко<sup>1</sup>. Успех А.С. Макаренко и его последователей демонстрировал, с одной стороны, неостребованность психологии в решении проблем девиантного поведения, а с другой стороны, привел к серьезному расколу психологии и педагогики в вопросах борьбы с асоциальным поведением.

Современный опыт свидетельствует, во-первых, об ошибочности точки зрения, согласно которой причины отклоняющегося поведения исчерпываются социально-бытовыми условиями. Так, изменения этих условий не только не привели к исчезновению девиантного поведения, но и, как следует из средств массовой информации, а также специальной литературы, число девиантных детей и подростков увеличивается с каждым годом, а возраст возникновения противоправного поведения снижается.

Анализ психологической литературы по проблемам девиантного поведения позволяет заключить, что в последние годы произошли два типа изменения двух типов, касающиеся его причин и особенностей протекания. Первые изменения связаны с тем, что девиацию поведения стали демонстрировать дети не только из неблагополучных семей, но и из семей вполне, во всяком случае внешне, благополучных и нормальных. Это могут быть дети и подростки, имеющие хорошее образование, высокий культурный уровень, доступ к материальным благам и т.д. Наглядным примером таких детей может служить студентка 2-го курса философского факультета МГУ Варвара Караулова.

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. О воспитании. М. : Политиздат, 1988.

Второй тип изменений в причинах и протекании девиантного поведения связан с его расширением. Так, если в начале XX века девиантное поведение связывалось с асоциальным или антигосударственным, то теперь оно подразделяется, по меньшей мере, на четыре основных типа поведения: асоциальное, зависимое, суицидальное и виктимное. Таким образом, не только изменилось семантическое наполнение понятия «девиантное поведение», но и появился новый репертуар поведения<sup>2</sup>. Помимо этого, происходит рост неоправданной жестокости среди молодежи, появляются новые формы агрессии (в частности, буллинг), нарастает наркотизация молодежи и т.д.

Изменения, произошедшие в девиантном поведении, а также результаты исследований детей и подростков с отклоняющимся поведением, анализ их проблем и трудностей позволяют заключить, что девиантное поведение в своей основе имеет целый ряд психологических причин. В одних случаях эти причины оказываются непосредственно связанными с социально-бытовыми условиями жизнедеятельности детей и подростков, в других приводят к асоциальному поведению вне зависимости от условий их жизни. Но в любом случае коррекция асоциального поведения и его предупреждение касаются, в первую очередь, тех психологических причин, которые приводят к девиантному и делинквентному поведению.

Проблема девиантного поведения давно привлекает к себе внимание ученых психологов и практиков. Однако на сегодняшний день нет единого подхода к его исследованию. Можно выделить, скорее, многообразный набор психологических данных о различных аспектах девиантного поведения при отсутствии целостной методологии его изучения.

При изучении девиантного поведения довольно широко распространена методология бихевиористического подхода. У основателей бихевиоризма Уотсона и Скиннера есть немало ссылок на отклоняющееся поведение. Например, приводится пример мальчика, который конфликтует со сверстниками и ведет себя агрессивно из-за того, что у него низкие коммуникативные навыки. После развития соответствующих навыков «правильного» (не отклоняющегося) поведения мальчик успешно социализируется<sup>3</sup>.

Такой подход довольно продуктивен и поэтому используется в различных социальных практиках. При этом он предполагает изучение факторов, которые влияют на становление и реализацию отклоняющегося поведения.

Однако, на наш взгляд, поиск факторов, влияющих на девиантное поведение, неизбежно приводит в методологический тупик. Так, один из ярких представителей бихевиоризма Э. Торндайк приходит к выводу, что на поведение кошки в проблемном ящике влияет все актуальное окружение, и все факторы, правда, в разной степени, оказывают влияние на ее поведение<sup>4</sup>.

Таким образом, исследование девиантного поведения в русле бихевиоризма не только не дает ответа на вопрос о его психологических причинах, но даже не объясняет его сути. Напротив, в рамках этой методологии мы получаем почти бесконечный список факторов, которые влияют на девиантное поведение. Причем

<sup>2</sup> Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М., 2003.

<sup>3</sup> Skinner B.F. Science and human behavior. New York : Macmillan, 1953 ; Watson J.B. Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review. 1913. № 20. P 158–177.

<sup>4</sup> Thorndike, E.L. Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals (Psychological Review, Monograph Supplements, No. 8). New York : Macmillan, 1898.

такой список оказывается бесполезным, так как в каждом конкретном случае проценты влияния различных факторов могут меняться. Иными словами, для каждого человека набор этих факторов индивидуален.

Другая проблема, возникающая при использовании бихевиористического подхода, связана с психологическим содержанием понятия «девиантное поведение». Так, классический бихевиоризм предполагает отказ от внутренних критериев в пользу внешних. На первый взгляд такой подход кажется оправданным. Проблема девиантного поведения волнует ученых и практиков, так как такое поведение внешне отличается от нормативного. Будучи отклоняющимся, оно создает проблемы и тому, кто его осуществляет, и окружающим людям. Более того, нередко девиантное поведение оказывается юридически значимым и имеет свою правовую квалификацию. В этом плане девиантное поведение – это такое поведение, которое по внешним характеристикам значимо отличается от «нормального» поведения.

При таком понимании девиантного поведения теряется сама психологическая суть этого явления. Во-первых, при определении девиации через норму поведения мы оказываемся в заложниках понятия нормы поведения. Понятие нормы в разных сообществах может значительно различаться, и понятие девиантного поведения, таким образом, попадает в зависимость от социальных норм, становится явлением не психологическим, а социальным по сути. Во-вторых, не будет преувеличением сказать, что в рамках такого подхода все люди могут рассматриваться как девиантные.

Таким образом, бихевиористический подход к исследованию девиантного поведения девальвирует понятие нормы, которая становится эфемерным понятием, оторванным от реальности.

Рассмотрение понятия «девиантное поведение» в русле культурно-исторической концепции позволяет сделать важные заключения и выводы. Во-первых, девиантное поведение в неклассической психологии Л.С. Выготского предполагает поиск тех психологических оснований, которые привели человека к отклоняющемуся поведению и нарушению социальных норм. Иными словами, следуя логике автора культурно-исторической психологии, коррекция и предупреждение девиантного поведения предполагают постановку «первичного психологического диагноза». Во-вторых, в рамках культурно-исторической психологии девиантный подросток будет отличаться от недевиантного, прежде всего, своим сознанием.

Данный вывод следует из того, что, с точки зрения Л.С. Выготского, именно сознание является предметом психологии. Помимо этого, в своей периодизации психического развития он подчеркивает, что существуют два возраста – паспортный и психологический. В некоторых случаях они не совпадают. В отличие от паспортного возраста, который меняется только в хронологической логике, психологический возраст подвержен совсем иным закономерностям развития. Так, возрастные этапы сменяют друг друга, чередуясь критическими и литическими периодами<sup>5</sup>.

С точки зрения автора культурно-исторической теории, дети разных психологических возрастов качественно отличаются друг от друга. Такие же отличия можно найти у одного и того же ребенка в разные периоды его жизни. Причем эти отличия касаются психологических особенностей, а никак не внешних проявлений.

---

<sup>5</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблема возраста. М. : Педагогика, 1984. С 244–268.

Если использовать эту логику при решении интересующей нас проблемы девиантного поведения, то можно сказать, что девиантный ребенок (подросток) отличается от недевиантного не внешними характеристиками, а особенностями своего сознания.

Аналогичное заключение можно сделать и в отношении одного и того же ребенка (подростка), который не был девиантным, а потом приобрел сознание, характерное для отклоняющегося поведения. Тогда получается, что тот, кто совершил противоправный поступок, является девиантным не потому, что он его совершил, а, прежде всего, потому, что у него соответствующее сознание, которое и привело к такому поведению.

Исследование внутренних особенностей девиантных подростков и их отличия от законопослушных сверстников позволило нам заключить, что те, кто совершил асоциальный поступок, отличаются, прежде всего, развитием своей волевой сферы или, используя современную терминологию, развитием у них **субъекта деятельности**.

Можно сказать, что мы связываем психологическое содержание понятия «субъект деятельности» с наличием *внутреннего* источника, который контролирует, регулирует и направляет поведение человека. Такое понимание субъекта деятельности согласуется с позицией Л.С. Выготского. Так, по его мнению, высшие психические функции отличаются от натуральных психических функций тем, что субъект приобретает способность ими управлять. Иными словами, по мере развития и взросления ребенка его психические функции становятся произвольными.

Как подчеркивает автор культурно-исторической психологии, человек при помощи психологических средств научается управлять собой и своими психическими функциями<sup>6</sup>.

В каждый возрастной период ребенок приобретает способность управлять какой-то психической функцией, и она становится произвольной. Например, в дошкольном возрасте он постепенно научается управлять своими эмоциями и воображением. В противном случае, с одной стороны, имеет проблемы с развитием эмоциональной сферы, а с другой стороны, пугается тех образов, которые сам «из головы выдумал» (К.И. Чуковский). Или в младшем школьном возрасте научается управлять своим вниманием, по словам Л.С. Выготского, сознательно выделяет фигуру и фон, меняет их местами и т.п.

Существует убедительная точка зрения, согласно которой процесс становления высших психических функций связан с развитием личности в онтогенезе (Г.Г. Кравцов). Некоторые подтверждения этого мнения можно увидеть при анализе становления и развития произвольного поведения. Согласно довольно распространенной точке зрения, произвольное поведение возникает и развивается в игре (Д.Б. Эльконин, Е.А. Бугрименко и др.). Однако, как хорошо известно практикам, наличие произвольности в игре (способности подчиняться правилам) совсем не означает наличия произвольности в реальном поведении. Так, например, как отмечает Е.Е. Кравцова, серьезные ограничения в использовании игротерапии связаны с тем, что в игре ребенок перестает, например, бояться, а в реальности по-прежнему остается трусом и т.п.

---

<sup>6</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 368 с

Различия, которые ребенок проявляет в игре и вне игры, оказываются опять-таки связанными с его сознанием. Отсюда следует, что проблема овладения своими эмоциями, воображением, вниманием и т.п. касается особенностей развития личности. В этой логике психологические причины девиантного поведения связаны с искажениями в развитии личности (сознания).

Экспериментальные доказательства данного предположения можно увидеть в результатах исследования Н.А. Кругловой, которая показала, что дети дошкольного возраста с трудностями и проблемами в поведении качественно отличаются от своих обычных сверстников образом семьи. Так, например, если обычный ребенок, жалуюсь экспериментатору, говорит, что его папа пьет и дерется, а мама за него не заступает, то он видит свое будущее в том, что они вместе с папой и мамой поедут на море и все будут его любить, папа перестанет пить, а мама будем покупать ребенку мороженное.

Его сверстник с проблемами в поведении в аналогичной ситуации совсем по-иному видит выход из положения: папа убьет маму, его посадят в тюрьму, а он (ребенок) будет делать то, что хочет; или он убежит из дома и будет жить, как хочется. Кстати сказать, по данным юридических психологов, одним из очень показательных индикаторов девиантного развития ребенка являются побеги из дома.

Итак, отличия подростков с девиантным поведением от их законопослушных сверстников связаны с особенностями сознания. Однако, по мнению Л.С. Выготского, сознание производно от развития как отдельных психических функций, так и поведения в целом. Изучение девиантных подростков позволило нам выявить, что они, в первую очередь, отличаются произвольностью. Оказалось, что многие подростки страдают разными формами зависимости и именно эта зависимость во многом побуждает их к асоциальному поведению.

Как отмечается в психологической литературе по проблемам девиантного поведения, не только подростки, но часто и взрослые люди видят причины своего девиантного поведения в других: «меня заставили» или «я сам не понял, как его ударил» и т.п. Иными словами, можно заключить, что, с одной стороны, коррекция подростков с девиантным поведением связана с созданием условий, при которых формируется субъект деятельности, а с другой стороны, низкий уровень развития субъекта деятельности может стать основой становления и развития девиантного и делинквентного поведения.

Интересным косвенным подтверждением нашей позиции стали результаты исследования М.В. Новиковой-Грунд внутренней картины мира респондентов, представленной в созданных ими текстах <sup>7</sup>. Экспериментальной группой в этом исследовании выступили люди, имевшие попытку суицида. Поскольку суицид является одной из форм девиантного поведения, эти данные вполне можно транслировать на всех девиантов.

В ходе анализа текстов людей, совершивших попытку суицида, было обнаружено, что важной особенностью их текстов является безлично-пассивный характер повествования. События в их жизни происходят независимо о них самих. Они не могут оказывать на них какое-либо влияние и в лучшем случае занимают страдательную позицию или их как агентов действий просто нет в собственных рассказах.

---

<sup>7</sup> Новикова-Грунд М.В. Текстовые методики в группе // В сб. : Тр. Ин-та психологии имени Л.С. Выготского. М., 2001. Вып.1.

Итак, мы считаем, что девиантные подростки отличаются от своих обычных сверстников по уровню развития волевой сферы или по уровню развития субъекта их деятельности. При этом важно подчеркнуть, что в логике культурно-исторического подхода это означает, что девиантные подростки имеют во многом «натуральную психику», что часто ведет их к «полевому поведению» (К. Левин).

Другим отличием девиантных подростков, согласно результатам наших исследований, является общий низкий уровень психического развития. При этом важно отметить, что нередко девиантные подростки способны решать довольно сложные интеллектуальные задачи не хуже своих законопослушных сверстников. Однако они оказываются беспомощными в решении задач, предполагающих развитие речь, воображение, рефлексию, которые, как установлено в психологических исследованиях, являются центральными возрастными психологическими новообразованиями.

Очень важной для обсуждения проблемы психологических причин девиантного поведения является позиция Г.Г. Кравцова, согласно которой центральные психологические новообразования, с одной стороны, являются «психологическими средствами» развития личности, а с другой стороны, представляют собой этапы развития воли в онтогенезе. Иными словами, установленные нами различия в развитии девиантных и законопослушных подростков также служат экспериментальными доказательствами того, что психологическая причина девиантного поведения лежит в развитии личности, а именно – в развитии волевой сферы.

Описанный подход позволяет по-новому осмыслить целый ряд вопросов, имеющих непосредственное отношение к девиантному поведению. Помимо этого, он позволяет сформулировать множество проблем, решение которых приведет к решению целого ряда иных как теоретических, так и практических проблем.

Первая проблема касается возраста, с которого поведение подростка может считаться девиантным. Исследование Н.А. Кругловой позволило установить, что даже у детей дошкольного возраста с трудностями в поведении могут быть качественные различия в образе семьи по сравнению с их обычными сверстниками. Однако неясно: наличие искаженного образа семьи является предпосылкой или показателем девиантного поведения. Остается неясным и то, что происходит с образом семьи у внешне благополучных детей, которые нередко пополняют ряды девиантных и делинквентных в подростковом возрасте. Наконец, этот вопрос непосредственно связан с проблемой возраста уголовной ответственности.

Другой проблемой, появляющейся в ходе реализации данного подхода, является определение границ девиантного поведения. Может ли поведение внешне быть похожим на девиантное, но по внутренним психологическим механизмам девиантным не являться? И, наоборот, возможна ли латентная девиантность, которая никак себя не проявляет, но вместе с тем качественно отличает «нормального» человека от девианта?

Одной из самых сложных проблем, возникающих в связи с таким пониманием девиантности, является определение критериев «нормы» и психологического здоровья. При этом, следуя нашей логике, мы не можем опираться на внешние признаки «нормального» развития или социальной допустимости. В подобной логике понимание как «нормального» развития, так и психологического здоровья предполагает выявление их психологической (внутренней) сущности.

Представлен далеко не полный перечень проблем, возникающих при изучении отклоняющегося поведения в рамках культурно-исторического подхода. И их

решение невозможно без привлечения философии, культурологи, истории, педагогики и других наук. Однако, несмотря на всю сложность и многомерность данного подхода, нам он представляется и интересным, и перспективным. Мы надеемся, что в дальнейшем он не только позволит иначе взглянуть на понимание научных проблем, связанных с «нормальным» и отклоняющимся поведением, но и на практике поможет найти новые средства и методы борьбы с девиантным поведением.

### Список использованной литературы

1. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / сост. А.А. Романов [и др.] ; под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань, 2006. – 345 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. Т. 2. Проблема возраста. – М. : Педагогика, 1984. – С. 244–268.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) [Текст]. – М., 2003.
5. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения [Текст]. – М., 2001.
6. Кубраков, Г.М. По заветам Макаренко [Текст]. – М. : Просвещение, 1987.
7. Макаренко, А.С. О воспитании [Текст]. – М. : Политиздат, 1988.
8. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения [Текст]. – СПб. : Речь, 2005.
9. Новикова-Грунд, М.В. Текстовые методики в группе [Текст] // В сб. : Труды Института психологии им. Л.С. Выготского. – 2001. – Вып. 1.
10. Новикова-Грунд, М.В. Проблема понимания/непонимания: от позитивизма к герменевтике [Текст] // В сб. : Труды Института психологии им. Л.С. Выготского. – 2002. – Вып. 2.
11. Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / сост. А.А. Романов [и др.] ; под ред. А.А. Романова. – Рязань, 2005. – 338 с.
12. Творческое наследие А.С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров [Текст] / сост. Л.Л. Безобразова, Н.А. Вакуленко, Н.В. Хоменко ; М-во просвещения СССР ; М-во просвещения УССР ; Полтав. гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. – Полтава : ПГПИ им. В.Г. Короленко, 1988.
13. Bitterman.M.E. Thorndike and the problem of animal intelligence [Text] // American Psychologist. – 1969. – № 24. – P. 444–453.
14. Skinner, B.F. Science and human behavior [Text]. – New York : Macmillan, 1953.
15. Thorndike, E.L. Animal Intelligence [Text] // An Experimental Study of the Associative Processes in Animals : Psychological Review, Monograph Supplements. – New York : Macmillan. – 1898. – № 8.
16. Watson, J.B. Psychology as the behaviorist views it [Text] // Psychological Review. – 1913. – N 20. – P. 158–177.



## Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА В СОЦИОЛОГИИ: ОТ АКТОРА К АВТОРУ

Определяется значение представлений о субъекте, выработанных внутри культурно-исторической теории Л.С. Выготского, для современной психологии. Отмечается, что для ученого-психолога принципиально важно «авторское» начало субъектности, в отличие от исполнительного – «акторского», которое выступает на передний план в социологии. Показано, что обращение к «авторскому началу» заставляет переосмыслить само постановку проблемы субъекта в социологии.

субъект, автор, актер, Л.С. Выготский, социология.

Сегодня нам очевиден общегуманитарный резонанс идей и трудов Льва Семеновича Выготского. Не обошел он и социологию. Откроем британский «Большой толковый социологический словарь», составленный Дэвидом и Джулией Джери. В нем есть статья «Выготский Лев Семенович», где суть позиции ученого излагается следующим образом: «Явление частной речи, в которой дети используют речь для регулирования своего поведения, происходит от интериоризации опосредованных речью обменов с другими индивидуумами. В свою очередь, частная речь становится интериоризируемой и формирует внутреннюю речь в том виде, в каком устная мысль сохраняет социальный характер обменов, от которых и произошла»<sup>1</sup>. Все так. Но, практически не правя текст, эту статью можно было озаглавить «Жане Пьер», а незначительно изменив терминологию, – «Мид Джордж Герберт»...

Подлинное значение сделанного Л.С. Выготским, пока до конца не осознанное социологами, состоит в другом. Мы имеем в виду попытку трактовать знак как инструмент расширения сознания в культурно-историческую перспективу, который не навязывается индивиду социумом, а с той или иной степенью самостоятельности выбирается из «культуры», осваивается, перестраивается, иногда заново создается им. Ведь этот инструмент двунаправлен – обращенный к социокультурной действительности, он одновременно является интимно-психологическим ключом к тайнам и проблемам субъективного мира человека, средством его *преображения изнутри*, которое всегда проживается и переживается глубоко лично.

Сюжеты «внутренней свободы», «произвольности», «спонтанности» в работах Выготского – не «боковые», а смыслообразующие. Они позволяют раскрыть *«авторский характер»* социальной жизни человеческих индивидов и человеческих общностей, представить тех и других в качестве *субъектов социального действия*. Начиная с «Психологии искусства» Выготский создавал именно «психологию автора». В результате он построил теорию человека, «врастающего в культуру» (в его терминологии), «инкультурирующегося» (М. Мид) vs (versus) человеку социализирующемуся (традиционный объект социологии). И уже в ходе этого «вращения» – развивающего, творящего культуру в процессе ее смысловой интерпретации.

<sup>1</sup> Джери Д., Джери Д. Большой толковый социологический словарь : в 2 т. М., 1999. Т. I. С. 103.

Социология обычно засвечивала авторство живого человеческого субъекта в *порождении* социальных структур, о котором в разные времена по-разному писали такие философы, социологи и историки, как К. Маркс, М. Блок, М. Вебер, Т. Парсонс, А. Турен, П. Бергер, Т. Лукмани. Отсюда и тенденция сведения Мира Человека к незыблемому конвенционально установленному социальному миропорядку, а культуры – к набору безличных схематизмов жизнедеятельности унифицированных индивидов. Она присуща многим направлениям европейско-американской гуманитаристики XIX–XX веков – от французской социологической школы во главе с Э. Дюркгеймом до символического интеракционизма, социального бихевиоризма и ранних форм структурализма.

Отметим принципиальное отличие понятия «автор» от того, что охватывается понятием «актор» («социальный актер»). Сегодня это понятие фактически вытеснило из западной социологии понятие субъекта. Последнее квалифицируется как сугубо философское, хотя уходит и из философии: в 1988 году Всемирный философский конгрессе в Брайтоне (Великобритания) устами ряда участников провозгласил «смерть субъекта». Возможно, «слухи о смерти сильно преувеличены», но они – не беспочвенны. Констатируя «смерть субъекта», опору ищут как в исторических традициях (буддизм, ницшеанство), так и в современных тенденциях философского и специального гуманитарного знания (постмодернизм, постструктурализм и др.). Эта ситуация нуждается в особом – методологическом – рассмотрении. Сейчас же вернемся к вопросу о соотношении понятий «актор» и «автор».

При помощи термина «актор» (actor) социологи обозначают, с одной стороны, активного исполнителя социальной деятельности, с другой стороны, указывают на то, что это исполнение несет в себе некоторый оттенок условности, «фиктивности» и заведомо лишено оригинальности, поскольку связано с принятием социальной роли (с английского языка слово *actor* переводится и как *актер*). Данный термин используется главным образом без какого бы то ни было предположения, будто социальные актеры всегда сознательно "осуществляют руководство" своими деяниями (это уже характеристика субъекта как автора деятельности. – Г.У.). Однако, как указывает понятие "роль", социальная деятельность часто предполагает акторов, играющих "роль", хотя обычно не без возможности интерпретации и переделки ее актерами»<sup>2</sup>.

Актер – интерпретатор наличного, подчас весьма избирательный, искусный, «гибкий» исполнитель кем-то задуманного. Он – открыватель в границах уже открытого и преобразователь в границах уже преобразованного. (Казалось бы, это как нельзя лучше характеризует ребенка... в прямом и переносном смысле – «карлика на плечах гиганта», вторым из коих является, по Д.Б. Эльконину, «общественный взрослый»). Однако аргументы, приводимые нами ниже, заставляют усомниться в справедливости такой оценки. Хотя бы уже потому, что не только «карлику», но и «гиганту» нельзя отказывать в праве на дальнейший «рост». Вообще эта некогда популярная у советских психологов Ньютонова метафора в сфере изучения специфических законов развития человека работает крайне нестрого.)

Актер – это, по шкале уровней интеллектуальной активности, которую предложила Д.Б. Богоявленская<sup>3</sup>, «эврист». Он ищет неординарное решение

<sup>2</sup> Джери Д., Джери Д. Большой толковый социологический словарь... С. 254–255.

<sup>3</sup> Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.

в строго очерченных границах сложившегося проблемного поля. Он направлен на достижение извне поставленной цели, но сам не полагает ее (различие *целенаправленности* и *целеполагания*, экспериментально воспроизведенное и интересно обсуждаемое В.А. Петровским <sup>4</sup>). Частное решение частной задачи, вне попыток более широкого и содержательного обобщения, – таков результат его поисков.

Напротив, автор открывает и заново строит новые проблемные поля, продуцирует новые цели, самостоятельно ищет обобщенные – гибко приложимые к решению целого ряда классов конкретных задач, зачастую разных и не похожих друг на друга, – способы достижения этих целей. По шкале Д.Б. Богоявленской, авторство можно было бы соотнести с креативным уровнем интеллектуальной активности, на котором разворачивается спонтанная творческая инициатива субъекта. Не случайно слово «автор» происходит от латинского *'au(c)tor'*, что обозначало полководца – завоевателя новых территорий (на это указывает Х. Ортега-и-Гассет).

Авторство, по В.Т. Кудрявцеву, – это персонификация креативности как единства «вершинности» и «глубинности» <sup>5</sup>, выражение «подлинности» (т.е. «оригинальности»), целостности, цельности, внутренней завершенности личности. Авторское, конструктивное отношение к «объекту» придает ему форму такой же завершенности, превращает его в *произведение* (С.Л. Рубинштейн). Субъект в соотнесении уже не с объектом, а с произведением и не просто «выполняя деятельность», а *совершая творение* – акт по созданию произведения, в котором он преобразует свой внутренний мир, может рассматриваться как *личность*. Именно это, а не абстрактное противостояние вещи сознанию, выступает критерием ее объективности, как писал С.Л. Рубинштейн.

Носитель авторского начала (в отличие от «акторских», исполнительских функций) – личность – не поддается «выведению» из роли, из любой иной функции, равно как и «сведению» к ней. Это обстоятельство было зафиксировано еще в классической американской социологии и социальной психологии (см. дискуссии вокруг работ Дж.Г. Мида, Ч.Х. Кули, Г. Блумера, И. Гофмана и др.).

Изначальная социальность человека, на психологическом материале блистательно продемонстрированная Л.С. Выготским, — вовсе не открытие Гегеля или Маркса. Социальный человек — лишь эмпирический факт, который сам по себе еще не требует какой-то изолированной научной рефлексии. Ни Ф. Бэкон, ни Т. Гоббс, ни Г. Лейбниц, ни Э.Б. де Кондильяк никогда не оспаривали его. Научная проблема начинается там, где мы сталкиваемся с необходимостью реконструировать далеко не самоочевидные источники происхождения социальности (которые не вписываются ни в дюркгеймовские, ни в марксистские объяснительные схемы). Там, где мы перестаем смотреть на общество как на «машину производства социальной жизни» и стремимся постичь глубоко творческий, авторский характер становления и утверждения тех или иных феноменов человеческой социальности в истории и индивидуальной биографии. Там, где перед нами простирается сфера сложнейших (далеко не всецело заочных и безличных, а подчас даже очень интимных) взаимоотношений, которые завязываются между автором и адресатом социального действия.

Эту увлекательную работу могут проделать социологи и психологи только сообща. Ее основания, по сути, и заданы в работах Льва Семеновича Выготского.

<sup>4</sup> Петровский В.А. Человек над ситуацией. М., 2010.

<sup>5</sup> Кудрявцев В.Т. На путях к глубинно-вершинной психологии // Вопр. психол. 2006. № 5.

**Список использованной литературы**

1. Богдавленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Джери, Д., Джери Д.. Большой толковый социологический словарь [Текст] : в 2 т. – М. : АСТ-Вече, 1999. – Т. I. – 544 с.
3. Кудрявцев, В.Т. На путях к глубинно-вершинной психологии [Текст] // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 113–125.
4. Петровский, В.А. Человек над ситуацией [Текст]. – М. : Смысл, 2010. – 559 с.



## Страницы истории

УДК 37(47)(092)«1918/1922»

*М.А. Захарищева*

### РЕФОРМАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БОРИСА ПЕТРОВИЧА ЕСИПОВА В 1918–1922 ГОДАХ

В статье на основе архивных материалов, впервые введенных в научный оборот, анализируются проблемы, трудности, опыт создания единой трудовой школы в провинциальном уездном городе в первые годы советской власти под руководством Б.П. Есипова, ставшего впоследствии видным ученым-педагогом.

единая трудовая школа, школьный работник, педагогические курсы, ученическое самоуправление.

Почти столетие отделяет нас от известных событий 1917 года, надолго определивших судьбу страны в целом и народного образования в частности. Первые годы советской власти вызывают непреходящий интерес историков образования<sup>1</sup>. Организованный первыми руководителями народного образования страны масштабный эксперимент по созданию единой трудовой школы сопровождался как инновационными прорывами в будущее, так и одновременно непреодолимыми трудностями.

Непростой процесс перехода к новому типу школы в типичном провинциальном городе Глазове тесно связан с именем молодого в то время руководителя народного образования Бориса Петровича Есипова (1894–1967).

Наш земляк, известный ученый Б.П. Есипов занимает достойное место в ряду ученых-педагогов советского периода развития народного образования. Его имя и дело вызывали и продолжают вызывать исследовательский интерес. Российская государственная библиотека выпустила биобиблиографический сборник трудов Б.П. Есипова и публикаций о нем. В Научном архиве Российской академии образования хранится личный фонд Б.П. Есипова. Анализ его научно-педагогического творчества посвящена кандидатская диссертация Н.А. Адельбаевой<sup>2</sup>.

В известной монографии «XX век российского образования» М.В. Богуславский называет имя Б.П. Есипова среди личностей, в наибольшей мере отражающих ход истории российской школы и педагогики. Очерк о нем начинается словами: «Если бы наряду со званием "народный учитель" существовало звание

<sup>1</sup> Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. М., 2005. 191 с. ; Романов А.А. Опытная педагогика начала XX века // Изв. Рос. акад. образования. 2013. № 4. С. 63–75 ; Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М., 1995. 160 с.

<sup>2</sup> Адельбаева Н.А. Развитие концепции самостоятельной работы Б.П. Есипова в системе современной дидактики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 18 с.

"народный ученый", то его наверняка удостоился бы доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР Борис Петрович Есипов»<sup>3</sup>.

Педагоги Удмуртии и Вятской земли тоже внесли свой вклад в изучение педагогического наследия Б.П. Есипова. Одной из первых исследователей стала В.Г. Боброва, автор скромной книжки «Педагог-ученый Б.П. Есипов»<sup>4</sup>. Среди других просветителей Вятского края профессор из Кирова В.Б. Помелов посвятил Б.П. Есипову несколько страниц своей монографии<sup>5</sup>. Неоценимый вклад в сохранение памяти об известном земляке внесла доцент Л.Б. Шмыгина, которая долгие годы собирала и бережно хранила подлинные материалы, связанные с жизнью и творческой деятельностью Б.П. Есипова и его семьи. Сегодня с этими материалами можно ознакомиться в кабинете памяти Б.П. Есипова в Глазовском государственном педагогическом институте, где проходят занятия по истории педагогики, истории образования в Удмуртской Республике.

Усилиями исследователей предыдущих поколений сделано многое, но в основном они пытались оценить деятельность Б.П. Есипова в целом. Мы же решили сосредоточить исследовательский поиск на коротком, но чрезвычайно значимом для нас периоде деятельности Б.П. Есипова в самые первые годы становления советской власти (1918–1922), когда он работал в должности заведующего школьным подотделом при Глазовском уездном отделе народного образования (УОНО) Вятской губернии.

В автобиографии Б.П. Есипов весьма скромно пишет об этом периоде своей жизни: «В 1917 году после февральской революции я с группой студентов-земляков уехал из Петербурга на родину, в г. Глазов. Здесь принимал активное участие в организации Советов по всему уезду, работая вместе с большевиками. В 1919 году был эвакуирован из Глазова, занятого на короткое время колчаковцами. После этого продолжал работу в Глазовском УОНО и в школе II ступени г. Глазова».

В Центральном государственном архиве Удмуртской Республики мы нашли документы 1918–1920 годов: протоколы заседаний президиума Глазовского УОНО, отчеты о работе школьного подотдела и школ уезда, статистические сведения о количестве школ и учителей, о состоянии материальной базы школ, либо написанные рукой Б.П. Есипова, либо подписанные им лично.

Документам без малого сотня лет, работа с ними сродни личной встрече с автором. Подобные встречи весьма значимы для исследователя-историка, особенно когда документы «открываются» впервые.

Итак, по данным архива, заведующему школьным подотделом Глазовского УОНО товарищу Есипову Б.П. досталось достаточно большое хозяйство. «Школ первой ступени в уезде числится всего 364, из них 20 чисто татарских, 47 чисто вотских (удмуртских), 123 чисто русских, 1 эстонская, 1 чувашская, 172 смешанных»<sup>6</sup>. Не будем удивляться такому большому количеству школ, в основном они были маленькие, совсем не похожие на современные. О крепких связях финно-угорских народов свидетельствует тот факт, что в Удмуртии действовала эстон-

<sup>3</sup> Богуславский М.В. XX век российского образования. М., 2002. С. 158.

<sup>4</sup> Боброва В.Г. Педагог-ученый Б.П. Есипов. Ижевск : Удмуртия, 1965. 23 с.

<sup>5</sup> Помелов В.Б. Просветители Вятского края: российские деятели культуры и местные ученые-педагоги. Киров : Вят. гос. гуманитар. ун-т, 2007. 149 с.

<sup>6</sup> Циркуляры Наркомата просвещения РСФСР о контакте в работе учреждений народного образования, отчеты о работе школьного подотдела и школ уезда, статсведения о количестве школ и учителей, о состоянии материальной базы школы. 1918–1920 гг. ЦГА УР. Ф.Р-202, оп. 1. Ед. хр. 15. Л. 38.

ская школа, первая и единственная в Гординской волости, находилась она в эстонской колонии Князево Эстония.

Однако в 1919 году работали далеко не все школы. «55 школ первой ступени не функционируют из-за недостатка школьных работников. В городе две школы 1-й ступени и две школы 2-й ступени были закрыты из-за тифозной эпидемии. По этой же причине в уезде были закрыты три школы 1-й ступени», – пишет Б.П. Есипов. Некоторые школы поздно начали свои занятия, потому что задерживался ремонт школьных помещений. Уездным отделом осенью, пока еще можно было работать на открытом воздухе, предлагалось школьным советам не откладывать занятий из-за ремонта. Не скрывая проблемы, Б.П. Есипов прямо указывает на то, что «почти все нефункционирующие школы находятся в невозможных условиях, из-за этого в них никто не желает служить; еще при земстве в этих школах учителя и учительницы наживали себе чахотку, ревматизм и другие болезни. Для детей тоже, разумеется, вреда в таких условиях немало. Надо все усилия приложить к тому, чтобы улучшить здесь квартирные условия, и тогда, вероятно, скорее найдутся школьные работники и для этих школ»<sup>7</sup>.

Нормальной работе школ в уезде сильно мешали военные действия как периода Первой мировой, так и Гражданской войн. На территории Глазова и в его окрестностях в те годы шла война, город несколько раз занимали то войска Красной Армии, то армия Колчака. «В результате белогвардейского нашествия многие школы лишились письменных принадлежностей, учебных пособий и всякого рода припасов. Школы города с самого начала войны (1914 года) работают в ненормальных условиях: то отнимают их здания и выселяют их, каждая школа ютится в нескольких маленьких тесных и темных помещениях, то в них совсем прекращают занятия, то их эвакуируют, то реэвакуируют. Все школьные помещения испорчены войсковыми частями и требуют капитального ремонта», – свидетельствует документ<sup>8</sup>.

В первые послереволюционные годы начинается реформирование старой школы. В соответствии с требованиями Наркомпроса РСФСР школа должна стать единой трудовой школой. Процесс был непростым и потребовал, прежде всего, серьезной работы с учительством. По требованию советской власти школьные работники обязаны были заявить о своем согласии сотрудничать с этой новой властью либо отказаться работать в новом типе школы. Для этого в 1918 и 1919 годах были организованы перевыборы школьных работников. «В первые дни возникновения Отдела (народного образования) было объявлено о предстоящих перевыборах учащихся. С 15 августа по 4 сентября производились самые перевыборы». Очень по-разному отнеслись учителя к этому процессу.

Каждому учителю необходимо было подать заявление о продолжении работы в тепер уже советской школе либо отказаться от учительской деятельности. Первые перевыборы прошли не совсем удачно. Часть учителей, пожелавших продолжить работу, получили отказы по таким причинам, как недостаточный образовательный ценз, душевная болезнь, «слишком консервативен», «имеет духовный сан», «уходил с белыми». Некоторые из причин и сегодня представляются вполне достаточными для отказа от учительской профессии. Анализируя результаты первых перевыборов, Б.П. Есипов указывает на то, что «некоторые из уволенных лиц

<sup>7</sup> Циркуляры Наркомата просвещения РСФСР... Л. 37–41.

<sup>8</sup> Там же. Л. 41–45.

были отведены правящими тогда партиями, некоторые – союзом учащихся», и честно признает: «А можно все же сказать, что большинство Совета народного образования находилось во время выборов под влиянием "ребячествующих сорвиголов", левых эсеров и часто выносило легкомысленные решения»<sup>9</sup>.

Почти все школьные работники города и уезда состояли членами Всероссийского учительского союза (ВУС), а эта организация, как известно, не разделяла новой пролетарской системы ценностей. Однако активных действий тоже не предпринималось, во всяком случае, учительских забастовок в переходный период в уезде не было.

Часть учителей под влиянием и даже под давлением уездного отделения Всероссийского учительского союза пробовала противодействовать перевыборам. Школьные работники писали заявления с просьбами освободить их от работы в новой школе. Это было массовое явление. Толстая папка заявлений учителей об увольнении на 254 листах с перечислением нажитых за годы работы в школе болезней и иных не менее убедительных причин оставить школу вызывает весьма сложное отношение. С одной стороны, в конкретно-исторических условиях того времени действительно требовался «новый» учитель, с другой – в документально зафиксированных словах учителей явно звучат ноты отчаяния, безысходности и даже некоторого глухого сопротивления.

Дадим им слово. Приведу лишь несколько примеров. «Убедительно прошу освободить меня от должности учительницы в Единой трудовой школе. Мотивами моей просьбы являются: во-первых, моя совершенная, как оказалось, неподготовленность к занятиям в Трудовой школе; во-вторых, неумение заинтересовать детей своим предметом (математикой и русским языком) и, в-третьих, ненормальность отношений между учащими и учащимися в нашей школе, в частности, мое неумение нравственно воздействовать на них».

«Хочу Отдел второй раз просить принять мое заявление об отказе от учительской должности. Почему? Потому что не имею никаких сил, чтобы быть полезной в этом живом деле, где нужна душа, которой у меня нет. Машина же не может воспитывать детей. Учителем мне не позволяет совесть».

«Считая себя недостаточно подготовленной, я не могу взяться за работу, которую не надеюсь выполнить, а потому убедительно прошу Отдел народного образования освободить меня от должности учительницы»<sup>10</sup>.

Но перевыборы все же состоялись. И в следующем 1919 году прошли значительно спокойнее.

Другая часть учителей на первых порах встретила смелый, решительный и революционный проект школы пассивно, но вместе с тем покорно, с готовностью подчиниться. Б.П. Есипов замечает у них недоверие и затаенную надежду на возврат к старому спокойному существованию.

Строительство единой трудовой школы возглавлял уездный отдел народного образования. Оценка Б.П. Есиповым своих сотрудников вполне адекватна: «У Отдела совсем не было работников для того, чтобы двигать дело скорее, и ма-

<sup>9</sup> Циркуляры Наркомата просвещения РСФСР... Л. 66–71.

<sup>10</sup> Выписки из протоколов заседаний президиума Глазовского УОНО, заявлений о назначении на должность учителей, перемещениях и увольнениях. 1919–1920 гг. ЦГА УР. Ф. Р-202, оп. 1. Ед. хр. 85. Л. 86, 87, 104.



ло было средств. Имевшиеся работники были молодые и малоопытные в педагогическом деле, они сами нуждались в инструктировании»<sup>11</sup>.

В декабре 1918 года состоялся Губернский съезд по народному образованию. На этом съезде были получены инструкции и разъяснения по самым сложным проблемам реформирования школы. «После этого съезда должна была закипеть работа. Но здесь помешали военные действия. В Глазов переселился штаб 3-й (Красной) армии. Все помещения в городе были заняты военными. Из города школы были эвакуированы. Фронт быстро придвигался. Работа прерывалась. Это было уже на рубеже 1918–1919 годов», – пишет Б.П. Есипов в отчете.

Однако возврат к старому был уже невозможен, нужно было учиться работать в советской школе. Решая эту задачу, Глазовский УОНО летом 1919 года организовал летние курсы для учителей. «Работа шла теоретическая и практическая. Интенсивно работал кружок самообразования, который все свои заседания посвящал вопросам единой трудовой школы. В работах теоретических был принят лекционный метод. Не все лектора оказались удачными. Курсы принесли несомненную пользу и двинули дело реформы школы на несколько шагов вперед. Курсы проводились с 22 июля по 2 сентября. На них работало 400 учащихся»<sup>12</sup>. Доклады работников уездного отдела принимаются сочувственно, но большинство школьных работников «все еще дремало, еще не сдвинулось».

Некоторые учащие самообразованием и саморазвитием занимаются индивидуально, но основная часть учительства остается инертной и пассивной, соглашающейся на словах со всем. Для этой массы нужны живые двигатели, нужны курсы, съезды, – убежден Б.П. Есипов.

Педагогические курсы в данный переходный период стали для глазовских учителей и семинарией, и училищем, и даже педагогическим институтом. Они проводились периодически, по мере необходимости. В документах, протоколах заседаний Совета педагогических курсов зафиксированы списки обучающихся школьных работников, приказы о зачислении на курсы, об их окончании, о неуспевающих слушателях, о замене преподавателей. Б.П. Есипов неизменно присутствует на заседаниях и в качестве руководителя уездного образования, и в качестве преподавателя; очевидно, что вопросы переподготовки учителей находятся под его постоянным контролем.

Учителей для новой школы катастрофически не хватало. «Чем же объясняется недостаток школьных работников в уезде в нынешнем (1919–1920) учебном году?» – задается вопросом Б.П. Есипов и находит такое объяснение. «Нужно сказать, что значительная часть школьных работников была взята для культурно-просветительной работы политотделами различных частей Красной Армии; затем некоторая часть школьных работников продолжает свое образование в высших учебных заведениях. Сюда пошел тот элемент, который раньше не имел возможности по своему социально-экономическому положению вырваться в университетские города. Вся эта категория школьных работников, уехавших учиться в высшие учебные заведения, не потеряна для нас, ибо эти работники вернуться и снова приступят к работе с уже более солидными навыками и познаниями.

<sup>11</sup> О работе школьного подотдела при Глазовском уездном отделе народного образования Вятской губернии. Сост. к 1 мая 1920 года. ЦГА УР. Ф. Р-202, оп. 1. Ед. хр. 85.

<sup>12</sup> Постановления коллегии Глазовского УОНО, протоколы, совещания по открытию вечерних 2-месячных курсов подготовки учителей. Октябрь 1919 – апрель 1920. ЦГА УР. Ф. Р-202, оп. 1. Ед. хр. 65. Л. 79.

Немало было изъято из школ уезда школьных работников еще национальными меньшинствами: по постановлению съезда национальных меньшинств были командированы школьные работники в центр, в Вятку, в Казань; несколько человек из школьных работников – вотяков (удмуртов) командировано на курсы по дошкольному воспитанию. И все эти командировки, конечно, имеют свой смысл, свое оправдание.

С белыми школьных работников ушло очень мало. Лишь на школах первой ступени города Глазова отразилось в заметной степени это обстоятельство»<sup>13</sup>.

После ухода белых настроение школьных работников изменилось. Все признали необходимым проводить в жизнь «Основные принципы единой трудовой школы».

Весной 1920 года в одном из документов Б.П. Есипов проводит детальный анализ результатов реформы школы во вверенном ему уезде. Со свойственными ему принципиальностью и честностью он обозначает проблемы и недостатки процесса преобразования старой школы в единую трудовую и не может твердо и без всяких оговорок положительно ответить на вопрос о том, стала ли школа новой.

«Теснота, убожество и неблагоустроенность школьных помещений, часто совершенное отсутствие всякого инвентаря в школе (особенно после того, как в пределах уезда побывал фронт); едва сносные условия существования школьных работников, полнейшая невозможность достать даже самые простейшие инструменты или сырые материалы для работ (картон, металл), полнейшая невозможность оборудования лабораторий, отсутствие реактивов, отсутствие бумаги, перьев, карандашей, красок – все это мало способствует процветанию школ», – отмечает Б.П. Есипов.

Нашел ли все-таки молодой руководитель признаки новой школы, или ему пришлось признать все усилия напрасными? Новое есть, уверяет он и называет конкретно, в чем оно выражается.

В первую очередь, по-новому организовано управление школой. Оно стало государственно-общественным, демократичным: «При всех школах существовали и существуют школьные советы с представительством трудового населения, причем если председателем школьного совета избирается представитель трудового населения, то труд его оплачивается в размере 1/3 учительского оклада». Заметим, что трудовой характер школы пытались удержать и на уровне управления, привлекая «представителя трудового населения», но эта инициатива так и не оправдала себя.

Отличительной чертой советской школы постепенно становилось ученическое самоуправление. И Б.П. Есипов замечает это явление и оценивает его: «Почти везде введены так или иначе начала школьного самоуправления. В некоторых школах самоуправление привилось особенно хорошо и сыграло в жизни этих школ важную роль»<sup>14</sup>.

Введение детского самоуправления не могло не отразиться на отношениях между учителями и учащимися. И это отмечено Б.П. Есиповым положительно: «часто отмена старой системы наказаний не осложнялась никакими болезненными явлениями». Правда, видит он и то, что новые демократичные отношения «часто влекут за собой падение дисциплины в школе донельзя. Здесь сказалась русская неумелость не перегибать палку в другую сторону, иногда неумелость педагога подойти к ребенку по-новому».

---

<sup>13</sup> О состоянии школьного дела в Глазовском уезде к 27 ноября 1919 года // Циркуляры Наркомата просвещения РСФСР... Л. 37–41.

<sup>14</sup> Циркуляры Наркомата просвещения РСФСР... Л. 37–41.

Но главное, что необходимо было сделать, – придать школе трудовой характер, соединить обучение с трудом. Школьным подотделом Глазовского УОНО были предприняты серьезные шаги в данном направлении. Так, школам были выделены земельные участки для сельскохозяйственных работ. «Летом 1919 года шли работы на 58 участках. Но не все участки были возделаны потому, что не на что было их огородить, не было денег»<sup>15</sup> – педагогическому процессу мешали финансовые трудности.

В соответствии с новыми требованиями образовательные учреждения Глазовского уезда предприняли попытку наряду с сельскохозяйственным организовать и ремесленный труд учеников. «При школах функционировало около 35 разных мастерских (столярные, кузнечные, слесарные, переплетные, гончарные, сапожные), но продуктивность их была крайне слаба, ибо у них не хватало многих инструментов, материалов. Преподаватели труда имели весьма слабый уровень общего развития.

Распространено было в 1919 году в школах плетение изделий из соломы, но и это, в конце концов, не дало удовлетворения ни школьным работникам, ни учащимся, да и со стороны населения вызвало отрицательное отношение. Такое же отношение выявило население и к лепке из глины, но нужно сказать, что лепка эта в школах была слабо поставлена и явилась здесь опять-таки обособленной и никчемной. Ручной труд преподавался как таковой, он в весьма редких случаях был связан с познавательными процессами», – Б.П. Есипов совершенно правильно в педагогическом отношении понимает проблему детского труда. Важно не просто включить детей в трудовые процессы, важно соединить обучение с трудом.

Был и положительный опыт. Так, Унинская школа второй ступени ввела производительный труд. Она занялась производством мыла, патоки, спичек, причем работа эта была связана с преподаванием химии. Еще одна школа организовала у себя образцовое молочное хозяйство. Но это были единичные случаи. И все-таки Б.П. Есипову пришлось признать, что ни индустриальной, ни политехнической школы в уезде создать не удалось.

Кроме того, оказалась нереализованной рекомендация Наркомпроса РСФСР о региональном подходе к определению содержания образования в советской школе. «Печально отметить, – пишет Б.П. Есипов, – что школы почти совсем не делали подхода к изучению местного края, не пробовали базировать планы своей работы на изучении и культивировании местных производств, местных естественных богатств».

В последнем отчете о работе на посту начальника школьного подотдела Глазовского уездного отдела народного образования 28 мая 1920 года Б.П. Есипов подводит своеобразный итог своей деятельности. Прежде всего он называет конкретные препятствия в деле строительства новой советской школы: «В 1918-1919 учебном году нам помешал работать Колчак. В 1919-1920 учебном году нам помешал работать тиф. В 1920-1921 мешает начать учебный год Всероссийская перепись»<sup>16</sup>. Перепись мешала тем, что большое количество учителей были заняты этим важным государственным делом, что отвлекало их от основных педагогических обязанностей.

<sup>15</sup> О работе школьного подотдела...

<sup>16</sup> К характеристике школьного дела в Глазовском уезде (июнь 1918 – октябрь 1920) // Циркуляры Наркомата просвещения РСФСР... Л. 11–1113.

Главной заботой Б.П. Есипова в данный период была работа с учителями, которые должны были стать сторонниками единой трудовой школы. «Прежде всего к настоящему моменту мы можем отметить тот отрадный факт, что мы больше не имеем в рядах школьных работников противников реформы школы, за исключением может каких-нибудь единиц, которые скрывают свое недоброжелательство и плетут свои козни где-нибудь за кулисами. Да и есть ли такие – сомнительно», – считает он.

Высокую оценку дал Б.П. Есипов проведенным курсам и съездам: «Они были ценны тем, что здесь само учительство через докладчиков, выделенных из рядового учительства, выявляло свое отношение к новой школе, выявляло свое понимание этой новой школы, выявляло положительные и отрицательные стороны, старалось в то же время более или менее конкретно представить себе должное. Съезды были ценны и тем, что они сыграли объединяющую роль, они связали учительство каждого района какой-то общей нитью в работе».

Он с гордостью отмечает, что представление о трудовой школе у учащихся начинает складываться с течением времени все яснее, и то там, то здесь вносится постепенно какое-то оживление в школьную работу. У школьных работников есть стремление к новому, есть искания в области педагогической и методической, – подчеркивает Б.П. Есипов с надеждой на положительные результаты.

Эти достижения давали Б.П. Есипову основания для определения перспектив развития образования. «Ближайшей задачей школьного подотдела является открытие опытных школ, предназначенных воплотить в конкретные формы отвлеченные принципы новой школы». Его рукой в отчете дописано: такие опытные школы открываются уже в Сосновке и Афанасьеве. Но, к сожалению, в архиве нами не найдено сведений о создании опытно-показательных школ в Удмуртии, видимо, эта задача так и осталась нереализованной.

Знакомство с документами, связанными с процессом создания советской школы в провинции, подтверждают выводы о сложной и противоречивой эпохе, высвечивают реальные проблемы образования в уездном городе. Война, эпидемии, материальное неблагополучие – внешние отрицательные факторы. Нежелание большого числа учителей работать по-новому, непонимание системы ценностей единой трудовой школы – отрицательные факторы внутреннего порядка. Однако проблемы и трудности реформирования школы постепенно преодолевались.

Как видно из архивных материалов короткого, но весьма значимого для строительства новой школы периода, именно в это время формировалась сложная деятельная личность нашего известного земляка. Провожая Б.П. Есипова из Глазова на работу в столицу Удмуртской республики город Ижевск, его коллеги и соратники дали ему такую характеристику: «За время своей службы в Отделе проявил себя как весьма добросовестный и бескорыстный работник, преданный своему делу. Неся весьма ответственную работу, проявляя всюду максимальное количество энергии, Б.П. Есипов обнаружил достаточную способность к инициативе и руководству. Все эти качества позволяют рекомендовать товарища Есипова как весьма ценного работника, тем более что товарищ Есипов всегда неизменно во время своей службы в Отделе активно проводит в жизнь политику советской власти в области народного просвещения и вполне искренне всегда работал в направлении к достижению социалистического идеала»<sup>17</sup>. Его время и его дело

---

<sup>17</sup> Удостоверение Глазовского уездного исполнительного комитета Совета рабочих и крестьянских депутатов. Отдел народного образования. 14 марта 1919 года : копия. Хранится в кабинете памяти Б.П. Есипова в Глазовском государственном педагогическом институте им. В.Г. Короленко.

объективно потребовали именно таких личностных качеств, таким его запомнили современники, таким он останется и в памяти педагогов XXI столетия.

Из города Глазова Б.П. Есипов был переведен на работу в столицу Удмуртской автономной республики Ижевск. Впоследствии он принимал участие в деятельности Государственного ученого совета под руководством Н.К. Крупской, стал видным ученым, директором Научно-исследовательского института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР. Вся дальнейшая теоретическая деятельность нашего земляка Бориса Петровича Есипова была крепко связана с практикой советской школы, опыт организации которой он приобрел в его родном городе Глазове.

### Список использованной литературы

1. Адельбаева, Н.А. Развитие концепции самостоятельной работы Б.П. Есипова в системе современной дидактики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 18 с.
2. Боброва, В.Г. Педагог-ученый Б.П. Есипов [Текст]. – Ижевск : Удмуртия, 1965. – 23 с.
3. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки [Текст]. – М., 2005. – 191 с.
4. Богуславский, М.В. XX век российского образования [Текст]. – М., 2002. – 336 с.
5. Богуславский, М.В., Осмоловская И.М., Романов А.А. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.
6. Выписки из протоколов заседаний президиума Глазовского УОНО, заявлений о назначении на должность учителей, перемещениях и увольнениях. 1919–1920 гг. : на 254 л. ЦГА УР. Фонд Р-202, оп. 1. Ед. хр. 85.
7. Захарищева, М.А. Историко-педагогическое исследование содержания педагогического образования в уездном городе Удмуртской республики [Текст] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2 (1). – С. 141–145.
8. Захарищева, М.А. Педагогическое образование в Удмуртии: историко-педагогическое исследование [Текст] // Вестник Удмуртского университета. – 2014. – Вып. 4. – С. 61–65. – Серия «Философия. Психология. Педагогика».
9. Захарищева, М.А. Становление педагогического образования в Удмуртской Республике первой трети XX столетия [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 РАО. – Волгоград, 2016. – С. 428–435.
10. Захарищева, М.А. Эвакуированное военное детство на территории Удмуртии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 40–48.
11. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
12. О работе школьного подотдела при Глазовском уездном отделе народного образования Вятской губернии. Сост. к 1 мая 1920 года. ЦГА УР. Ф. Р-202, оп. 1. Ед. хр. 85.
13. Помелов, В.Б. Просветители Вятского края: российские деятели культуры и местные ученые-педагоги [Текст]. – Киров : Вятский гос. гуманит. ун-т, 2007. – 149 с.

14. Постановления коллегии Глазовского УОНО, протоколы, совещания по открытию вечерних 2-месячных курсов подготовки учителей. Октябрь 1919 – апрель 1920 : на 114 л. ЦГА УР. Фонд Р-202, оп. 1. Ед. хр. 65.
15. 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.
16. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
17. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
18. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
19. Фрадкин, Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики [Текст]. – М., 1995. – 160 с.
20. Циркуляры Наркомата просвещения РСФСР о контакте в работе учреждений народного образования, отчеты о работе школьного подотдела и школ уезда, статсведения о количестве школ и учителей, о состоянии материальной базы школы. 1918–1920 гг. : на 268 л. Центральный государственный архив Удмуртской Республики (ЦГА УР). Фонд Р-202, оп. 1. Ед. хр. 15.



## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 371.1

*Л.П. Костикова*

### ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕЛОСТНОСТИ

Компетентностный подход, лежащий в основе новых образовательных стандартов высшего образования, потребовал изменения средств оценивания результатов обучения студентов в вузе. Поскольку формирование компетенций является длительным процессом и осуществляется на различных уровнях и в различных дисциплинах, то экзаменационная сессия считается всего лишь промежуточной аттестацией. Уровень сформированных компетенций выявляет итоговая аттестация. Межкультурная компетенция является важным показателем профессионализма учителя английского языка. Ее формирование целесообразно вести на различных уровнях педагогического образования – в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре.

оценивание, межкультурная компетенция, обучение иностранному языку, студент гуманитарного вуза.

Проблема оценивания результата образовательной деятельности всегда стояла перед педагогами. Особенно остро она проявилась в настоящее время в связи с переходом высшей школы на новые образовательные стандарты, разработанные на основе компетентностного подхода.

В современной педагогической литературе вопросам оценивания достижений обучающихся в рамках компетентностного подхода уделяется значительное внимание. Общие вопросы компетентностного подхода и диагностической культуры педагога освещаются в работах А.Ю. Белогурова, Р.С. Бозиева<sup>1</sup>, Е.В. Воевода, Т.К. Градусовой, О.В. Еремкиной, В.Б. Кириллова<sup>2</sup>, В.С. Лазарева, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, Ф. Дервина, Дж. Равена и др. Вопросам оценивания компетенций посвящены работы И.А. Зимней, Е.В. Земцовой, А.М. Князева, А.В. Клименко, М.Л. Несмеловой, М.В. Пономарева, М. Байрама<sup>3</sup>, Д. Диардорф<sup>4</sup> и др. Использование игровых технологий и кейс-анализа проанализированы в трудах А.П. Панфиловой. Гендерный

<sup>1</sup> Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе // Педагогика. 2013. № 3. С. 100–121.

<sup>2</sup> Кириллов В.Б., Воевода Е.В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников // Высш. образование в России. 2016. № 4. С. 116–122.

<sup>3</sup> Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg : Multilingual Matters. 1997.

<sup>4</sup> Deardorff D.K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization as Institutions of Higher Education in the United States // Journal of Studies in International Education. 2006. № 10. P. 241–266.

подход к университетскому образованию анализируется А.К. Воловик, А.А. Романовым<sup>5</sup>, О.С. Федотовой<sup>6</sup>.

Однако в образовательном процессе мы неизменно сталкиваемся с необходимостью более детального изучения путей и способов оценивания формируемых компетенций. Целями данной статьи являются рассмотрение причин сложной природы оценивания межкультурной компетенции и поиск возможных путей осуществления поставленных задач. Методами исследования являются теоретический анализ работ российских и зарубежных авторов по вопросам оценивания компетенций, а также анализ практического опыта по формированию межкультурной компетенции магистрантов, обучающихся по педагогическому направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность/профиль «Поликультурное образование» в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина.

Компетентностный подход, лежащий в основе новых образовательных стандартов, требует изменения средств оценивания результатов обучения студентов в вузе. Каждая дисциплина обеспечивает формирование закрепленных за ней компетенций. В то же время одна компетенция может быть сформирована в различных учебных дисциплинах, на различных уровнях обучения. Средства диагностирующего, текущего и рубежного контроля размещаются в фонде оценочных средств, наличие которого в рабочей программе дисциплины требуется образовательным стандартом. Поскольку формирование компетенций не завершается с окончанием того или иного курса, то экзамен или зачет, сдаваемый в сессию, называется промежуточной аттестацией, а государственный экзамен – итоговой аттестацией, которая свидетельствует о завершении формирования необходимых компетенций.

Не вызывает сомнения тот факт, что будущему учителю иностранного языка в школе или преподавателю иностранного языка в вузе необходимо овладеть межкультурной компетенцией. В связи с этим в компетентностную модель выпускника магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность/профиль «Поликультурное образование» была введена дополнительная профессиональная компетенция «вузовская» (ПКВ–1), которая отражает готовность выпускника к проявлению межкультурной компетенции в профессиональной педагогической, методической и научно-исследовательской деятельности.

Эффективное формирование межкультурной компетенции в условиях магистратуры не является случайностью. «Подавляющее большинство магистрантов, – как справедливо отмечает Е.В. Воевода, – обладают весьма высокой мотивацией к самостоятельной работе, развитию креативного мышления, проявляют склонность к проектной деятельности, что, несомненно, дает им дополнительные возможности в развитии профессионально значимых компетенций»<sup>7</sup>.

О креативности, о полной замене старых форм приобретения знаний и их оценивания новыми активными технологиями, о так называемой «креативной де-

---

<sup>5</sup> Романов А.А., Воловик А.К. Потенциал гендерного подхода к научно-исследовательской работе университета // Психол.-пед. поиск. 2006. № 3. С. 55–58.

<sup>6</sup> Федотова О.С. Гендерный аспект обсуждения сущности человека в художественной коммуникации «автор–читатель» // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2013. Т. 2, № 5 (6). С. 48–52.

<sup>7</sup> Воевода Е.В. Магистерская степень: история и современность // Человеческий капитал. 2014. № 12 (72). С. 155.



струкции» пишет А.К. Воловик<sup>8</sup>. Современным педагогам «предстоит переосмыслить и сформулировать перечень компетенций, необходимых так называемому «цифровому» поколению, отобрать соответствующее содержание образования, разработать критерии оценивания академической успешности, квалификационных достижений и способов сертифицирования слушателей»<sup>9</sup>.

Воспитание у обучающихся умения понимать менталитет народа через поэтические образы, через художественную литературу, в которой автор, как справедливо отмечает О.С. Федотова, непосредственно ведет диалог с читателем «об особенностях современного ему мира и общества, об особенностях женской и мужской натуры, о сущности природы человека в целом» и многом другом, помогает обучающимся глубже понять особенности культуры изучаемого языка<sup>10</sup>.

Безусловно, содержание межкультурной компетенции широко и многогранно. По этой причине представляется целесообразным формировать ее на различных уровнях подготовки будущего преподавателя иностранных языков – в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре – в качестве так называемой сквозной компетенции. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что формирование межкультурной компетенции продолжается и в процессе профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков. Можно с уверенностью утверждать, что это сложный процесс длиной в целую жизнь.

Анализ педагогической литературы показал, что оценка сложной интегративной природы межкультурной компетенции студентов является важной научной задачей, при осуществлении которой необходимо соблюдать следующие педагогические требования:

– индивидуальный характер оценки, т.е. необходимость осуществлять оценку личных достижений каждого отдельного студента, а не группы и не допускать подмены результатов, так как межкультурная компетенция является индивидуальным качеством, которое невозможно передать или позаимствовать;

– пролонгированность оценки, т.е. необходимость наблюдать выраженность межкультурной компетенции студента на протяжении длительного времени, а не одномоментно, тем самым оценивая различные виды его деятельности и особенности поведения в соответствующих ситуациях;

– комплексность оценки, поскольку межкультурная компетенция обладает сложной структурой и каждый компонент требует определенной оценки;

– системность оценки, рассмотрение межкультурной компетенции как системы;

– объективность оценки, использование результатов оценивания различных экспертов, применение разнообразных методик, что снижает субъективность оценки уровня сформированности межкультурной компетенции;

– интегрированный характер оценки, обеспечивающий научный подход к оценке интегрального результата формирования межкультурной компетенции как целостности.

<sup>8</sup> Воловик А.К. Реформирование высшей школы через креативную деструкцию: дидактический анализ // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 213–220.

<sup>9</sup> Там же. С. 220.

<sup>10</sup> Федотова О.С. Англоязычная художественная проза: структура дискурса и метадискурса : моногр. Рязань, 2014. 232 с. ; Федотова О.С. Диалог с читателем или интроспекция автора? // Вопр. когнитивной лингвистики. 2015. № 4 (045). С. 138–146.

Межкультурная компетенция, несомненно, является интегральной характеристикой выпускника вуза. Оценка целостного результата межкультурной компетенции требует разработки специальных критериев, адекватных гуманистическому подходу.

В зарубежной педагогике вопросы оценивания компетенций также широко обсуждаются различными авторами. Так, например, Дж. Равен, известный британский психолог, значительное время посвятивший разработке основ компетентностного подхода, в своей книге «Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы» остро критикует сложившуюся в Британии систему педагогического оценивания. По его мнению, критериально-ориентированные тесты и тесты способностей, которые популярны не только в его стране, но и во многих других странах мира, в лучшем случае, диагностируют лишь уровень развития элементарных учебных навыков. Желая подчеркнуть остроту проблемы, автор назвал свою книгу «Трагическая иллюзия» («Tragic Illusion: Educational Testing»). Переводчик В.И. Белопольский убрал трагическую ноту из названия книги, но оставил ее проблемность. Дж. Равен убежден, что нужно оценивать не просто навыки или качества личности сами по себе, а то, как они проявляются в определенной деятельности и, прежде всего, в той, которая является для учащихся интересной, значимой и ценной. В центре такого подхода, считает ученый, находится понятие компетенции/компетентности (competence), обладающее набором качеств (когнитивных, волевых и аффективных), необходимых для выполнения того или иного вида деятельности<sup>11</sup>.

В другой книге, «Компетентность в современном обществе», Дж. Равен предложил свой подход к оценке компетентности. Отмечая сложность определения уровня компетентности человека, ученый подчеркивает, что «...только в том случае имеет смысл пытаться выяснить, может ли человек вести себя компетентно..., если для него значима цель, ради достижения которой он, как ожидается, будет работать...»<sup>12</sup>. Достаточно компетентный человек, по мнению исследователя, и это не вызывает сомнений, может иметь отрицательные показатели компетентности, так как он не видит цели для раскрытия своей компетентности.

Разработку результативно-оценочных критериев компетенций студентов гуманитарного вуза целесообразно осуществлять с позиций интегративного подхода. По мнению многих авторов, в частности, И.А. Зимней, А.М. Князева, А.М. Новикова, М. Байрама, принципы полноты и целостности являются основополагающими для решения задач, поставленных обществом перед современной высшей школой.

Важным моментом в оценке уровня сформированности межкультурной компетенции студентов гуманитарного вуза является соотнесение цели и результата осуществляемого процесса. Эта мысль находит свое подтверждение в словах А.М. Новикова, полагающего, что «в теории систем, в системном анализе оценка рассматривается как сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям»<sup>13</sup>.

В контексте компетентностного подхода понимание внутриличностной интеграции имеет большое значение для осмысления критериев оценки целостного

---

<sup>11</sup> Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. 2-е изд., испр. М. : Когито-Центр, 2001. 142 с.

<sup>12</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация : пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. С. 267.

<sup>13</sup> Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М. : Эгвес, 2005. С. 185.

результата по формированию межкультурной компетенции студентов гуманитарного вуза. Научная позиция И.А. Зимней и Е.В. Земцовой дает основание рассматривать внутриличностную интеграцию как процесс, в ходе которого складываются ценности, жизненные планы, перспективы, личностные переживания, притязания и самооценки, которые объективируются в практической деятельности человека, в результате чего появляется «новое качество»<sup>14</sup>.

Примечательно, что в результате внутриличностной интеграции при формировании межкультурной компетенции студентов гуманитарного вуза образуется новое качество в виде гуманистической личности. Это происходит при совмещении внутренних усилий субъекта и внешнего целенаправленного воздействия педагога. Обучающийся при этом должен осознавать ответственность за результат своего обучения и быть готовым к самоактуализации и саморазвитию.

Оценить степень сформированности межкультурной компетенции студентов гуманитарного вуза чрезвычайно сложно. Это связано с тем, что при оценке компетенции личности имеются в большей степени качественные, а не количественные показатели. Поэтому ее оценку необходимо осуществлять в деятельности, в которой она может быть выведена в режим актуализации. Очевидно, что оценивание целостного результата сформированности межкультурной компетенции студента гуманитарного вуза осуществляется на основе интегративного подхода.

Соответствующий инструментарий был разработан нами с учетом рекомендаций, высказанных А.М. Князевым, Е.В. Земцовой и С.Н. Палецкой<sup>15</sup>. Отбор конкретных методик был осуществлен в соответствии со следующими критериями: адекватность выбранной методики содержанию оцениваемого объекта; наличие в методике измерительной шкалы, по которой определяется выраженность рассматриваемого качества; возможность дать оценку.

Для оценки проявления показателей такого сложного психического образования, как межкультурная компетенция, эксперты должны иметь возможность наблюдать студентов в деятельности, соотношенной с межкультурным взаимодействием в профессиональной сфере, т.е. с тем, в чем студент должен быть готов проявить свою компетенцию. В связи с этим возможно использование методики контекстной диагностики, в которой моделируется межкультурное и предметное содержание реальной профессиональной деятельности в виде деловой игры, и оценка компетенций специалиста осуществляется в логике этой игровой деятельности.

А.П. Панфилова представляет деловую игру как сложную интерактивную технологию, позволяющую на основе анализа моделируемой ситуации разрабатывать многоальтернативные решения и проекты в виде разнообразного взаимодействия и сотрудничества обучаемых в условиях разных ролевых интересов, интеллектуальной и эмоциональной напряженности, соревнования и экспертного оценивания. Деловые игры, по верному замечанию исследователя, можно легко адаптировать к системе не только подготовки, но и переподготовки специалистов. Кроме того, деловые игры дают преподавателю больше возможностей обучать деловому взаимо-

<sup>14</sup> Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высш. образование сегодня. 2009. № 3. С. 14–19.

<sup>15</sup> Князев А.М., Земцова Е.В., Палецкая С.Н. Социальные компетентности личности как объект оценивания // Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента : материалы 14-го Всерос. совещания. М. ; Уфа : ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 66–77.

действию, коллективному принятию решений, формировать личностные и деловые умения и навыки, в частности, формировать гуманистические ценности<sup>16</sup>.

В целях диагностики проявления показателей межкультурной компетенции студентов вуза можно использовать также метод анализа ситуаций, который относится к интерактивным технологиям. Самым распространенным методом ситуационного анализа, справедливо отмечает А.П. Панфилова, является традиционный анализ конкретных ситуаций классического типа. Он проводится по технологии, представляющей собой глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации<sup>17</sup>.

В отличие от деловых игр, анализ конкретных ситуаций, например, кейс-анализ, обладает, безусловно, определенной спецификой, разнообразием технологических приемов и позволяет значительно экономить время при проведении диагностических процедур. По сути, кейс-метод можно назвать деловой игрой в миниатюре, так как в нем сочетается и профессиональная, и игровая деятельность. Говоря о психолого-педагогическом диагностическом инструментарии педагога, О.В. Еремкина верно полагает, что кейс-метод или ситуативный метод может использоваться самостоятельно и удачно вписывается в структуру контекстной диагностики<sup>18</sup>. Материал подается студентам в виде микропроблем или микроситуаций, и на основе их активной творческой деятельности осуществляется диагностика проявления показателей.

Выбор критериев достоверности результатов – большая научная проблема. Критерии оценки педагогических инноваций и педагогических теорий – один из самых сложных и острых вопросов для любого вида деятельности. Критерии оценки эмпирического исследования для каждого конкретного исследования индивидуальны, поскольку зависят целиком от его содержания.

Следуя указаниям А.М. Новикова, можно утверждать, что критерии достоверности эмпирического исследования формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарного вуза удовлетворяют следующим требованиям: они объективны (настолько, насколько это возможно в педагогике), позволяют оценивать исследуемый признак однозначно, не допуская спорных оценок разными людьми; они адекватны и валидны, т.е. оценивают именно то, что экспериментатор хочет оценить; они нейтральны по отношению к исследуемым явлениям<sup>19</sup>.

Совокупность критериев в полной мере охватывает все присущие рассматриваемой компетенции характеристики. Для педагогики это требование особенно актуально, так как любая педагогическая, любая учебная деятельность представляет собой сложный многоплановый процесс, который, как правило, нельзя оценить каким-либо одним показателем. Особенно сложно оценивать уровень сформированности способностей, личностных качеств, а также показатели проявления компетенции личности.

Итак, подводя итог, можно заключить, что оценивание степени сформированности межкультурной компетенции студентов вуза осуществляется на основе инте-

---

<sup>16</sup> Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под общ. ред. В.А. Слестёнина, И.А. Колесниковой. М. : Акад., 2006. С. 96.

<sup>17</sup> Там же. С. 97.

<sup>18</sup> Еремкина О.В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Рязань, 2008. С. 115.

<sup>19</sup> Новиков А.М. Методология образования. 2-е изд. М. : Эгвес, 2006. С. 142–143.

гративного подхода. Межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности, сконструированное в интересах изучения компетенции обучающихся, является той формой личностной активности, которая обеспечивает изучение и оценку сформированности межкультурной компетенции.

### Список использованной литературы

1. Воевода, Е.В. Магистерская степень: история и современность [Текст] // Человеческий капитал. – 2014. – № 12 (72). – С. 152–155.
2. Воловик, А.К. Реформирование высшей школы через креативную деструкцию: дидактический анализ [Текст] // Психолого–педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 213–220.
3. Воловик, А.К., Фирсова Ю.Н. Европейская реструктуризация в сфере высшего образования как реализация идей глобализации [Текст] // Психолого–педагогический поиск. – 2010. – № 14. – С. 80–86.
4. Градусова, Т.К., Жукова Т.А. Педагогические технологии и оценочные средства для проведения текущего и промежуточного контроля успеваемости и итоговой аттестации студентов [Электронный ресурс] : учеб. пособие. – Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 2013. – 100 с. – Режим доступа : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232489> (дата обращения 13.05.2016).
5. Еремкина, О.В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Рязань, 2008.
6. Зимняя, И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 3. – С. 14–19.
7. Кириллов, В.Б., Воевода Е.В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников [Текст] // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – 116–122.
8. Клименко, А.В., Несмелова М.Л., Пономарев М.В. Инновационное проектирование оценочных средств в системе контроля качества обучения в вузе [Электронный ресурс] : учеб. пособие. – М. : Прометей, 2015. – 124 с. – Режим доступа : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=437272> (дата обращения: 05.08.2016).
9. Князев, А.М., Земцова Е.В., Палецкая С.Н. Социальные компетентности личности как объект оценивания [Текст] // Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента : материалы 14-го Всерос. совещания. – М. ; Уфа : ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 66–77.
10. Новиков, А.М. Методология образования [Текст]. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
11. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности [Текст]. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
12. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М. : Акад., 2006. – 368 с.
13. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] : пер. с англ. – М. : Когито–Центр, 2002. – 400 с.
14. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] : пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М. : Когито–Центр, 2001. – 142 с.
15. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе [Текст] // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 100–121.
16. Романов, А.А., Воловик А.К. Потенциал гендерного подхода к научно-исследо-

вательской работе университета [Текст] // Психолого–педагогический поиск. – 2006. – № 3. – С. 55–58.

17. Федотова, О.С. Англоязычная художественная проза: структура дискурса и метадискурса [Текст] : моногр. – Рязань, 2014. – 232 с.

18. Федотова, О.С. Диалог с читателем или интроспекция автора? [Текст] // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 4 (045). – С. 138–146.

19. Федотова, О.С. Гендерный аспект обсуждения сущности человека в художественной коммуникации «автор–читатель» [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 2, № 5 (6). – С. 48–52.

20. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence [Text]. – Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg : Multilingual Matters. – 1997.

21. Deardoorf, D.K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization as Institutions of Higher Education in the United States [Text] // Journal of Studies in International Education. – 2006. – № 10. – P. 241–266.



## Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 15:362.17

*Г.О. Самсонова, Е.В. Декина*

### **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЗАМЕЩАЮЩИМ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ <sup>1</sup>**

Авторы акцентируют внимание на необходимости комплексного исследования особенностей функционирования замещающих семей. Представлены результаты анкетирования социально-психологической адаптированности замещающих семей, воспитывающих детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Раскрывается значение использования добровольческой деятельности в целостном процессе психолого-педагогического сопровождения семьи с целью максимально успешной социализации приемного ребенка с особыми потребностями в развитии.

замещающая семья, ребенок с особыми потребностями в развитии, психолого-педагогическое сопровождение, добровольческая деятельность.

Одной из основных задач семьи, как подчеркивают Н.М. Иовчук, А.А. Северный, Н.Б. Морозова и многие другие, является обеспечение позитивной социализации детей, оставшихся без попечения биологических родителей, в том числе детей с особыми потребностями в развитии <sup>2</sup>. Необходимыми условиями нормального развития приемного ребенка являются обеспечение психологической защищенности, развитие позитивных моделей детско-родительских отношений. Г.В. Семья отмечает, что условиями, необходимыми для формирования психологической защищенности ребенка при семейных формах устройства, являются психолого-педагогическая культура приемных родителей, родителей-воспитателей и наличие системы социальной помощи такой семье и психологического сопровождения ребенка и семьи в целом <sup>3</sup>.

Трудности, которые испытывают родители, воспитывающие детей с особыми потребностями в развитии, значительно отличаются от повседневных забот

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках гранта Правительства Тульской области в сфере науки и техники 2016 г. (Постановление № 367 от 10.08.2016).

<sup>2</sup> Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров. СПб. : Питер, 2008. 416 с.

<sup>3</sup> Семья Г.В. Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации и замещающей семьи // Психол. наука и образование. 2009. № 3. С. 24–32.

обычной семьи. Поэтому знание особенностей, проблем замещающей семьи поможет психологам, педагогам, социальным работникам, организаторам работы с молодежью более эффективно организовывать психолого-педагогическое сопровождение данной категории семей.

Мы провели исследование особенностей и проблем замещающих семей, воспитывающих детей дошкольного и младшего школьного возрастов<sup>4</sup>. В 2015 году было проведено анкетирование 50 матерей, находящихся на лечении в ГУЗ ТО «Центр детской психоневрологии» с детьми в возрасте от 3 до 11 лет. Основными диагнозами детей являлись детский церебральный паралич, задержка психоречевого развития, ранний детский аутизм, синдром дефицита внимания, гиперкинетическое расстройство поведения.

Анкетирование проводилось по специально разработанному опроснику, состоящему из трех разделов. Первый раздел содержал вопросы об общей информированности родителей по поводу получения психолого-психотерапевтической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Во втором разделе исследовалась потребность родителей и детей в психологической и психотерапевтической помощи. Третий раздел, посвященный изучению психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии, основан на госпитальной шкале оценки тревоги и депрессии (HADS, A.S. Zigmond, R.P. Snaith).

Анализ результатов, полученных по первому разделу опросника, позволяет предположить недостаточную информированность родителей по поводу порядка оказания психологической и психотерапевтической помощи по месту их проживания. Так, только 14 % родителей точно знают, куда и к какому специалисту можно обратиться по поводу психологических проблем ребенка; обращались неоднократно лишь 10 %.

Изучение представлений родителей о психологических и психических проблемах детей с особыми потребностями в развитии показало, что главными признаками наличия психологических проблем у ребенка родители считают замкнутость и склонность к одиночеству (46 %), непослушание (36 %), плохое поведение и грубость (20 %), тогда как воровство и склонность к обману отметили лишь 8 % опрошенных. Характерно, что проблемы с психическим здоровьем ребенка для большинства родителей связаны, прежде всего, с тем, что он «не общается с людьми» (50 %) и «плохо себя ведет в различных ситуациях» (42 %), и только для 16 % – с плохой успеваемостью в общеобразовательной школе.

Из числа опрошенных 46 % отметили, что большинство психологических проблем относится к периоду 2–3 года после появления ребенка в семье, и именно в это время наиболее высока потребность в психологической и психотерапевтической помощи. Наименьшее количество проблем отнесено к первым шести месяцам пребывания ребенка в семье (12 %). Основным источником стресса в семье родители, воспитывающие детей с особыми потребностями в развитии, назвали показатели «здоровье» (60 %) и «общение внутри семьи» (32 %), при этом лишь 18 % опрошенных отметили в качестве источника стресса «обучение» и 6 % – «вредные привычки».

---

<sup>4</sup> Самсонова Г.О., Декина Е.В., Осмоловская Н.Е. Современные модели комплексной психолого-психотерапевтической реабилитации и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии. М. : Эдитус, 2015. 120 с.



Анализ данных, полученных по второму разделу опросника, позволяет заключить, что в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, существует выраженная потребность в психолого-педагогической и психотерапевтической помощи квалифицированного специалиста. Представляется важным то, что психолого-педагогическая помощь, как считают 58 % опрошенных, нужна не только проблемному ребенку или родителям (опекунам), но всем вместе, в том числе и старшим детям в семье. Психолого-педагогическую (психотерапевтическую) работу большинство опрошенных (60 %) видят в форме индивидуальных занятий с ребенком, 32 % – в группе детей со сходными проблемами, 8 % – в форме родительского клуба. Многие родители (34 %) хотели бы включить в психотерапевтическую работу такие методы, как игра, рисование, игра на музыкальных инструментах.

Учреждением, в котором они хотели бы получить психологическую и психотерапевтическую помощь, большинство опрошенных (46 %) назвали специализированное социальное учреждение, 38 % – психологический центр в своем районе. Лишь немногие родители хотят обращаться в поликлинику (4 %) или в школу (8 %), но 22 % готовы обратиться к частному специалисту.

Наибольшее затруднение у респондентов вызвал вопрос, у кого они хотели бы получать психологическую помощь – у психолога, врача или педагога. Подавляющее большинство опрошенных (74 %) предпочитают получить такую помощь у психолога. Однако значительное количество респондентов (36 %) указали в качестве источника получения помощи специалистов всех трех направлений, что согласуется с данными первого раздела анкетирования, подтверждающими невысокую осведомленность родителей в вопросах организации работы психолого-психотерапевтической службы.

Исследование психоэмоционального статуса родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, выявило существенное неблагополучие у 48 % опрошенных. Так, субклинически выраженная тревога отмечена у 42 % матерей, субклинически выраженная депрессия – у 22 %. Обращает на себя внимание высокий показатель клинически выраженной тревоги (6 %) и клинически выраженной депрессии (10 %). Полученные данные подтверждают тот факт, что воспитание и в целом общение с ребенком с ограниченными возможностями здоровья являются длительным патогенно действующим психологическим фактором, и личность матери при этом может претерпевать значительные психологические изменения. Депрессивные переживания могут трансформироваться в невротическое развитие личности и существенно нарушить ее социальную адаптацию<sup>5</sup>, поэтому члены семьи ребенка с особыми потребностями в развитии остро нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической и психотерапевтической помощи.

В 2016 году мы продолжили исследование по данному опроснику с 30 замещающими семьями, воспитывающими детей подросткового возраста. Исследование было проведено на базе ГОУ ТО «Новомосковская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Основными диагнозами детей являлись общее недоразвитие речи (ОНР), задержка психоречевого развития, синдром дефицита внимания, гиперкинетическое расстройство поведения, нарушения зрения.

<sup>5</sup> Барабанов Р.Е. Социально-психологические особенности семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Вопросы психического здоровья детей и подростков : науч.-практ. журн. психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин. 2014. № 2. С. 118–123.

Для определения основных направлений комплексного психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи с целью максимально успешной социализации приемного ребенка с особыми потребностями в развитии актуальны выявление и анализ мишеней коррекции – замкнутость, необщительность, нарушения в социальной адаптации и т.д.

Исследование при этом затрудняется тем, что основная особенность подросткового периода – резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития, причем у подростков эти изменения происходят в разное время: некоторые развиваются быстрее, другие в чем-то отстают от остальных. Поэтому взрослому необходимо найти такую форму общения и взаимодействия с подростком, которая поможет ребенку, с одной стороны, избежать дискомфорта, трудностей в отношениях, а с другой – реализовать тот потенциал, который у него имеется. В область ответственности приемного родителя входит необходимость своевременного распознавания проявлений кризисного периода и рисков нарушения семейных отношений. В силу того, что родители не готовы к решению подобных проблем самостоятельно, стоит задача изучения проблем замещающей семьи и выстраивания направлений психолого-педагогического сопровождения.

Анализ результатов, полученных по первому разделу опросника, позволяет предположить достаточно хорошую информированность родителей по поводу порядка оказания различных видов и направлений помощи. Так, 58 % родителей точно знают, куда и к какому специалисту можно обратиться по поводу психологических проблем ребенка; обращались неоднократно более 25 %.

Изучение представлений родителей о психологических и психических проблемах детей показало, что главными признаками наличия психологических проблем у ребенка они считают замкнутость и склонность к одиночеству (50 %), плохую учебу – «не справляется с обучением» (33 %), непослушание (25 %), плохое поведение и грубость (17 %), излишнюю активность (17 %). Дополнительно родители отметили следующее: «хочет дружить, но с ним никто не дружит, не умеет дружить». Характерно, что проблемы с психическим здоровьем ребенка для большинства родителей связаны, прежде всего, с тем, что он «не общается с людьми» (50 %) и «не справляется с обучением» (42 %), «плохо себя ведет» (17 %). Например, «неконтактный, замкнутый в себе», «пассивный, без эмоций», «не общается, даже не смотрит телевизор», «непонятное поведение», «весь на нервах».

Из числа опрошенных 33 % отметили, что психологические проблемы обострились именно в подростковом возрасте («от 12 и далее»). Риск нарушения поведения у детей, по мнению 67 % родителей, приходится на 11–15 лет, 17 % – на период старше 15 лет, 16 % – на период с 7 до 11 лет.

Основным источником стресса в семье родители, воспитывающие детей с особыми потребностями в развитии, назвали следующие показатели: «обучение» (33 %), «здоровье» (25 %), «общение со сверстниками» (25 %), «общение внутри семьи» (17 %), «вредные привычки» (15 %).

Представим анализ потребностей в психологической и педагогической помощи опрошенных. Важно, что более 67 % родителей обращались за помощью с пользой. При этом 42 % считают, что психологическая помощь нужна только ребенку, 33 % – всем вместе, 25 % – только родителям (опекунам). Психолого-педагогическую (психотерапевтическую) работу большинство опрошенных (67 %) видят в форме индивидуальных занятий с ребенком, 33 % – консультаций психолога,

педагога, воспитателя, 25 % – в группе детей со сходными проблемами, 17 % – в форме родительского клуба. Многие родители (50 %) считают важными дополнительные занятия с детьми в различных кружках по интересам.

Более 50 % родителей нуждаются в обсуждении проблем воспитания ребенка, более 30 % – в получении квалифицированной помощи специалиста. По мнению родителей, в учебно-воспитательном процессе школы необходимо учитывать следующие особенности ребенка: быструю утомляемость, необходимость неоднократного повторения материала и четкой постановки вопросов, рассеянное внимание, плохую память, речевые особенности, медлительность, агрессивность и др. Данные вопросы обсуждаются на родительских собраниях и специальных встречах по запросам родителей. Подавляющее большинство опрошенных (70 %) получают дополнительные сведения об особенностях ребенка, специфике общения с ним на родительских собраниях, 50 % – на консультациях специалистов. Дополнительно родители отметили важность общения с учителями, воспитателями, другими родителями, школьным психологом, социальным педагогом.

Исследование психоэмоционального статуса родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, выявило существенное неблагополучие у 42 % опрошенных. Так, субклинически выраженная тревога отмечена у 30 % матерей, субклинически выраженная депрессия – у 15 %. В связи с этим родители нуждаются в постоянной помощи и поддержке.

Одним из актуальных направлений психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии, является добровольческая деятельность<sup>6</sup>.

Г.В. Семья определяет следующие направления деятельности волонтеров-наставников: познавательное и мотивационное, социально-бытовое, обучающее, профориентационное, здоровье и гигиена, личностное развитие, спортивное, творческое, досуговое и др.<sup>7</sup>. Выделим задачи работы волонтеров с детьми с ограниченными возможностями здоровья: создание активной жизненной позиции у семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья; изменение отношения общества к детям-инвалидам; организация клубно-досуговой деятельности для семей, имеющих детей с ограниченными возможностям; организация и проведение различных встреч, семинаров, мероприятий, мастер-классов и т.д.

Позитивными направлениями работы с детьми с особыми потребностями в развитии являются: развитие творческих способностей детей, их включение в различные виды деятельности, организация общения со взрослыми и сверстниками. При этом наставничество предусматривает такие социализирующие эффекты, как общение ребенка и ответственного взрослого, формирующее личностный коммуникативный канал социализации; персонализация социальной ответственности ребенка, выраженная в стремлении к сотрудничеству с конкретным взрослым человеком; компе-

<sup>6</sup> Декина Е.В. Подготовка волонтеров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы профилактики асоциального поведения и формирования культуры безопасного образа жизни обучающейся молодежи : материалы всерос. конф. М. : МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2015. С. 29–33.

<sup>7</sup> Семья, Г.В., Телицына А.Ю. Роль некоммерческих организаций и института добровольчества в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Текст] // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 168–183

тентностная поддержка взрослым человеком индивидуальных усилий ребенка, реализующего собственный личностный план развития<sup>8</sup>.

Волонтерская команда, включающая преподавателей и студентов Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, поэтапно осуществляет реализацию социально значимого проекта «Терапия средой в психолого-педагогической работе с детьми и молодежью, находящимися в трудной жизненной ситуации». Участие волонтеров в формировании разнообразной деятельности развивающей среды решает важные проблемы: помогает детям сформировать собственную индивидуальность, расширяет спектр разнообразных форм развивающей деятельности, в наибольшей степени отвечающих интересам и потребностям ребенка дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Проект предполагает организацию и проведение для детей, в том числе с участием родителей, серии мастер-классов арт-терапевтической направленности (изотерапия, музыкальная и танцевальная терапия, агротерапия, работа с природным материалом и др.). Были апробированы мастер-классы «Тульская кукла Мотанка», «Проектная мастерская «Дом, в котором я живу», «Музыкальная терапия», «Творческий арт-объект», «Ансамблевая вокалотерапия детей и родителей» и другие, которые показали свою эффективность в работе с детьми с особыми потребностями в развитии и их родителями.

Также проект предполагает организацию и проведение фотовыставки с целью показать молодого человека с особыми потребностями в развитии, его семью, сверстников счастливыми.

В рамках проекта осуществляется привлечение высокопрофессиональных специалистов к оказанию психологических, социальных, юридических, просветительских и иных профессиональных услуг, востребованных для замещающими семьями. Актуальным оказалось проведение семинаров, специальных консультаций по проблемным вопросам, в рамках которых родители могут поделиться опытом воспитания приемного ребенка и получить рекомендации.

Проект имеет практическую значимость не только для самих детей и молодежи, в том числе с особыми потребностями в развитии, но и для реализации государственных программ по интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в социум, развития современных технологий добровольческой деятельности. Практическое применение полученных результатов предусматривает создание на основе материалов исследования авторской модели психолого-педагогической помощи замещающей семье. Практическое внедрение модели будет способствовать уменьшению количества отказов от приемных детей с особенностями развития, снижению рисков социализации приемных детей, созданию условий для развития функциональности семьи и устойчивых внутрисемейных взаимоотношений, повышению ценности ответственного родительства и родительской компетентности, формированию позитивного образа как ребенка, оставшегося без попечения родителей, так и замещающих семей.

---

<sup>8</sup> Семья, Г.В., Телицына А.Ю. Роль некоммерческих организаций

**Список использованной литературы**

1. Барабанов, Р.Е. Социально-психологические особенности семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст] // Вопросы психического здоровья детей и подростков : научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин. — 2014. — № 2. — С. 118–123.
2. Декина, Е.В. Подготовка волонтеров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Актуальные проблемы профилактики асоциального поведения и формирования культуры безопасного образа жизни обучающейся молодежи : материалы всерос. конф. — М. : МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2015. — С. 29–33.
3. Иовчук, Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров [Текст]. — СПб. : Питер, 2008. — 416 с.
4. Самсонова, Г.О. Декина Е.В., Осмоловская Н.Е. Актуальные проблемы психолого-педагогической работы с замещающими семьями, воспитывающими ребенка с особыми потребностями в развитии, и пути их решения [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 2–3. — С. 561–565. — Режим доступа : <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35674> (дата обращения: 14.08.2016).
5. Самсонова, Г.О., Декина Е.В., Осмоловская Н.Е. Современные модели комплексной психолого-психотерапевтической абилитации и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии [Текст]. — М. : Эдитус, 2015. — 120 с.
6. Семья, Г.В. Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации и замещающей семьи [Текст] // Психологическая наука и образование. — 2009. — № 3. — С. 24–32.
7. Семья, Г.В., Телицына А.Ю. Роль некоммерческих организаций и института добровольчества в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Текст] // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 168–183.
8. Толмачева, Г.А. Нормативно-правовые основы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 3 (27). — С. 165–170.

УДК 796:15

*А.В. Алёшичева, Н.Г. Самойлов*

**ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ФУНКЦИЙ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ  
В ПСИХИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ СПОРТСМЕНОВ**

Показано взаимоотношение функций адаптации и интеграции в системе «психическое здоровье спортсменов». Установлено, что у высококвалифицированных спортсменов снижается упорядоченность компонентов системы «психическое здоровье», наблюдается рост хаотичности и дезорганизации ее функций. Увеличиваются негативные изменения в их психике: психологическое напряжение, депрессия, тревожность, психическое утомление при одновременном снижении психической устойчивости и принятия себя.

психическое здоровье, спортсменов, качества личности, негативные изменения в психике.

В настоящее время не требует доказательств представление о том, что профессиональные спортсмены в спорте высших достижений переносят очень большие нагрузки, и не только физические, но и психические. Результатом их воздействия, особенно в процессе крупномасштабных соревнований, является возникновение негативных и предпатологических изменений в психике: усиливается проявление депрессии, повышаются раздражительность и вспыльчивость, накапливается психическое утомление<sup>1</sup>.

В связи с этим наряду с традиционными вопросами психологического обоснования мобилизации, стимуляции и активизации психики спортсменов для выигрыша, победы в настоящее время особенно актуальной становится проблема сохранения их психического здоровья<sup>2</sup>. Наши исследования в рамках этой проблемы позволили получить данные о влиянии на структуру личности спортсменов экстремальных факторов спортивной деятельности<sup>3</sup>. Показано, что степень отрицательных изменений качеств личности и накопление предпатологических процессов существенно зависят от длительности занятия конкретным видом спорта, интенсивности нагрузок, масштаба соревнований, персональной ответственности за выступление и ряда других факторов<sup>4</sup>. Иначе говоря, чем выше адаптированность спортсмена к сложным условиям, тем меньше негативных изменений в его психике. А это означает, что «адаптированность» можно определить как интегральное качество личности, обуславливающее адекватность отражения психикой спортсмена стрессогенных факторов его спортивной деятельности.

Вместе с тем, решая проблему сохранения психического здоровья спортсменов, нужно понимать, что само оно представляет собой целостную систему, естественно, состоящую из определенного количества объединенных компонентов, а значит, обладающую интегративной функцией. В связи с этим для решения проблемы предупреждения нарушений психического здоровья спортсменов, сохранения его на уровне высокой сопротивляемости к повреждающим факторам нужно ответить на ряд вопросов, поставленных разными авторами:

- выявить компонентный состав «психического здоровья» как целостной системы<sup>5</sup>;
- установить степень взаимосвязи и взаимодействия между компонентами<sup>6</sup>;

---

<sup>1</sup> Палайма Ю.Ю. Преодоление отрицательных эмоциональных состояний в спорте // Психологическая подготовка спортсмена. М. : ФиС, 2005. С. 35–42 ; Самойлов Н.Г. Компоненты психического здоровья спортсменов, принимающие участие в механизмах самоуправления здоровой личностью // Очерки по юридической и экстремальной психологии. Рязань, 2015. С. 208–210.

<sup>2</sup> Sowers K.M., Rowe W.S., Clay J.R. The Intersection Between Physical Health and Mental Health: A Global Perspective // Journal of Evidence-Based Social Work. 2009, February. Vol. 6, Issue 1. P. 111–126.

<sup>3</sup> Алёшичева А.В., Самойлов Н.Г. Условия сохранения психического здоровья спортсменов в экстремальных условиях спортивной деятельности // Слобожанський науково-спортивний вісник. 2009. № 3. С. 241–245.

<sup>4</sup> Алёшичева А.В., Самойлов Н.Г. Условия сохранения... ; Алёшичева А.В. Критерии психического здоровья личности спортсмена // Proceedings of the 1<sup>st</sup> European Conference on Education and Applied Psychology. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2014. P. 93–95.

<sup>5</sup> Gulliver A., Griffiths K.M., Mackinnon A., Batterham P.J. [et al.]. The mental health of Australian elite athletes // Journal of Science and Medicine in Sport. 2015, May. Vol. 18, Issue 3. P. 255–261.

- обосновать критерии психического здоровья как мерила его состояния<sup>7</sup>;
- разработать способ (методику) его объективной, количественной оценки<sup>8</sup>.

В настоящей работе поставлена цель обосновать взаимоотношение функций адаптации и интеграции в системе «психическое здоровье спортсменов».

**Организация исследования.** В данной работе кроме непосредственного исследования спортсменов (n=178) использованы результаты предыдущих наших исследований спортсменов разного уровня квалификации и возраста (от 18 до 25 лет)<sup>9</sup>. Выявлено, что «адаптацию» и «интеграцию» можно считать системообразующими факторами, существенно влияющими на состояние психического здоровья личности. Поэтому мы осуществили анализ взаимоотношений этих факторов, существенно влияющих на процесс сохранения психического здоровья спортсменов.

Качества личности спортсменов тестировались по методикам FPI, К. Роджерса, Р. Даймонда, Ч. Спилбергера, Ю. Ханина.

Также применялись методы системного и информационного анализа. Уровень психического здоровья диагностировался по методике С.С. Степанова. Количественные данные обрабатывались методом математической статистики по рекомендациям Е.В. Сидоренко.

**Результаты исследования.** При постановке вопроса о механизме интеграции в такой сложной, многокомпонентной системе, как психическое здоровье, следует учитывать, что на психику спортсмена влияет ответственность за выступление, у него наблюдается колоссальное эмоциональное напряжение, и удержать его проявления в определенных рамках требует чрезвычайно больших усилий. Безусловно, начинающие спортсмены этого не переживают, потому как просто не выступают на такого рода соревнованиях.

Если возвратиться к вопросу о механизме осуществления руководства психическим здоровьем как системой интегративной функции, то следует подчеркнуть, что интегрирование обуславливает целостность системы, а сама интеграция обеспечивается образованием связей между ее компонентами. Причем, чем больше разнообразных связей между компонентами и чем больше количество компонентов (как у опытных спортсменов по сравнению с начинающими), тем система более гетерогенна и менее цельна.

Значит, целостность системы определяется не столько количеством связей между ее компонентами, а, скорее, слаженностью взаимозависимостей между ними<sup>10</sup>. Чем больше в ней однородных, похожих, принадлежащих к одной размерной группе или имеющих сходные качественные и функциональные параметры

---

<sup>6</sup> White P., Young K. Sport and gender in Canada (2nd ed.). Toronto : Oxford University Press, 2006. 360 p.

<sup>7</sup> Besharat M.A. Reliability and Validity of the Mental Health Inventory // Daneshvar Raftar. 2006. Vol. 16. P. 11–16.

<sup>8</sup> Mack D.E., Wilson P.M., Oster K.G. [et al.]. Well-being in volleyball players: Examining the contributions of independent and balanced psychological need satisfaction // Psychology of Sport and Exercise. 2011, September. Vol. 12, Issue 5. P. 533–539.

<sup>9</sup> Алёшичева А.В. Зависимость состояния психического здоровья спортсменов от уровня их квалификации // Вестн. Брян. гос. ун-та. 2015. № 2. С. 112–115 ; Алёшичева А.В. Критерии психологического здоровья... ; Алёшичева А.В. Условия сохранения психического здоровья...

<sup>10</sup> Сетров М.И. Информационные процессы в биологических системах. Л. : Наука, 1975. 155 с.

компонентов, тем более целостной она будет. При этом, как показали наши исследования, у высококвалифицированных спортсменов количество корреляционных связей между компонентами психического здоровья больше, чем у начинающих. Однако их гетерогенность, разнообразие выше, и именно потому психическое здоровье таких спортсменов как система менее целостно.

При этом диагностика непосредственно самого психического здоровья показала: чем выше спортивная квалификация и длительность спортивной деятельности, тем хуже его показатели (табл.1). Поэтому, характеризуя психическое здоровье как систему, мы можем утверждать, во-первых, что она целостна, во-вторых, что степень ее целостности зависит от однородности (гомогенности) ее компонентов и их структурной упорядоченности, так как с позиций теории информации чем больше в системе однородных компонентов, тем выше их взаимозависимость и способность легко объединяться для выполнения общей функции<sup>11</sup>.

Таблица 1

**Показатели психического здоровья начинающих и высококвалифицированных спортсменов (в баллах,  $\bar{X} \pm m$ , n=178)**

Определяемый фактор	Группы спортсменов		Уровень достоверности	
	начинающие (n=86)	высококвалифицированные (n=92)	t	p
Психическое здоровье	37,17±0,56	35,06±0,51	2,7	<0,05

Говоря о целостности системы психического здоровья, мы подчеркиваем наличие в ней противоположности этого свойства – дискретности, т.е. она как система одновременно и целостна и дискретна. Более того, именно дискретность определяет, какие компоненты в нее входят и какова степень их структурированности, однообразия, а значит, и взаимосогласованности в действиях, отчего будет зависеть ее целостность.

Следовательно, глубинным механизмом осуществления интегративной функции системы психического здоровья является наличие в ней большего количества однородных компонентов, формирующих устойчивые взаимосвязи и обеспечивающих более высокую степень ее целостности.

Рассматривая процесс адаптации к роли функции такой системы, как психическое здоровье, следовало бы видеть в ней, во-первых, становление как общей функции системы, а во-вторых, взаимоотношение ее с понятием «организация». Так, если говорить о психическом здоровье личности, то оно как система формируется и изменяется на протяжении онтогенеза человека. Его изменения всегда носят приспособительный характер, так как влияния среды вызывают адекватные приспособительные трансформации в структурно-функциональных компонентах личности. Следовательно, резуль-

<sup>11</sup> Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. М. : Мир, 1965. 438 с.



татом адаптивных реакций на уровне личности являются формирование и организация ее подсистем, к которым относится и психическое здоровье.

Организация последнего также имеет приспособительный характер. А это значит, что его становление осуществляется в процессе адаптации к влияниям среды. Вместе с тем уровень проявления адаптивных реакций, степень их соответствия средовым воздействиям, скорость, глубина и полнота этих отражений с соответствующими изменениями при будущих повторениях зависят от структурной организации психического здоровья и, как отмечалось выше, от различий в ее компонентах, от их разнообразия и особенностей взаимодействия, поскольку влияние одного и того же фактора окружающей действительности вызывает далеко не однотипные адаптивные реакции у разных лиц.

Итак, мы пришли к следующему заключению: адаптация как функция психического здоровья является его свойством как системы и одновременно фактором, способствующим его формированию и развитию. Исходя из этого мы должны понимать, что результат адаптивных функций, т.е. степень приспособительных изменений, зависит не только от воздействующего фактора среды, а, безусловно, и от того, как он будет воспринят, отражен при помощи конкретной организации компонентов и их взаимосвязей в системе психического здоровья личности.

Следовательно, психическое здоровье как система существует потому, что одна из ведущих его функций носит приспособительный характер. Хотя не нужно забывать следующее: то, какие элементы будут в этой системе, зависит от результатов их адаптации, а их структурная организация определяет уровень целостности психического здоровья, т.е. их интегративную способность.

Таким образом, мы получаем возможность ответить на вопрос о взаимоотношении функций интеграции и адаптации. В процессе индивидуального развития компоненты будущего психического здоровья объединяются по принципу наличия в них однородности, формируя некую первичную целостность системы психического здоровья. Но средовые воздействия влияют на них, не только изменяя их организацию и увеличивая их приспособительные возможности, но и, одновременно, приводя к росту различий между ними, т.е. увеличению разнообразия. Опять-таки, с точки зрения теории информации, это снижение упорядоченности, ухудшение устойчивости, дезорганизация системы. Однако именно эти адаптивные изменения и являются условием ее развития<sup>12</sup>.

В качестве примера в табл. 2 приведены данные об информационных характеристиках качеств личности начинающих и высококвалифицированных спортсменов, влияющих на их психическое здоровье. Рост количества информации, выраженной в битах и представленной в общей энтропии (H) наблюдается по каждому качеству у опытных спортсменов по сравнению с начинающими. Увеличение общей энтропии трактуется как снижение упорядоченности, ухудшение функций системы вследствие роста хаотичности работы ее компонентов.

---

<sup>12</sup> Югай Г.А. Общая теория жизни (диалектика формирования). М. : Мысль, 1985. С. 84–85.

**Информационные показатели факторов, влияющих на психическое здоровье начинающих и высококвалифицированных спортсменов (в баллах, битах и %)**

Определяемый параметр	Группы спортсменов							
	начинающие (n = 86)				высококвалифицированные (n=92)			
	баллы	H (биты)	h (биты)	R (%)	баллы	H (биты)	H (биты)	R (%)
Эмоциональная устойчивость	8,847± 0,72	1,725	0,688	30,42	5,125± 0,44	2,259	0,866	13,62
Принятие себя	31,24± 0,26	1,643	0,941	32,11	30,024± 0,45	1,974	0,913	16,14
Напряжение	3,218± 0,27	1,701	0,621	27,16	5,764 ±0,58	1,921	0,802	14,15
Тревожность	8,215± 0,73	1,648	0,601	28,18	12,531± 1,11	1,866	0,815	13,05
Психическое утомление	5,634± 0,44	1,703	0,621	29,26	8,542± 0,55	2,438	0,822	14,26
Депрессия	6,137± 0,52	1,618	0,675	28,49	12,555± 1,14	1,977	0,867	15,17

Показатели относительной энтропии (h) свидетельствуют о степени загруженности компонентов системы психического здоровья информацией по отношению к максимально возможной. Согласно данным, представленным в табл. 2, спортсмены, имеющие высокую квалификацию, обладают значительно бóльшим количеством информации в анализируемой системе по сравнению со своими начинающими коллегами. Это означает, что у первых резервных возможностей для загрузки, восприятия и отражения новой информации значительно меньше, чем у вторых. Более того, опытным спортсменам для усвоения новой информации нужно «освободить место», т.е. разрушить старую информацию, что осуществляется всегда с большими сложностями.

Определение коэффициента избыточности (R) у этих же групп спортсменов показало, что у начинающих по сравнению с опытными бóльший функциональный резерв, так как увеличение значения R означает заполнение системы информацией, не вносящей ничего нового, но при этом повышающей надежность работы системы. Значительное уменьшение избыточности у высококвалифицированных спортсменов следует понимать как подтверждение роста дезорганизационных процессов в психике, что коррелирует с увеличением степени проявления негативных качеств личности: напряжения, тревожности, психического утомления, депрессии – при одновременном снижении эмоциональной устойчивости и принятия себя.

Вот почему увеличение срока занятий спортом сопровождается накоплением в компонентах системы психического здоровья все большего числа разнообразных изменений, в результате чего целостность этой системы ослабляется,

а психическое здоровье ухудшается. Но это та «цена», которую платит спортсмен за свое спортивное совершенствование.

Великое множество адаптивных реакций способствует более точному и тонкому воспроизведению двигательных актов, росту спортивного мастерства, повышению квалификации. Вместе с тем адаптация несет в систему дезорганизацию, разрушение старых связей и взаимоотношений между компонентами, нарушает ее устойчивость в целом, т.е. играет отрицательную роль в ее целостности.

Описанные взаимоотношения интеграции и адаптации как функций психического здоровья личности следует понимать диалектически. А именно: построение чего-то нового возможно только на основе изменения, устранения, разрушения старого. Да, рост спортивного мастерства, увеличение опытности спортсменов, обретение таких умений и навыков, которые не подвластны людям, не занимающимся спортом, идут параллельно с разрешением того, что было у них на предыдущем уровне спортивной зрелости. Но именно это противоречие является одним из источников развития.

Понимание противоречивости интегративной и адаптивной функций в единой системе психического здоровья личности позволяет объяснить механизм их взаимоотношений, видеть в нем один из источников развития и не воспринимать адаптацию только как положительное явление. Вместе с тем адаптация является не только ведущей функцией психического здоровья, но и одной из основных закономерностей, характеризующих сущность жизни<sup>13</sup>.

В рамках же исследуемой проблемы (и в целом по отношению к психическому здоровью) адаптация представляет собой целенаправленный, постоянный и активный процесс взаимодействия личности со средой, результатом которого становятся адекватное отражение личностью окружающей действительности и изменения в ее структуре.

### Выводы

1. Психическое здоровье спортсменов как система целостна и одновременно дискретна, причем дискретность определяет, какие компоненты в нее входят, какова степень их структурированности и однообразия, а значит, и взаимосогласованности в действиях, отчего будет зависеть ее целостность.

2. Взаимоотношение между адаптацией и интеграцией в системе психического здоровья сводится к тому, что одна из ведущих ее функций носит приспособительный характер. При этом то, какие элементы будут в этой системе, зависит от результатов адаптации, а их структурная организация определяет уровень ее целостности, т.е. их интегративную способность.

Многолетние физические и психические нагрузки у спортсменов как средовые воздействия влияют на структуру личности, увеличивают ее адаптивные возможности, одновременно вызывая рост разнообразия компонентов, входящих в психическое здоровье. Результатом являются снижение их упорядоченности, рост дезорганизации, ослабление интеграции и целостности.

3. Совокупность перечисленных процессов приводит к развитию негативных изменений в психике – увеличению депрессии, тревожности, психического утомления и ряда других, ослаблению ее функций и ухудшению психического здоровья высококвалифицированных спортсменов по сравнению с начинающими.

<sup>13</sup> Югай Г.А. Общая теория жизни...

Список использованной литературы

1. Алёшичева, А.В. Зависимость состояния психического здоровья спортсменов от уровня их квалификации [Текст] // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 112–115.
2. Алёшичева, А.В. Критерии психического здоровья личности спортсмена [Текст] // Proceedings of the 1<sup>st</sup> European Conference on Education and Applied Psychology. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna, 2014. – P. 93–95.
3. Алёшичева, А.В. Необходимость интеграции критериев психологического здоровья спортсменов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 130–136.
4. Алёшичева, А.В. Условия сохранения психического здоровья спортсменов в экстремальных условиях спортивной деятельности [Текст] / А.В. Алёшичева, Н.Г. Самойлов // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2009. – № 3. – С. 241–245.
5. Евтешина, Н.В. Психологическая характеристика мотивационной сферы спортсменов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
6. Палайма, Ю.Ю. Преодоление отрицательных эмоциональных состояний в спорте [Текст] // Психологическая подготовка спортсмена. – М. : ФиС, 2005. – С. 35–42.
7. Самойлов, Н.Г. Компоненты психического здоровья спортсменов, принимающие участие в механизмах самоуправления здоровой личностью [Текст] // Очерки по юридической и экстремальной психологии. – Рязань, 2015. – С. 208–210.
8. Сетров, М.И. Информационные процессы в биологических системах [Текст]. – Л. : Наука, 1975. – 155 с.
9. Шеннон, К. Работы по теории информации и кибернетике [Текст]. – М. : Мир, 1965. – 438 с.
10. Югай, Г.А. Общая теория жизни (диалектика формирования) [Текст]. – М. : Мысль, 1985. – С. 84–85.
11. Besharat, M.A. Reliability and Validity of the Mental Health Inventory [Text] // Daneshvar Raftar. – 2006. – Vol. 16. – P. 11–16.
12. Gulliver, A. The mental health of Australian elite athletes [Text] / Gulliver A., Griffiths K.M., Mackinnon A., Batterham P.J. // Journal of Science and Medicine in Sport. – 2015, May. – Vol. 18, Issue 3. – P. 255–261.
13. Mack, D.E. Well-being in volleyball players: Examining the contributions of independent and balanced psychological need satisfaction [Text] / Mack D.E., Wilson P.M., Oster K.G. // Psychology of Sport and Exercise. – 2011, September. – Vol. 12, Issue 5. – P. 533–539.
14. Sowers, K.M. The Intersection Between Physical Health and Mental Health: A Global Perspective [Text] / Sowers K.M., Rowe W.S., Clay J.R. // Journal of Evidence-Based Social Work. – 2009, February. – Vol. 6, Issue 1. – P. 111–126.
15. White, P. Sport and gender in Canada (2nd ed.) [Text] / White P., Young K. – Toronto : Oxford University Press, 2006. – 360 p.



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 371.329.015

*Л.Л. Бойко*

### РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИДЕОЛОГИИ В РОССИИ

Автор актуализирует проблему создания образовательной идеологии в России на основе единства аксиологического и государственного направлений. Обращение к истории позволило автору проследить процесс становления идеологических концепций в российском образовании с XVIII века до современности, сформулировать понятие, сущностные характеристики и направленность образовательной идеологии. Сближение государства и педагогической науки в вопросах образовательной идеологии рассматривается как важное условие модернизации отечественного образования.

образовательная идеология, аксиологическая страта, государственная страта, модернизация образования.

Актуальность исследования процесса становления образовательной идеологии в России имеет социальную и историко-культурную обусловленность, так как в конце XX века после разрушения коммунистических идеалов, сплывавших более 70 лет советский народ, российское образование оказалась в духовно-нравственном вакууме. Целостная и стройная, понятная для всех слоев советского общества партийная идеология оказалась ненужной и даже вредной.

При формулировке ключевого понятия образовательной идеологии следует определиться в акцентах. Для нашего исследования ориентиром выступает позиция М.И. Фишера, который считал, что сфера образования имеет право на собственные ценности, которые можно назвать идеологией образования или, что правильнее, образовательной идеологией – с ударением на первом слове, что подчеркивает внеполитические основания данного явления<sup>1</sup>.

Вместе с тем идеология многими понимается в политическом аспекте, а потому транслирует социуму политические ценности, которые определяют характер взаимоотношений человека с государством и социумом. Советская система образования, опиравшаяся на партийную идеологию, традиционно выступала в интересах государства и формировала человека, обладающего коллективным сознанием. Анализируя советский опыт, А.Н. Шевелев пишет, что актуальные сегодня «воспитание патрио-

---

<sup>1</sup> Фишер М.И. Образование в России: философия, идеология, политика // Педагогика. 1995. № 6. С. 17–23.

тизма, гражданственности, духовно-нравственное воспитание постоянно наталкиваются на советский опыт педагогического соотнесения воспитания и идеологии»<sup>2</sup>.

Исторический опыт свидетельствует о том, что российская система образования веками воплощала в жизнь официальную версию государственной идеологии, которая корректировалась в связи с культурно-историческими, идейно-политическими и социально-экономическими условиями. Как раз в настоящее время в России идет процесс становления такой идеологии, а вернее сказать, ее модернизации на фоне решения человеко-центрированных проблем во всех социальных сферах. Наиболее важно это для образования, опирающегося на аксиологические конструкции, в основу которых положены задачи становления и развития личности. Так, с разрушением авторитарной системы на смену партийной идеологии приходит идеология, в которой пытаются соединиться две страты – аксиологическая и государственная.

Аксиологическая страта в структуре современной образовательной идеологии развивалась линейно: от воспитательного идеала в традициях народа до идеологических концепций в трудах отечественных педагогов. В традициях народной педагогики, в фольклоре был сконцентрирован идеал воспитания человека, который любит свою Родину, уважает старших, чтит память предков, хранит мудрость народа и его традиции, отзывчив на чужую беду, строит семейные взаимоотношения на основе духовности.

До XVIII века выдающиеся российские просветители искали основы гуманистической образовательной идеологии в православии и семейных ценностях. В «Поучении» Владимира Мономаха сформулированы принципы нравственного поведения человека: закон, правда, мир, душа. «Старых чтите, как отца, а молодых, как братьев... А вот вам и основа всему: страх Божий имейте превыше всего». В России XVIII века сформировались идеологические концепции нового образования. В результате их реализации западноевропейская образовательная культура была воспринята и усвоена дворянским сословием. Согласно новой идеологической концепции образования, предпочтение было отдано общественному воспитанию, семья отодвигалась на второй план.

На рубеже XIX – XX веков произошло сближение государства и педагогической науки России в вопросах образовательной идеологии, так как одновременно общество озадачилось идеей необходимости образования нового человека, готового, с одной стороны, к усилению самодержавия и сохранению традиционных устоев, а с другой – к реформированию в социально-экономической и политической сферах. В педагогическом наследии Н.Ф. Бунакова, П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, С.И. Гессена Н.И. Ильминского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, С.А. Рачинского, В.Н. Сороки-Росинского, Л.Н. Толстого были сформулированы педагогические идеалы и условия их реализации в образовании.

Педагоги зачастую, идеализируя народную школу, видели в ней средство решения многих социальных и педагогических проблем российского общества. Эта тема была одной из популярных в педагогической периодике. Авторы статей «Беседы о народной школе» (Н.И. Ильминский), «Методы обучения в народных школах» (И.Н. Ульянов), «Эвристическая форма обучения в народной школе»

---

<sup>2</sup> Шевелев А.Н. Актуальные проблемы современного гражданского воспитания // Психол.-пед. поиск. 2015. № 2 (34). С. 22–30.

(П.Ф. Каптерев), «Народное образование и демократия» (Н.К. Крупская) понимают, что одним хождением в народ и просвещением крестьянских детей не исправить «пограничное» состояние системы образования. Необходимо было преодолеть «противоречия между сложившейся начиная с середины XIX века по западному (германскому) образцу классно-урочной системой и восточной по своей сути направленностью воспитательных традиций, базирующихся на иных социокультурных доминантах»<sup>3</sup>.

Отечественные педагоги актуализировали идею необходимости духовного воспитания, которая незначительно расходилась с официальной линией. Она призвана была создать такую систему образования, которая может «дать ребенку понятие о высшем идеале, которым он должен жить, развить в ребенке возможно широко этические чувства, пробудить в нем сознательную любовь к родине и дать наибольший простор развитию его индивидуальных способностей и самостоятельности»<sup>4</sup>. Вместе с тем они подчеркивали несовпадение понимания сущности и задач образования народом, обществом и правительством. К примеру, Л.Н. Толстой на фоне школ, сформировавшихся в Европе, обозначил проблему отсутствия всеобщей идеи, которая помогла бы ответить на вопрос об образе школы в России.

Формирование новой идеологии образования проходило не только в обстановке общекультурного подъема России, но и в борьбе с официальным направлением в области социальной политики и канонами ортодоксальной церкви, направленными на сдерживание общедемократического движения и новых взглядов на человека. На первый план в педагогике начали выходить идеалы гуманизма и демократии: любовь к ребенку, уважение его личности, стремление к достижению свободы и равенства, доступность и народность образования. Это связано с тем, что гуманистический подход к ребенку можно реализовать лишь после освобождения педагогики от авторитаризма, придав образованию народный характер. Так считали многие идеологи новой педагогики России второй половины XIX – начала XX века.

Государственная страта развивалась циклично, через реформы и контрреформы, что объясняется вполне объективными причинами. Образовательные идеалы зависели от формы государственного управления, социокультурной ситуации и социально-экономических условий. До начала XIX века монархи строили образовательную политику вне единой государственной системы образования, опираясь на общую обстановку в стране и свою личную позицию по вопросу образования и воспитания народа российского.

Петром I была сформулирована узкопрофессиональная цель образования. Далее под влиянием идей Просвещения Екатериной II была обоснована цель формирования идеального человека и осуществлена попытка сделать западноевропейские идеалы частью русской национальной истории и культуры, частью идеологии просвещенного абсолютизма. Государственная образовательная политика проводилась через высочайшие указы его (ее) величества, указы сената, учреждения и уставы учебных заведений. В уставах, разработанных И.И. Бецким в конце XVIII века, была сформулирована идеологическая основа образования, ориентированная на создание «новой породы людей» и выдвигавшая на первый план идею о первостепенности нравственного, а не умственного воспитания человека.

<sup>3</sup> Богуславский М.В., Лобзаров В.М., Бадикова Е.Я. Развитие российской школы на рубеже XIX–XX столетий: методология и теория. Тверь : Центр науч. исслед. ссузов Твер. обл., 2004.

<sup>4</sup> Там же.

В начале правления Александра I была осуществлена реформа государственного управления, создано Министерство народного образования. С этого начался поиск новой государственной идеологии образования, в результате которого С.С. Уваровым была создана единая идеологическая доктрина, сводившаяся к трем главным ценностям – «Православие, Самодержавие, Народность».

Во второй половине XIX века в основу государственной идеологии была положена теория классического образования, представленная работами видных деятелей этого периода – П.Н. Игнатьева, М.Н. Каткова, К.В. Киреевского, М.Я. Киттары, А.А. Мусина-Пушкина, Д.А. Толстого, П.Д. Юркевича, К.П. Яновского и др. Как пишет С.В. Куликова, «...образование в рамках данной концепции рассматривалось как компонент государственной системы, созданный на основе интеграции античных образцов и духовных ценностей православия, носящий наднациональный характер, ориентированный на западноевропейские образцы и реализуемый в рамках классического образования»<sup>5</sup>. Эта концепция воплощалась в церковно-приходской школе, а также в классической гимназии, хотя и построенной по прусскому образцу, но на ценностях православия.

В условиях господства формального образования цели классической гимназии строились на православных основах, ставя воспитание над обучением, что делало научное знание не целью образования, а средством воспитания. Однако к началу XX века классическая гимназия перестала отвечать современным требованиям и не решала задач гражданского образования. Назрела необходимость в модернизации гимназического образования. Решение этой проблемы лежало в гуманистической плоскости, которая усиленно разрабатывалась отечественными педагогами, в частности, К.Д. Ушинским, Н.И. Пироговым, Л.Н. Толстым, К.Н. Вентцелем, П.Ф. Лесгафтом, С.Т. Шацким. Первая русская революция (1905 года), мощное общественно-педагогическое движение, война с Германией, распространение в России идей зарубежной педагогики инициировали реформу П.Н. Игнатьева. Согласно этому проекту, в основу идеологии нового российского образования необходимо положить принципы научности, педагогической антропологии, природосообразности, связи обучения с жизнью. В учащихся предполагалось воспитывать патриотизм, самостоятельность, активность, трудолюбие.

Дореволюционный период создал условия для становления обеих страт в образовательной идеологии в России. Благодаря опыту, накопленному государством и педагогикой, в государственных документах и педагогической периодике возобладало антропоцентрированное отношение к субъекту образовательного процесса.

Симптоматично, что процесс, прерванный в 1917 году, возобновился в конце XX века, когда какофония разнообразных взглядов на то, какая общенациональная идея могла бы объединить россиян, заполнила «духовное пространство» страны и подвигла педагогическую общественность и официальные круги на разработку ряда документов, которые должны определить идеологическую основу образования в новой России. К таким документам следует отнести «Национальную доктрину образования России», «Концепцию модернизации российского образования до 2010 г.», «Концепцию духовно-нравственного развития российских школьников». Их анализ подтверждает, что «образовательная политика России на совре-

---

<sup>5</sup> Куликова С.В. Генезис теории и практики национального образования в России // Педагогика. 2012. № 1. С. 17–30.



менном этапе ориентирована на модернизационные процессы и сконцентрирована в стратегических приоритетах, опирающихся на актуальную идеологию»<sup>6</sup>.

Указанные документы можно охарактеризовать как некую базовую идеологическую основу, в которой нуждаются не только образование и его субъекты, но и само государство, поскольку в ходе инновационного развития страны для модернизации любой ее социально-экономической сферы нужны не только «дорожная карта», но и ведущие подходы, принципы и установки. Таким образом, как справедливо пишет А. Овчинников, «государство и общество нуждаются в идеологии и идеалах, как человек в нравственных ориентирах. В конце концов, без идеологии нет и нравственности»<sup>7</sup>.

В вопросе выбора приоритетов при построении образовательной идеологии мы солидарны с С.В. Куликовой, которая пишет, что главное – «не структурно-функциональные мероприятия, не разработка пакетов программных материалов, а определение базовых образовательных ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса»<sup>8</sup>. Поэтому сегодня в условиях модернизации российского образования, формирования новой педагогической парадигмы вырабатываются новые аксиологические основы, провозглашающие человека главной ценностью. Так, например, А.А. Опрышко пишет: «ценен только индивид сам по себе, и его интересы, то есть интересы личности рассматриваются в качестве абсолютной ценности, превосходящей ценности государства, общества, нации»<sup>9</sup>.

Через плюралистическое понимание социального устройства жизни и человека, признание его прав на интеллектуальную и экономическую свободу, моральную автономию и социальную суверенность ученые (Б.М. Бим-Бад, Б.П. Битинас, И.М. Борзенко, Э.Н. Гусинский, А.П. Желобов, В.А. Кувакин, А.А. Кудишина, Т.Б. Сергеева, Ю.И. Турчанинова и др.) пришли к осознанию необходимости построения новой человеко-центрированной философии образования. Она должна отражать современное состояние педагогической теории и практики в России и за рубежом, образовательную политику государства и запрос социума.

В начале XXI века педагогическая общественность осознала, что главным идеологом в организации образовательного процесса должно быть государство. Семидесятилетний опыт коммунистического воспитания оказался успешным. Не сама коммунистическая идеология и соответствующая ей система воспитания были причиной отказа от них. Проблема заключалась в ухудшении экономической ситуации, недопустимо низком уровне жизни населения. Состояние общества зависит от качества основополагающих идей, концепций, ценностей и смыслов, продуцируемых на уровне государства. Ситуация «идейного бездорожья» приводит к росту социальной дезадаптации детей и подростков. Суть этого явления состоит в рассогласовании мироощущения и миропонимания ребенка с явлениями окружающей

<sup>6</sup> Бойко Л.Л., Куликова С.В. Исследование идеологических основ российского образования: история и современность // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2015. № 2 (97). С. 22–26.

<sup>7</sup> Овчинников А. Базовые ценности в идеологии государственности современной России. URL : <http://ruskline.ru/analitika/2012/06/07/>.

<sup>8</sup> Куликова С.В. Традиции и инновации в российском образовании: социокультурный аспект // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 27–35.

<sup>9</sup> Опрышко А.А. Базовые ценности в образовании // Изв. ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10 (135). С. 96–99.

среды, ее традициями и нормами, в ослаблении или утрате им связей со школой, другими социальными институтами, в отчуждении от учения и труда<sup>10</sup>.

В соответствии с этим Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» провозгласил и нормативно закрепил принципы свободного развития личности, свободы, плюрализма, демократичности, а также упоминавшиеся ранее гуманность, приоритет общечеловеческих ценностей. Законодательно определены приоритеты образования: осуществление образования в интересах человека, общества и государства; обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, свобода и плюрализм в образовании, учет разнообразия мировоззренческих подходов; приоритет свободного развития личности, права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, общечеловеческих ценностей; формирование личности, интегрированной в национальную и мировую культуру, в современное общество и нацеленной на его совершенствование; формирование общей культуры личности, удовлетворение ее потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; воспитание у обучающихся гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, готовности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности и др.

Очевидно, что современная образовательная политика государства опирается на гуманистическую педагогику, посредством которой решается актуальный вопрос соотношения свободы и принуждения в воспитании. Другими словами, вопрос о том, насколько государство, официальная система образования, школа должны контролировать процессы формирования, становления, развития людей с самого детства, в какой степени может быть управляемым целенаправленное воспитательное воздействие. Углубили и дополнили гуманистический подход авторские концепции воспитания в контексте культуры (Е.В. Бондаревская), воспитания как фактора вхождения российского общества в мировую культуру (Н.Е. Щуркова), формирования отношения человека к миру (И.А. Зимняя).

Б.Т. Лихачев предлагает в формировании современной идеологической основы образования учитывать опыт не только многовековой российской ментальности, но и советского периода, крепко удерживающийся в сознании старшего поколения, противящегося насильственному внедрению западных стандартов жизни, чуждых российскому менталитету. Ученый считает, что педагогическая наука, опираясь на все лучшее в отечественной истории, могла бы разработать идеологические принципы и постулаты для всей учащейся молодежи, и предлагает базировать идеологический фундамент на следующих идеологообразующих концептах<sup>11</sup>:

- державность, российская государственность, величие России;
- духовность российского народа, противостоящая меркантильности, прагматичности, мещанско-потребительской тенденции западной цивилизации;
- народность как основа российской ментальности, понимаемая как единение всех народностей на основе территориального, политического, экономиче-

<sup>10</sup> Гукаленко О.В. Данилюк А.Я. Воспитание в современной России // Педагогика. 2005. № 10. С. 3–17.

<sup>11</sup> Лихачев Б.Т. Социология воспитания и образования // Курс лекций по соц. педагогике. М., 2010.

ского, социального, межнационального, общекультурного, интернационально-братского, образовательного, трудового, нравственно-эстетического единства;

– народность как общинность, соборность в решении жизненно важных проблем, сердоболие и человечность, гуманность, доброжелательность и взаимопомощь, коллективизм в жизнеобеспечении и быту, радость от совершенного труда и благостного действия;

– личность россиянина, сочетающая в своем духовном мире внутреннюю нравственную свободу с ответственностью перед собой, людьми, обществом и Богом за свои поступки, правду, мир и порядок в обществе.

Согласно Б.Т. Лихачеву, для реализации названных идеологических концептов требуется возрождение классических воспитательных форм на новой основе. В этом направлении уже предприняты довольно результативные шаги. В школу вернули эффективные средства советской школы: школьную форму, утреннюю линейку, сочинение, нормы ГТО, самоуправление – все то, на чем воспитывались нынешние учителя.

Проанализировав работы современных идеологов педагогики (Н.Д. Никандрова, О.К. Газмана, Н.И. Элиасберга, В.Л. Вульфсона, Б.Т. Лихачева), А.Н. Шевелев подчеркивает: «Исходным постулатом в работах указанных авторов выступает необходимость воспитательной идеологии не как комплекса политических идей, отрицающих другие их варианты, но как системы основных принципов, руководящих поведением граждан»<sup>12</sup>.

Итак, рассмотренные исследования и нормативно-правовые документы Российской Федерации подтверждают наличие идеологической основы для современного российского общества и образования, определяющей принципы формирования национального идеала, выделения базовых ценностей, возрождения патриотического, гражданского воспитания.

Исследование составляющих идеологической основы отечественного образования позволило нам сделать следующие выводы относительно образовательной идеологии:

она:

– существует с давних времен и различается только реакцией на инакомыслие и его проявления, которая может быть мягкой (либеральной, толерантной) или жесткой (тоталитарной, тиранической) в зависимости от государственного устройства и меняться в процессе политических трансформаций;

– на современном этапе, отражая интересы государства, общества и личности, выступает в качестве необходимого условия обновления и развития всех социальных сфер РФ;

– опредмечиваясь в образовательной сфере через нормативно-правовые документы, программы и концепции, выступает в качестве концептуальных основ модернизации/инновации/реформирования системы образования, а также выполняет декларирующую, ориентирующую, рекомендательную, проектирующую и прогнозирующую функции;

– способствует сохранению и передаче будущим поколениям основополагающих ценностей, культурных традиций и духовно-нравственных приоритетов нации;

– отражается в национальной доктрине образования, концепциях патриотического, гражданского, духовно-нравственного воспитания, государственных образовательных стандартах и т.д.;

<sup>12</sup> Шевелев А.Н. Актуальные проблемы...

– намечает пути развития образовательной системы, предлагая комплекс базовых национальных ценностей и раскрывая на их основе образовательный идеал личности, подходы к содержанию и процессу обучения и воспитания, подготовке педагога;

– способствует прогнозированию личностью своего будущего, формированию приверженности граждан духовным и политическим ценностям государства, развитию у них способности и готовности эти ценности отстаивать и защищать;

– позволяет осмыслить процессы становления и развития идеологических основ российского образования, учитывая позитивный опыт прошлого, целесообразно с позиций феноменологического, логико-исторического, социокультурного, целостного и аксиологического подходов.

Итак, опираясь на лучшее из прошлого опыта, сегодня формируется образовательная идеология, адекватная новой реальности и новому позиционированию в ней человека. Тенденции, ориентированные на личность, культуру, общество, развиваются благодаря соединению в идеологически выверенной образовательной политике государства двух страт – *аксиологической*, опирающейся на систему гуманистических ценностей, сложившихся исторически в ходе развития отечественной педагогики, и *государственной*, ориентированной на воспитание гражданина-патриота с учетом модернизационных и инновационных процессов в российском обществе.

#### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128–133.
2. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.
3. Богуславский, М.В., Лобзаров В.М., Бадикова Е.Я. Развитие российской школы на рубеже XIX–XX столетий: методология и теория [Текст]. – Тверь : Центр научных исследований ссузов Тверской области, 2004.
4. Бойко, Л.Л., Куликова С.В. Исследование идеологических основ российского образования: история и современность [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (97). – С. 22–26.
5. Гукаленко, О.В., Данилюк А.Я. Воспитание в современной России [Текст] // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 3–17.
6. Куликова, С.В. Генезис теории и практики национального образования в России [Текст] // Педагогика. – 2012. – №1. – С. 17–30.
7. Куликова, С.В. Традиции и инновации в российском образовании: социокультурный аспект [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21) – С. 27–35.
8. Лихачев, Б.Т. Социология воспитания и образования [Текст] // Курс лекций по социальной педагогике. – М., 2010.
9. Овчинников, А. Базовые ценности в идеологии государственности современной России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ruskline.ru/analitika/2012/06/07/>.
10. Опрышко, А.А. Базовые ценности в образовании [Текст] // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10 (135). – С. 96–99.

11. 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.
12. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепрова [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
13. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
14. Фишер, М.И. Образование в России: философия, идеология, политика [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 17–23.
15. Шевелев, А.Н. Актуальные проблемы современного гражданского воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34) – С. 22–30.

УДК 371.2(47)«19»

*Е.И. Мельникова*

## **ШКОЛЬНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ И ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ ЛЕНИНГРАДА 20-х ГОДОВ ХХ ВЕКА**

В статье рассматриваются основные направления работы школьного самоуправления во внеучебной и внешкольной работе учащихся Ленинграда в 1920-е годы. Особое внимание уделяется вопросам связи внеучебной деятельности с учебной, организации и видам общественно полезной работы школы с окружающей социокультурной средой, включению учащихся в общественную жизнь города, формированию их активной гражданской позиции.

учащийся, школьное самоуправление, внеучебная деятельность, внешкольная деятельность, общественно полезная работа, ленинградская школа 1920-х годов, гражданское воспитание школьников.

Советская власть кардинально изменила образовательные приоритеты отечественной школы, проведя школьную реформу, теоретические основы которой были заложены еще в предреволюционный период. Пришедшие к власти большевики придавали школе особое, самостоятельное, значение в формировании «нового» человека с коммунистическим мировоззрением, новым взглядом на общество. Однако в детском сознании переоценка старых норм бытия и формирование гражданина нового общества происходили сложно и болезненно, хотя следует отметить, что из-за динамизма и разнообразия городской жизни обновление социальных стереотипов в городе шло быстрее, чем на селе<sup>1</sup>.

Социальное окружение, школа и семья имеют важнейшее значение в процессе формирования детского сознания, духовно-нравственного и интеллектуального развития человека. В ходе становления советской школы был взят курс на усиление воспитательного влияния школы по сравнению с семьей и пока еще

---

<sup>1</sup> Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека». СПб., 2003. С. 3, 68

продолжавшими существование дореволюционными социокультурными реалиями. Советская школа была призвана занимать детей как можно больше. И не только для того, чтобы сократить негативное влияние улицы, но и с целью воспитания новой, просоциалистически настроенной молодежи. Вот почему школа 1920-х годов активно работала над вопросом вовлечения учащихся во внеучебную и общественно полезную внешкольную работу.

В 1920-е годы советская школа постепенно становилась хорошо организованной системой. В ней налаживались учебные занятия, развивались школьные и внешкольные ученические организации.

Особую роль в жизни школы играло ученическое самоуправление. Учащиеся ленинградских школ принимали активное участие в школьной и внешкольной общественной жизни, что не должно было мешать их учебной деятельности. Планированием и организацией всей этой работы занимался школьный учебный совет (ШУС). Изучение материалов тех лет о проводимых ученических конференциях свидетельствует: вопросы школьного самоуправления доминировали, с каждым годом становилось все больше желающих активно участвовать в общественной жизни школы<sup>2</sup>.

Работа ШУС была разносторонней и разноплановой. Внеучебная работа в стенах школы включала в себя: «борьбу с отрицательными явлениями» среди учащихся; устройство вечеров самодеятельности, как классных, так и общешкольных, с целью организовать через них «разумное развлечение и отдых учащихся путем демонстрации работы кружков, устройства концертов, живых игр, танцев, борясь через это с вредными влияниями домашних вечеринок»; коллективное посещение театров и кино и обсуждение увиденного.

Особое значение для работы ШУС имели школьные стенгазеты. В их содержании отражались основные проблемы школьной жизни. Недостатком таких стенгазет источники называют низкую периодичность (1 раз в 2 месяца) и практику выпуска газеты к политической кампании или официальному празднику. Выпускаемая стенгазета имела вид «огромного расписного полотнища с устаревшим материалом», и не всегда такие материал и объем привлекали учащихся<sup>3</sup>. Кроме того, к недостаткам школьных газет можно отнести частую смену состава редколлегии (при отсутствии желающих). В этих условиях корреспонденты выбирались в порядке общественной нагрузки на классных собраниях, хотя учащиеся боялись писать заметки о недостатках школьной жизни, так как стенгазета проверялась администрацией<sup>4</sup>.

ШУС занимались организацией свободного времени учащихся, в том числе и на каникулах. Это было очень важно в условиях, когда досуг детей вне школы не был организован и дети были предоставлены сами себе. ШУС во внеучебное время организовывали диспуты, культпоходы в кино и театры, всевозможные конкурсы – на лучший класс по учебе и общественной работе, на лучший кружок, на лучшую стенгазету, на самый передовой класс по подписке на периодические издания<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Перевыборы ШУСов и конференции учащихся школ II ступени // Просвещение. 1928. № 2. С. 107.

<sup>3</sup> Назаров П. Голос ученической общественности (по районным конференциям учащихся школ II ступени) // Просвещение. 1928. № 3 С. 66–67.

<sup>4</sup> Назаров П. Ученическая общественность в истекшем году и очередные задачи // Просвещение. 1928. № 9. С. 76.

<sup>5</sup> Там же. С. 72–73.

Одной из форм внеучебной работы, которая пользовалась большой популярностью, было устройство в школе собственных кинопоказов. В некоторых ленинградских школах (№ 23, 109, 213, 219) такая работа была организована особенно хорошо: проводились регулярные сеансы, привлекавшие дешевыми или бесплатными билетами большое количество учащихся. В зимнее время многие школы активно вовлекали учащихся в занятия зимними видами спорта, организуя коллективное посещение катков, лыжные походы за город. Интересно, что подобная деятельность в дореволюционный период была представлена редко и только по инициативе родительских комитетов петербургских гимназий. Теперь это стало достаточно массовым явлением и сферой деятельности школьного самоуправления.

Активное участие учащихся в школьной жизни не мешало их учебной деятельности. Более того, во многих школах существовал специальный план по «линии увязки академической и общественной работы в школе». Исследователи отмечают, что достижения в этой области, характерные для ряда школ Ленинграда (школы № 23, 51, 47), становились официальным показателем хорошей работы школы. Все реже наблюдалось противопоставление учебной и общественной работы. Сами учащиеся отмечали, «что общественная работа не мешает учебе, а, наоборот, повышает их общее развитие»<sup>6</sup>. Способствовало устранению этого противоречия направление общественной работы, нацеленной на оптимизацию обучения, в которой принимали участие сами ученики. Это проявлялось в разных организационных формах: работа школьников в качестве ассистентов учителя, «кружки учебной взаимопомощи», «кружки неуспевающих», «комнаты приготовления уроков» и «добавочных занятий».

Самой массовой формой участия учащихся в школьной жизни был имеющийся почти во всех ленинградских школах институт ассистентов. Эта форма охватывала в большинстве школ до 25–30 % учащихся. Так, например, в одной только школе № 52 на 520 учащихся II ступени действовало 150 учеников-ассистентов. Это направление работы ШУС было распространено еще и потому, что решало две серьезные проблемы – второгодничество и отсев учащихся.

Единых обязанностей школьника, выполняющего роль ассистента, не существовало, в каждой школе они были свои. Ассистент по каждому предмету наделялся определенными полномочиями: помогал педагогу в проведении урока, передавал необходимую информацию классу. Ассистент заменял педагога в случае его отсутствия, проводя уроки (школа № 23). Ассистент участвовал в оценке успеваемости учащихся (школа № 33). В школе № 221 ассистенты по вечерам в кружках самопомощи помогали неуспевающим.

Улучшению качества учебной работы в школах города способствовали «кружки учебной взаимопомощи», «кружки неуспевающих» или «кружки отстающих», «комнаты приготовления уроков», «комнаты добавочных занятий», консультации педагогов и ассистентов. ШУС создавали специальные учебные комиссии, назначавшие ответственного организатора взаимопомощи. Он должен был выявлять, с одной стороны, слабых, нуждающихся в помощи учеников, с другой – наиболее сильных, активных, тех, кто мог бы взять на себя помощь одноклассникам и учащимся младших классов. Кроме того, организатор должен был учитывать результаты проведенной работы. ШУС назначали ответственных в классах, которые помогали

<sup>6</sup> Назаров П. Ученическая общественность... С. 70.

организовать кружки учебной взаимопомощи. Один и тот же ученик мог помогать товарищам по одному предмету и получать помощь по другому.

Ученики активно участвовали в работе по оказанию взаимной помощи. Например, из 120 старшеклассников одной школы 104 человека были членами группы взаимопомощи. Многие с удовольствием оказывали помощь младшим школьникам, которые в подавляющем большинстве тоже были довольны. По результатам оказываемой помощи некоторые школы проводили опросы учеников. Сами учащиеся указывали на положительное влияние на них работы кружков взаимопомощи. Педагоги отмечали, что данный вид работы оказывает хорошее влияние на повышение успеваемости и сокращение числа второгодников. Проводимые в школах исследования показывали, что там, где регулярно проводилась работа кружков взаимопомощи, процент второгодников значительно сократился. Родители также были достаточно единодушны: «из 120 родителей, осведомленных об организации в школе взаимопомощи, подавляющее большинство – взаимопомощи сочувствуют, единицы сомневаются в хороших результатах или относятся к ней безразлично»<sup>7</sup>.

Однако сами школьники, выступая на ученических конференциях, указывали, что не всегда можно найти среди отличников желающих помочь отстающему товарищу. Были и такие ученики, которые заинтересованы только в своих успехах, а также такие, «которые из-за стыдливости или гордости не хотели идти заниматься в кружки неуспевающих. Этому отчасти способствовало и то, что вокруг неуспевающих учеников ... не создано было достаточной атмосферы взаимопомощи, в то же время их нередко за это травили»<sup>8</sup>. Стоит еще раз вспомнить, что до революции практика оказания взаимной учебной помощи имела в петербургских школах. Но ее инициаторами выступали сама ученическая субкультура, детское сообщество при отсутствии широкой заинтересованности и целенаправленной работы педагогов<sup>9</sup>.

ШУС помогали бороться не только с отсевом и второгодничеством, но и с другими социальными проблемами, которые существовали в то время среди учащихся: пьянством, хулиганством, религиозностью, антисемитизмом.

Пьянство было массовым бытовым явлением. Так, на основании анкетирования (обследовано 600 детей) учащихся школы № 84 города Ленинграда были получены следующие данные: 70 % детей употребляют алкоголь, 50 % из них вовлекаются в пьянство взрослыми, 8 % подражают товарищам, 30 % употребляют алкоголь по личному желанию. В первый раз попробовали алкоголь в 5–6-летнем возрасте 8 % опрошенных детей, в 8–9 лет – 36 %, в 10–12 лет – 13 %. Такие данные были средними для учащихся ленинградских школ того времени. Это заставляло коллективы школ обращать особое внимание на борьбу с алкоголизмом. Обычно ШУС, поддерживая инициативу педагогов или по собственной инициативе, принимал в этом активное участие. В школьных библиотеках подбирали специальную литературу для внеклассного чтения. Учащиеся собирали статистический материал, оформляли стенгазеты, диаграммы. В драмкружках ставили ин-

---

<sup>7</sup> Баронин Н. Взаимопомощь в школе // Просвещение. 1927. № 11. С. 47, 49.

<sup>8</sup> Назаров П. Ученическая общественность... С. 75.

<sup>9</sup> Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен : моногр. СПб. : Пони, 2015. С. 387.



сценировки, например, «Алкоголь – наш враг» и показывали их на родительских вечерах. С учащимися беседовали врачи. Особую роль играли учителя обществоведения, которые регулярно проводили занятия на эту тему<sup>10</sup>.

П. Назаров и В. Гринкевич на основании проведенных ими в те годы исследований указывали на высокий уровень религиозности школьников Ленинграда. Антирелигиозной пропагандой были пронизаны обучение и вся воспитательная работа. В производственный план каждого класса преподаватели и ШУС включали антирелигиозные моменты. В школах были организованы кружки безбожников из наиболее сознательных учащихся, которые проводили лекции для родителей, вечера вопросов и ответов для учащихся. Расширялась работа по вовлечению учащихся в пионерские и комсомольские организации<sup>11</sup>.

Ученическое самоуправление не только занималось организацией учебы и досуга школьников, но и принимало участие в политических кампаниях и вело большую внешкольную общественно полезную работу. С начала 1920-х годов участие школьников в общественно полезном труде приобретает массовый и организованный характер, занимая к концу десятилетия одно из видных мест в жизни ленинградских школ. Интерес к ней возрос как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся. Можно выделить следующие направления общественно полезной работы школ того периода: внутришкольная, с родителями, с дошкольниками, с беспризорными, по месту жительства через жилищно-арендные кооперативные товарищества (ЖАКТ), на предприятиях, в воинских частях, в деревне<sup>12</sup>.

Как показало специальное исследование, проведенное в 1929 году, все школы Ленинграда вели активную внешкольную общественно полезную работу. По материалам этого исследования можно составить представление об объеме и разнообразии проводимой учащимися работы.

В качестве примера можно использовать работу школы № 86, описанную в статье Р. Сандлер<sup>13</sup>. Во внешкольной работе принимало участие около 50 учащихся, все ребята были разбиты на группы по направлениям. Группа, работавшая в «культкабинете», подбирала по номерам газеты, изготовляла специальные плакаты, диаграммы, лозунги, приводила в порядок книжные шкафы, устраивала выставки. Группа учащихся, работавшая в библиотеке, вкладывала формуляры в новые книги, писала каталожные карточки, знакомилась с отделами книг, расставляла их, разбирала читательские формуляры, составляла списки книг, которые читает рабочая молодежь. Группа по ликбезу помогала учителям в работе с отстающими в школе ликбеза, дополнительно занимаясь по арифметике и письму, осуществляя первоначальное обучение неграмотных и малограмотных рабочих. Кроме того, учащиеся устраивали совместно с рабочими культпоходы в театр и экскурсии<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Пятницкая А.К. Школа на фронте борьбы с алкоголизмом // Просвещение. 1929. № 7–8. С. 59–60.

<sup>11</sup> Гринкевич В. Религиозное состояние учащихся и принципы антирелигиозной работы в школе (по материалам школы № 86) // Просвещение. 1929. № 5–6. С. 109.

<sup>12</sup> Егоров П. Общественно полезная работа городской школы (материалы районного педагогического кабинета Центрального городского района г. Ленинграда) // Просвещение. 1929. №10. С. 65–66.

<sup>13</sup> Сандлер Р. Общественно полезная работа школы на предприятии (из опыта работы 86 школы на «Красном Путиловце») // Просвещение. 1929. № 10. С. 62.

<sup>14</sup> Егоров П. Общественно полезная работа городской школы... С. 62.

Учащиеся школы № 84 проводили большую работу по борьбе с безграмотностью на фабрике «Скороход»: «Проверено 12000 рабочих фабрики на предмет выявления неграмотности». В обучении неграмотных принимали участие 7 педагогов и более 30 учащихся школы. Также учащиеся помогали в оформлении заводской библиотеки (рисовали плакаты, писали лозунги), устраивали специальные выставки работ школьников, совместно с фабрикой проводили общественные кампании, устраивали вечера<sup>15</sup>.

Многие школы города брали шефство над ЖАКТами. Они открывали кружки, например, кройки и шитья, куда могли приходиться домохозяйки из близлежащих домов, проводили политико-просветительские беседы. Также была широко распространена борьба с неграмотностью. Учащиеся проводили «обследование квартир», выявляли неграмотных и дальше уже вели с ними индивидуальную работу. Школьники организовывали «библиотеку-передвижку», проводили специальные вечера «Школа – ЖАКТу», главным образом на темы новых советских праздников.

Так, учащиеся школы № 194 принимали активное участие в организации в ЖАКТе красного уголка, библиотеки-передвижки на базе фондов школьной библиотеки. Учащиеся драмкружка показали несколько постановок, организовали экскурсии для взрослых и детей.

Школа № 213 через свою ячейку общества «Друг детей» организовала в своих стенах детскую комнату. В ней дошкольники и младшие школьники могли проводить вечернее время, с ними занимались старшие ученики, которые читали детям сказки, занимались с ними ручным трудом, лепкой. Учащиеся сами делали для детей игрушки<sup>16</sup>.

Можно сказать, что многие учащиеся города занимали активную позицию в области общественно полезной работы на предприятиях и по месту жительства. Школьные библиотеки обслуживали «передвижками» цеха, красные уголки, клубы. Школьные хоры, оркестры, декламаторы выступали перед рабочими во время обеденных перерывов. Драмкружки, живые газеты показывали свои постановки<sup>17</sup>.

Кроме общественной работы в городе ленинградские школьники активно участвовали в процессе «смычки города и деревни». Больше половины школ города вели работу в деревне по разным направлениям:

- участие в кампании по повышению урожая;
- снабжение деревни политическими плакатами и наборами книг;
- организация антирелигиозного уголка в деревне;
- посылка учебных принадлежностей и пособий для деревенских школ;
- организация библиотеки в деревенской школе;
- выезды в деревню для проведения культурно-просветительной работы;
- организация экскурсий в Ленинград для учащихся сельских школ;
- переписка с учащимися деревенских школ<sup>18</sup>.

Примером такой деятельности может служить работа школы № 52 в деревне Рыбицы, в результате которой там открылось новое школьное здание, ленинградские учащиеся на средства школьной кооперации подарили крестьянам веялку.

<sup>15</sup> Юров Д.Г. На пути к политехнизму // Просвещение. 1930. № 4–5. С. 26.

<sup>16</sup> Назаров П. Ученическая общественность в истекшем году и очередные задачи // Просвещение. 1928. № 9. С. 74.

<sup>17</sup> Юров Д.Г. На пути к политехнизму... С. 28.

<sup>18</sup> Егоров П. Общественно-полезная работа городской школы... С. 67.

Учащиеся школы № 178 посылали в деревню литературу и газеты.

Школа № 181 организовала в деревне избу-читальню, регулярно посылала туда литературу.

Во время поездок в деревню учащиеся школ Ленинграда помогали наладить документацию колхозов, заводили счетные книги, учили, как их вести, помогали составлять план работы колхоза на текущий год и сметы. В работе с деревенскими школьниками они помогали в организации пионерских отрядов, комсомольских ячеек<sup>19</sup>.

Многие ленинградские школы организовывали помощь Красной Армии, проводили культурно-просветительскую работу, участвуя в постановке пьес, проводя совместные вечера.

Несмотря на такой высокий уровень развития общественной внешкольной работы в ленинградских школах, в ее организации существовал и ряд проблем, среди которых можно отметить: слабый учет запросов учащихся при планировании работы; шаблонный характер из года в год реализуемых направлений работы; отсутствие плановости в работе, ее мероприятийный и кампанейский характер; малая представленность учащихся на педагогических совещаниях и в школьном совете, где они не проявляли необходимой активности и не использовали свои права<sup>20</sup>.

Характеризуя советскую школу 1920-х, можно сказать, что она достаточно окрепла как «новая», все больше увеличивался охват детского населения ее работой; за 10 лет в ней сформировались основные направления учебной, внеучебной и внешкольной общественной работы, в которой большинство учащихся принимали активное участие. Учащиеся в основной своей массе тянулись в школу – и как в центр научных знаний, и как в центр интересной общественной, культурной жизни. Менялся облик ученика, росло количество активных, стремящихся к знаниям и участию в общественных мероприятиях ребят. Самоуправление в школе не было формальным, учащиеся действительно принимали активное участие в жизни не только школы, но и города, у них формировалась активная гражданская позиция.

Учитывая нарастающий сегодня интерес к педагогическому наследию советской школы, к практике эффективного гражданского воспитания, реализуемого ею, рассмотренный в статье опыт ленинградских школ может быть востребованным и полезным, поскольку доказывает не только важность и необходимость широкого распространения общественной самодеятельности школьников, но и колоссальную важность придания такой работе неформального, инициированного самими детьми характера. Только при этом условии такая деятельность становится привлекательной и подлинно воспитывающей.

### Список использованной литературы

1. Балашов, Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека» [Текст]. – СПб., 2003. – 237 с.
2. Баронин, Н. Взаимопомощь в школе [Текст] // Просвещение. – 1927. – № 11. – С. 47.
3. Богуславский, М.В. XX век Российского образования [Текст]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.

<sup>19</sup> Юров Д.Г. На пути к политехнизму... С. 26.

<sup>20</sup> Назаров П. Ученическая общественность... С. 75–76.

4. Гринкевич, В. Религиозное состояние учащихся и принципы антирелигиозной работы в школе (по материалам школы № 86) [Текст] // Просвещение. – 1929. – № 5–6. – С. 109.
5. Егоров, П. Общественно полезная работа городской школы (материалы районного педагогического кабинета Центрального городского района г. Ленинграда) [Текст] // Просвещение. – 1929. № 10. С. 65.
6. Назаров, П. Голос ученической общественности (по районным конференциям учащихся школ II ступени) [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 3. – С. 66.
7. Назаров, П. Ученическая общественность в истекшем году и очередные задачи [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 9. – С. 76.
8. Перевыборы ШУСов и конференции учащихся школ II ступени [Текст] // Просвещение. – 1928. – № 2. – С. 107.
9. Пятницкая, А.К. Школа на фронте борьбы с алкоголизмом [Текст] // Просвещение. – 1929. – № 7–8. – С. 59.
10. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
11. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
12. Сандлер, Р. Общественно полезная работа школы на предприятии (из опыта работы 86 школы на «Красном Путиловце») [Текст] // Просвещение. – 1929. – № 10. – С. 62.
13. Юров, Д.Г. На пути к политехнизму [Текст] // Просвещение. – 1930. – № 4–5. – С. 26.
14. Шевелев, А.Н. Актуальные проблемы современного гражданского воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 22–33.
15. Шевелев, А.Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения образовательной среды петербургской дореволюционной школы [Текст]. – СПб. : СПб. АППО, 2008.
16. Шевелев, А.Н. Отечественная школа: традиции и современные проблемы [Текст]. – СПб. : Каро, 2000. – 222 с.
17. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен [Текст] : моногр. – СПб. : Пони, 2015. – С. 387.

УДК 371.49

*Н.Р. Яковлева*

### **ВИННЕТКА-ПЛАН КАРЛТОНА УОШБЕРНА**

В статье характеризуется оригинальная педагогическая система, разработанная Карлтоном Уошберном и названная им *Виннетка-план*. Система предполагает создание школы, ориентированной на ребенка, возможность эффективной индивидуализации обучения и одновременно развития социальной компетенции обучающихся.

Карлтон Уошберн, реформаторская педагогика, педоцентристская революция, Виннетка-план.

Западное образование первой трети XX века представляло собой экспериментальную площадку, на которой апробировались различные педагогические концепции, новое содержание, формы и методы обучения. Представители новой

формации педагогов считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, поощрять самостоятельность и активность школьников.

Карлтон Уосли Уошберн<sup>1</sup> (1889–1968) является выдающимся представителем реформаторской педагогики первой половины XX столетия. Опираясь на идеи американцев Ф. Паркера, Д. Дьюи и У. Килпатрика, используя опыт европейцев О. Декроли, М. Монтессори, Р. Кузине, следуя в логике движения «новых школ» А. Феррьеера, К. Уошберн разработал, теоретически обосновал и внедрил в практику начальных школ поселка Виннетка (пригород Чикаго) оригинальную педагогическую систему, названную им «Виннетка-план».

Виннетка-план, разработанный на гребне педоцентристской революции в теории и практике образования, позволил создать школу, ориентированную на ребенка, обеспечил возможность эффективной индивидуализации обучения и одновременно развития социальной компетенции обучающихся.

К. Уошберн выдвинул идею предельной индивидуализации учебного процесса, когда каждый учащийся занимается по индивидуальному плану, и подготовил так называемые рабочие материалы, которые публиковались и раздавались для самостоятельной работы. Он применял и коллективные формы занятий (игры, диспуты театральные постановки, музыкальные занятия, составление проектов самоуправления в школе и т.п.), преследовавшие не только учебные, но и воспитательные цели. Свои взгляды на организацию учебного процесса педагог изложил в книгах и статьях, в частности, «Лучшие школы» («Better schools», 1928 год), «Общественные школы Виннетки» (1929 год)<sup>2</sup>.

В 1920–1930-х годах К. Уошберн изучал состояние школьного дела в странах Азии, Европы и Южной Америки, где проводил анкетный опрос учителей и научных работников. Результатом его поездок в эти страны стали книги «Новые школы Западной Европы» («New schools in the old world», 1928 год), «Преобразователи человечества» («Remakers of mankind», 1932 год).

После окончания Второй мировой войны был советником культуры в Италии, принимал участие в дефашизации итальянских школ и разработке для них учебников, выступил также инициатором создания в Италии бойскаутской организации.

В 1940 году К. Уошберн изложил основные принципы своей педагогической концепции в книге «Живая философия образования» («A Living Philosophy of Education»). В ней он рассматривает весь процесс образования в четырех аспектах:

- во-первых, исходя из того, что ребенок – это личность, имеющая такие же базовые потребности, как и все другие личности, – потребность быть здоровым и счастливым или, другими словами, потребность в физическом, умственном и эмоциональном здоровье;
- во-вторых, рассматривая ребенка как индивида, как уникальное создание, отличающееся от всех других, с собственной потребностью в самовыражении, в выполнении своей собственной, характерной только для него модели развития в труде, игре, мыслях;
- в-третьих, признавая ребенка частью многогранного сообщества, которое зависит от взаимного общения. Для того чтобы играть свою собственную роль в этом

<sup>1</sup> Фамилия «Уошберн» в некоторых работах пишется как «Уошборн» или «Уошбёрн».

<sup>2</sup> Уошборн К. *Общественные школы Виннетки* // Тр. Второго Моск. ун-та. Ч. педагогическая. М. 1929. № 1. С. 147–163.

сообществе, человек должен в совершенстве владеть навыками чтения, письма и арифметики, знать основные положения истории, географии и точных наук и, для удобства и признания, уметь достаточно грамотно писать и знать грамматику;

– в-четвертых, ограничивая единство общества и признавая необходимость помочь каждому индивидууму реализовать это единство и действовать в контексте данной реализации. С этой стороны раскрывается многое в характере человека и все – в его гражданской позиции и социальной ответственности<sup>3</sup>.

Книга «Живая философия образования» явилась результатом многолетних поисков К. Уошберном и группой его единомышленников такой системы образования подрастающего поколения, которая помогла бы в становлении всесторонне развитой, свободной личности, полноправного члена демократического общества.

К. Уошберн был членом и руководителем ряда крупных педагогических объединений: Ассоциации прогрессивного воспитания, Международного общества Нового воспитания (президент). Он являлся автором учебников, редактором нескольких педагогических изданий, в том числе журнала «Progressive education» («Прогрессивное образование»).

К началу XX века школа и педагогическая наука оказались в глубоком кризисе. Прогрессивной общественностью традиционная школа воспринималась как устаревший социальный институт, оторванный от жизни, требований времени. Потребность в обновлении школы и педагогической науки становилась все актуальнее. Незыблемые педагогические теории, лежавшие в основе деятельности школы, подвергались сомнению и жесткой критике. На повестку дня выносились задачи перестройки деятельности школы и пересмотра педагогических установок, лежащих в основе школьного образования.

В начале XX века получила распространение реформаторская педагогика (новое воспитание). Ее отличительными особенностями стали резко негативное отношение к старой школе, углубленный интерес к личности ребенка, поиск новых подходов к проблемам обучения и воспитания, выразившийся в обновлении содержания, форм и методов обучения и воспитания, развитии творческого отношения детей к учебе, опоре на их активность и самостоятельность.

Движущей силой такого поиска были экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы), которые явились базовой площадкой для воплощения идей нового воспитания или реформаторской педагогики. Сложилось несколько типов экспериментальных школ: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществляющие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Американский педагог У. Килпатрик (1871–1965) указал на объективные предпосылки необходимости преодоления традиционного консерватизма школы. «Материальные успехи цивилизации грозят обогнать наше социальное и моральное умение охватить выдвигаемые проблемы... Мы должны ... изобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы с фактом непрерывного роста перемен. Иначе опасность угрожает самой цивилизации»<sup>4</sup>. По словам Г.Б. Корнетова, «У. Килпатрик четко определил две основные задачи, стоявшие

---

<sup>3</sup> Washburne C.W. A Living Philosophy of Education. The John Day Company. N.-Y., 1940. P. 19–20.

<sup>4</sup> Килпатрик В. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации : пер. с англ. М., 1930. С. 38.

перед образованием на протяжении всего XX в.: во-первых, помочь подрастающим поколениям усвоить системы моральных ценностей, общезначимых, социально-позитивных и не мешающих их личностному самоопределению; во-вторых, подготовить их к жизни в постоянно изменяющемся обществе, оставаясь при этом целостной личностью с твердой нравственной позицией»<sup>5</sup>.

В русле реформаторской педагогики оформляются педагогические концепции свободного воспитания, экспериментальной педагогики, педагогики личности, прагматистской педагогики и многие др. Реформаторская педагогика, или новое воспитание, объединяла педагогов, требовавших радикального изменения организации школы, содержания и методов воспитания и обучения. Согласно концепции школы, разработанной сторонниками нового воспитания, в учебном заведении должна быть создана такая среда, которая обеспечит физическое, умственное и нравственное развитие детей и подготовит их к жизни.

Самое влиятельное течение педагогов-реформаторов в США – прогрессивизм – было связано с именем и деятельностью Джона Дьюи. По словам Г.Б. Корнетова, «философа, социолога, политолога, педагога и психолога Джона Дьюи (1859–1952) по праву относят к числу самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX столетия. Ученый-энциклопедист являлся одним из главных идеологов демократии участия и величайшим реформатором образования прошлого века. В работе "Школы будущего" Д. Дьюи утверждал, что "связь между школой и демократией, происхождение и распространение этой идеи является, пожалуй, самой интересной и замечательной фазой в развитии современных взглядов на воспитательно-учебное"»<sup>6</sup>.

Широкую известность получила экспериментальная школа-лаборатория Джона Дьюи, работавшая при Чикагском университете с 1896 по 1904 годы. Дьюи указывал, что «все предшествующие общеобразовательные системы были рассчитаны на передачу учащимся огромного количества общей информации без применения их на практике. Образно говоря, учащихся обучают опытом прошлого, но не готовят к проблемам в будущем»<sup>7</sup>. Д. Дьюи предложил реформировать систему школьного образования, противопоставив школе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение, при котором все знания извлекаются из практической деятельности и личного опыта ребенка. «Он писал в 1899 г. в работе "Школа и общество": «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются»<sup>8</sup>.

В основу своей педагогической концепции Дж. Дьюи положил следующие идеи:

- ребенок – исходная точка, центр всего;
- развитие ребенка, его рост – мерило процесса обучения и воспитания;

<sup>5</sup> Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века : моногр. М. : АСОУ, 2013 С. 385–386.

<sup>6</sup> Педагогика Джона Дьюи : учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2010. С. 9.

<sup>7</sup> Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления : пер. с англ. М., 1915. С. 202.

<sup>8</sup> Цит. по: Корнетов Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие. М., 2011. С. 154.

- все предметы преподавания должны служить росту ребенка, они лишь инструменты, ценность которых определяется настолько, насколько они служат этой цели;
- личность и характер ребенка важнее школьных предметов;
- целью обучения должно быть не знание, а выявление личности;
- никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне, так как учение есть процесс активный, предполагающий достижение всего посредством ума;
- количество и качество обучения определяются не программами, а самим ребенком.

Экспериментальные школы, действовавшие в США в первой трети XX века, при всех их отличиях имели много общего. Их главными достоинствами были внимание к ребенку, изучение его интересов и потребностей, стимулирование деятельности, развитие инициативы, самостоятельности и ответственности.

В 1919 году в городке Виннетка, расположенном близ Чикаго, начался эксперимент по внедрению системы индивидуализированного обучения. В основу была положена идея помочь ребенку развить свои личные и общественные склонности. В эксперименте участвовали все начальные школы города. Его автором и руководителем был суперинтендант Карлтон Уолси Уошберн.

К. Уошберн – всемирно известный прогрессивный американский педагог – сыграл важную роль в истории образования не только у себя на родине, но и в ряде стран Европы, Южной Америки, Африки и Азии.

Ранний педагогический опыт, личные убеждения и семейные ценности сформировали его собственную философию образования.

К. Уошберн родился 2 декабря 1889 года в Чикаго, штат Иллинойс. Его отец и дед были врачами. Е.Ю. Рогачева пишет: «Его мать очень интересовалась вопросами образования. Она читала лекции в педагогическом колледже и писала статьи о воспитании и обучении детей. Ее близким другом был Френсис Паркер, она также дружила с самим Джоном Дьюи еще в ту пору, когда он только начинал свои эксперименты в образовании. Карлтон проникся её интересом к вопросам образования и энтузиазмом. Уошберн всегда любил детей. Будучи еще старшеклассником, Карлтон организовал клуб для детей, ходил с ними в походы, рассматривал звездное небо и вел с ними научные беседы»<sup>9</sup>.

После окончания школы он решил пойти по стопам отца и поступил в университет в Чикаго. После двух лет обучения он понял, что у него нет никакого интереса к медицинской карьере и перешел в Стэнфордский университет, где в 1912 году получил степень бакалавра искусств. В том же году он женился на Элоизе Бигелу Чандлер, студентке из Филадельфии.

Устраиваясь на свою первую работу, К. Уошберн обратился в кадровое агентство, где ему предложили должность директора сельской школы. В начале XX века учителем в США мог стать выпускник любого университета, поэтому отсутствие педагогического образования не стало помехой при назначении его директором сельской школы. Здесь, в сельской школе в Южной Калифорнии, где половина детей были потомками американских индейцев с примесью испанской крови, а другая половина

---

<sup>9</sup> Рогачева Е.Ю. Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна // Постигание педагогической культуры человечества : в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2010. С. 168.



приходилось на представителей семи различных национальностей, К. Уошберн и начал свою карьеру. Родители всех учеников были работниками фермы.

В школе начинающий педагог преподавал искусство, садоводство и другие предметы, создал школьную библиотеку, ввел курс полового воспитания и создал программы, ориентированные на индивидуальные образовательные потребности различных учащихся. На следующий год он преподавал в «особом классе» из всех «неудачников» начальной школы. Бесспорно, работать с такими детьми следовало, только построив индивидуальный образовательный маршрут. Каждому учащемуся предлагались различные задания.

Перед К. Уошберном была поставлена задача: к концу учебного года дети должны быть готовы к обучению в обычной школе. И педагог старался планировать свою работу так, чтобы, с одной стороны, эти задания не были слишком сложными для ученика, а с другой – чтобы ребенок трудился и работа не казалась ему слишком легкой. Это способствовало формированию интереса (мотивации) к учению. Дети, которые совсем недавно имели проблемы в усвоении материала и прохождении программы обучения, достигли невиданного прогресса – к концу учебного года все они были готовы к обучению в обычной школе.

Примерно в это время произошло событие, которое, как считал сам К. Уошберн, во многом определило всю его последующую деятельность. Ему на глаза попала только что изданная монография Фредерика Бёрка (основателя так называемого Санта-Барбара-плана). Уошберн с удивлением и радостью увидел, что известный педагог также выступал против игнорирования индивидуальных особенностей каждого ребенка, а ведь он имел гораздо больше знаний и опыта, чем молодой учитель с двухлетним педагогическим стажем. К. Уошберн написал Ф. Бёрку письмо, рассказав ему о своем эксперименте и попросив о встрече. Через некоторое время Ф. Бёрк позвонил К. Уошберну и пригласил его к себе. Встречи с Ф. Бёрком (а их было несколько) придали молодому человеку уверенности в правильности его педагогического эксперимента и вдохновили на новые идеи. Благодаря Ф. Бёрку, его советам и критике, часто безжалостной, по признанию самого К. Уошберна, молодой учитель впервые стал рассматривать педагогику как науку, технику, искусство и философию вкуче. И впервые он осознал, что образование – это то, чему он хотел бы посвятить свою жизнь.

В 1914 году Ф. Бёрк предложил Уошберну вести курс по элементарной науке в педагогическом колледже города Сан-Франциско. Уошберн глубоко изучал биологию и химию в университете, поэтому для него было естественным преподавать науку будущим учителям начальной школы. За пять лет работы в педагогическом колледже он разработал свою собственную программу обучения точным наукам детей (что потом стало важной частью работы в Виннетке) и будущих учителей. Эта программа также стала основой его докторской диссертации, которую он защитил в Калифорнийском университете в 1918 году»<sup>10</sup>.

В 1918 г. Совет по образованию города Виннетка обратился к Ф. Бёрку с просьбой рекомендовать кандидатуру на место суперинтенданта школ, который организовал бы работу, подобную той, что велась в педагогическом колледже города Сан-Франциско. Ф. Бёрк предложил К. Уошберну реализовать свои идеи по индивидуализированному обучению в условиях обычной государственной школы.

<sup>10</sup> Е. Ю. Рогачева. Педагогические проекты Карлтона Уосли Уошберна... С. 169–170.

9 января 1919 года Совет по образованию принял решение нанять молодого педагога. Так в возрасте 29 лет К. Уошберн принял должность суперинтенданта школ в городке Виннетка и служил в этой должности следующие двадцать четыре года. Результаты своих исследований этих лет он изложил в книге «Виннетка: история и значение образовательного эксперимента» («Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment», 1963 год).

В 1932 году К. Уошберн совместно с педагогами из частной школы имени Ф. Паркера в Чикаго открыл в Виннетке педагогический колледж. Преподавали в колледже лучшие учителя города, сам он читал там лекции и вел семинары по философии образования. Студенты проходили педагогическую практику в школах Виннетки, и именно эту часть обучения Уошберн считал самой важной.

В течение этого периода проводились масштабные и значимые исследования по организации индивидуального обучения, использованию метода проектов, групповой работы, результаты которых стали известны в широких образовательных кругах. Школы регулярно посещали представители педагогической общности из многих стран со всех континентов, и у педагогов была возможность обсудить все многообразие учебных проблем в различных культурных практиках.

Эти встречи вдохновили К. Уошберна на изучение вопросов образования в разных частях мира. Сначала он познакомился с опытом европейских экспериментальных школ, который описал в книге «Новые школы Старого Света» («New schools in the old world», 1928 год). Затем изучал практику школ в России (глава «Советская Россия во втором десятилетии» – «Soviet Russia in the Second Decade»).

Затем, получив грант Фонда Розевальда, он занялся изучением систем образования в Японии, Китае и Индии, в Ираке, Сирии и Турции, в России, Польше, Германии, Франции и Англии.

В 1927, 1932, 1936, 1940 и 1947 годах К. Уошберн принимал участие в международных конференциях Нового образовательного сообщества. Это были встречи преподавателей со всех уголков мира, включая Африку, с обсуждением проблем мирового образования. Большинство из этих конференций проводилось в Европе, но одна прошла в Мексике, где Уошберн воспользовался возможностью посетить мексиканские школы и педагогические учебные заведения, как прежде он это сделал в Европе и Азии.

В 1941–1942 годах руководство штата Луизиана при поддержке Фонда Розевальда обратилось к К. Уошберну с просьбой возглавить инспектирование школ штата. В его команде было пятьдесят педагогов. Для изучения негритянских школ он попросил помощи у профессора Чарльза Джонсона из Университета Фиска. Результаты исследований изложены в книге «Взгляд Луизианы на свои школы» («Louisiana Looks at its Schools»).

В 1943 году Государственный департамент США направил К. Уошберна в Южную Америку для изучения проблем образования в Колумбии, Эквадоре, Чили, Парагвае и Бразилии. Там он столкнулся с проблемами коренного населения: как можно обучать его представителей с большей пользой, не нарушая при этом их собственную культуру.

По возвращении Уошберна в США министерство обороны страны попросило его принять участие в работе военной комиссии по образованию при Союзных войсках в Италии (сначала в звании майора, позже подполковника). Он провёл в Италии три года, помогая итальянцам открывать свои школы и вузы, ликви-

дировать фашистскую идеологию из учебных программ и учебников и проводить реформу системы образования. К. Уошберн выступал также инициатором создания в Италии бойскаутской организации.

Покинув Италию в 1949 году, К. Уошберн занял должность директора аспирантуры и директора программ подготовки педагогических кадров в Бруклинском колледже государственного университета в Нью-Йорке.

Вскоре после прихода в Бруклинский колледж он принял приглашение читать лекции во всех штатах Австралии, и у него снова появилась возможность посещать школы и общаться (делиться опытом) с педагогами другой культуры.

Поскольку книги Уошберна переведены на множество европейских и азиатских языков и его статьи в течение ряда лет публиковались в различных педагогических изданиях, педагоги, знакомые с его образовательной системой, также делились с ним информацией о своих школах и проблемах. Этот взаимообогащающий опыт научил его понимать проблемы образования других народов. Человек не должен и не может насаждать свои системы обучения, разработанные в своей культуре, так же широко и в другие культуры.

К. Уошберн на практике наблюдал пагубные результаты попыток колониальной державы, часто предпринятых из лучших побуждений, навязать свою идеологию местному населению. Он был убежден, что каждая культура должна выработать свою собственную систему образования. Но это можно сделать гораздо эффективнее, если использовать опыт (и ошибки) других культур.

С 1961 году К. Уошберн – профессор педагогики Мичиганского университета. Он продолжал писать книги и статьи о своей педагогической системе, читать лекции.

Прогрессивный педагог Карлтон Уошберн умер в 1968 году. Он оставил неизгладимый след в истории педагогической науки.

Сегодня мемориальная библиотека имени К. Уошберна в школе Скоки содержит публикации его работ, учебные материалы, учебники и другие профессиональные материалы. Эта ценная коллекция документов – его существенный вклад в развитие системы «Виннетка» и в мировую практику образования в целом.

В историю педагогики К. Уошберн вошел прежде всего как создатель Виннетка-плана – по названию населенного пункта в штате Иллинойс (США), на берегу озера Мичиган. В первой трети XX столетия это был небольшой городок – пригород Чикаго. Свое название он получил от американо-индейского слова, означающего «прекрасная страна». Расположен на месте, где некогда возвышался большой дубовый лес. К. Уошберн писал: «Пригород этот состоит из особняков, обнесенных садами, с лужайками, кустарниками и дубами, оставшимися от прежнего леса. Его извивающиеся улицы обсажены вязами и кленами. В нем нет ни фабрик, ни больших домов с отдельными квартирами»<sup>11</sup>.

Это городок с населением чуть более 10000 жителей разнообразного социального состава. Большинство служит в конторах и на фабриках Чикаго. «Уошберн, – пишет Е. Гуро, – подчеркивает демократический состав населения города, в котором наряду с зажиточным населением много фабричных рабочих, ремесленников и много цветных»<sup>12</sup>.

Издавна Виннетка славилась интересом и вниманием к вопросам просвещения. Когда К. Уошберн был приглашен на должность суперинтенданта, он уже

<sup>11</sup> Уошборн К. Общественные школы Виннетки... С. 147.

<sup>12</sup> Гуро Е. Школа города Виннетка // На путях к новой школе. 1927. № 5 – 6. С. 149.

был известен как последователь индивидуального обучения в массовой школе. Местные власти не возражали против нового опыта, требуя от него доказательств и гарантии в том, что новая система занятий лучше готовит их детей.

В Виннетке в то время обучалось около 2 тыс. детей, функционировали три начальные школы, охватывающие возраст от детского сада до 6-го класса; 7-е и 8-е классы объединялись в отдельную школу. Таким образом, система К. Уошберна была введена в четырех школах.

Все здания школ Виннетки построены по новому проекту. Каждое из школьных зданий расположено среди зеленых насаждений – деревьев, кустарников, лужаек с обустроенными площадками для детских игр и занятий спортом. Просторные, чистые, светлые помещения привлекательны на вид как снаружи, так и внутри. Все помещения оснащены необходимым оборудованием и инвентарем. Комнаты, предназначенные для маленьких детей, «носят печать домашнего уюта, мы увидим в них занавески, растения, золотых рыбок, птиц в клетках»<sup>13</sup>.

Один из основных факторов эффективного внедрения системы индивидуального обучения К. Уошберн видел в подготовке и развитии персонала, в создании возможностей для руководства, признания и непрерывного профессионального роста. В 1929 году он реализовал проект летней школы для учителей, где педагоги знакомились с новой системой, изучали опыт своих зарубежных коллег. Он сам читал лекции для учителей. Кроме того, создал департамент образовательных консультантов, миссия которого состояла в том, чтобы помочь каждому ребенку обрести уверенность, реализовать весь свой потенциал и добиться успеха. Штат департамента состоял из психологов, социальных работников, врачей, логопедов, медсестер.

Педагогический коллектив в основном был представлен женщинами. На каждого педагога приходилось по 30 ребят. В школе трудились психологи, медицинские сестры, специалисты по рисованию, лепке, музыке, клубные работники, руководители детских площадок. Виннетка-план реализуется исключительно в начальной школе, т.е. с детьми от 6 до 12 лет.

Учебный год в школах Виннетки начинался 1 сентября и заканчивался 30 июня. Для детей, которые не уезжают на летние каникулы, организовывалась летняя школа (4–6 недель). Занятия в школе проходили в режиме пятидневной недели с 9.00 утра до 15.30. На обеденный перерыв с 11.45 до 13.00 дети уходили домой. Половина утренних и дневных часов отводилась на индивидуальные занятия: чтение, письмо, орфография, основные арифметические действия, формальная сторона языка, география и история. Другая половина утренних и послеобеденных занятий была отведена на групповую творческую деятельность, которая реализовывалась через проекты по направлениям: 1) общественные науки; 2) школьное самоуправление; 3) спортивные и другие состязания; 4) музыка и искусство.

К. Уошберн был противником традиционной системы обучения и воспитания, которая, по его мнению, убивает способности у одаренных детей, обрекает отстающих на постоянное, бессмысленное повторение пройденного, что в итоге приводит к их отсеву из школы. Вместо классно-урочной системы он предложил индивидуализированную систему самостоятельного овладения знаниями.

---

<sup>13</sup> Уошборн К. Общественные школы Виннетки... С. 147.

Необходимость перехода к индивидуальному обучению, точнее говоря, к самообучению К. Уошберн в своем отчете 1926 года<sup>14</sup> мотивирует, как и Е. Паркхерст, интересами самых талантливых детей, совершенно даром теряющих время и здоровье («медленное убиение даровитости») на усвоении техники, которую они могли бы преодолеть в значительно более короткий срок, и, в еще большей мере, интересами слабых и отстающих.

Таким образом, введение самообучения являлось основной задачей К. Уошберна. Но в то же время вся общественно-окрашенная, активная атмосфера Виннетки не давала, по его словам, школьным занятиям замкнуться в кабинетах и лабораториях и выдвигала на первый план групповую общественную работу школьников. Отсюда и получилось то своеобразное сочетание – «система Виннетки», при которой необходимость усвоения технических навыков и формальных знаний обуславливается в значительной мере нуждами творческих коллективных заданий. И в чисто технических проектах ремесленного характера, и в проектах общественных педагоги Виннетки старались поставить дело так, чтобы ребенок с очевидностью почувствовал необходимость для себя тех или иных навыков и знаний. Это, разумеется, не исключает того, что в некоторых групповых работах, особенно в таких, как, например, спортивные игры, участвуют дети с различным уровнем знаний. «Таким образом, центр тяжести переносится с приобретения знаний на приложение и использование их и с индивидуальной работы на коллективную»<sup>15</sup>.

Изначально Виннетка-план, система индивидуализированного обучения, задумывался как школа-комплекс, состоящая из детского сада, начальной школы и средней школы. Система организации учебной работы строилась по-разному в детском саду, начальной и средней школах. В основу работы детского сада была положена программа «вращения в жизнь».

Детский сад не преследует никаких академических целей. Он существует, как и во многих других местах Америки, для того, чтобы внушить детям правила общежития, дать навыки обхождения друг с другом, приучить к порядку и здоровой чистоте. Он существует также для того, чтобы дать ребенку возможности для творчества, дать возможность проявить себя насколько возможно больше. В детском саду имеют большое значение принципы педагогической системы М. Монтессори. В небольшом количестве используются ее дидактические материалы и некоторые из фребелевских пособий (последние исключительно как игрушки).

В школе нет четкого расписания, нет классных занятий. Дети работают самостоятельно, по системе последовательных заданий, или голов, достижение которых, т.е. переход от одного гола к другому, фиксируется на индивидуальной рабочей карточке. Единицей измерения всегда служит единица достижения. Успешность школьника проверяется системой тестов (стандартных испытаний).

К. Уошберн считал, что современные пособия составлены для педагогов, а не для учеников. В Виннетке был поставлен вопрос о создании новых типов заданий по разным предметам. Впоследствии возникли пособия и тесты и вспомогательные пособия (в форме писем к ученикам) для детей разных лет обучения в начальной школе – по чтению, орфографии, письму, языку, истории, географии, арифметике, гигиене. Многие из этих пособий являются оригинальным вкладом в учебно-педагогическую литературу.

<sup>14</sup> См.: Washburn C.W. A Survey of the Winnetka public schools, 1926.

<sup>15</sup> Гуро Е. Школа города Виннетка... С. 150.

Каждый ребенок, обучающийся по Виннетка-плану, имеет личную учетную карточку. Колонка каждого предмета разделена на две части. В левой напечатаны голы (последовательно снизу вверх); в правой, пустой, учительница отмечает, какого числа задание было закончено. На оборотной стороне отмечаются общественные проявления ребенка, а также его инициатива, выдержка и т.п. Карточка рассчитана на 6 недель.

Совокупность некоторого количества заданий – голов – составляет грэд (*grade* – ступень, класс). Терминология, определяющая грэд, довольно своеобразна.

Задача учителя – разбить учебный материал на отдельные небольшие выпукло составленные задания — голы, подобрать и по большей части создать конкретный живой материал для усвоения этих голов, для самообучения и самопроверки и, наконец, подобрать материал проверочных тестов так, чтобы они не только с несомненностью указывали, усвоено ли задание, но и выявляли, в случае неудачи, суть затруднения.

Проверочный материал – учебные тесты – создается на основании кропотливых исследований, и кроме печатных таблиц в каждой хорошей экспериментальной школе имеется множество собственных литографированных таблиц, так что учителю остается только выбрать наиболее подходящие.

Прежде всего К. Уошберн указывает, что никогда не следует вводить самообучение сразу по всем предметам во всех классах, что создает растерянность и путаницу. Для начала он предлагает выбрать некоторых наиболее активных учителей и только часть предметов. Такими удобными предметами он считает грамоту и работу с числами.

В ходе проведения эксперимента корректировались и дополнялись многие его первоначальные положения. Так как вскоре выяснилось, что учитель не успевает контролировать всех школьников, в самоучители были внесены ответы на задания, чтобы дети могли проверить правильность их выполнения. Некоторые учащиеся не успевали освоить учебную программу, и непройденный учебный материал переносился на следующий год.

По словам З. Кудницкой, «основными задачами “философии” Виннетка-плана являются следующие положения: 1) каждый ребенок имеет право жить свободно, в естественных условиях, как свойственно ребенку; 2) каждый ребенок имеет право на овладение в известной мере мастерски теми знаниями и навыками, которые ему пригодятся, когда он станет взрослым; 3) человеческий прогресс зависит от невозможного полного развития способностей и удовлетворения интересов каждого ребенка; 4) основная педагогическая задача заключается в развитии и воспитании у каждого ребенка глубокого общественного сознания»<sup>16</sup>.

По мысли К. Уошберна, школы Виннетки должны были быть организованы, как единая педагогическая лаборатория для решения этих педагогических проблем научным образом. Для этой цели он проводил педагогический эксперимент в условиях обычной школьной работы и ставил научное исследование на службу очередным практическим вопросам, которые должны разрешить сформулированные им теоретические установки.

Эти практические вопросы обозначены следующим образом:

- 1) какова должна быть деятельность детей в школе;

---

<sup>16</sup> Кудницкая З. Виннетка-план // Народный учитель. 1931. № 9. С. 118.

- 2) как правильно построить школьную программу;
- 3) какие методы обучения необходимо применять;
- 4) как следует организовать педагогический процесс в школе.

Таким образом, общая программа индивидуализации работы в школах должна состоять из следующих шагов:

1. Выбрать одного или нескольких учителей, которые могут успешно выполнить этот опыт, обеспечить их полную заинтересованность и сотрудничество.

2. Решить, какой предмет или предметы должны быть индивидуализированы в первую очередь, выбирая те, которые легко поставить на индивидуальную основу.

3. Определить точный объем знаний и навыков, которыми нужно овладеть по индивидуальному предмету. Изложить это в терминах конечных целей достижений.

4. Приготовить или выбрать полные диагностические тесты, охватывающие все эти конечные цели достижений.

5. Выбрать учебники, приготовленные для индивидуального обучения, или приготовить руководящие листы, содержащие точные определения того, какую часть текста ребенок должен изучить, дополнительные практические упражнения, листы с ответами для самопроверки всех упражнений.

6. Приготовить простую систему протокола, чтобы учитывать индивидуальный прогресс детей.

7. Подводить каждому ребенку итог по руководящим листам или учебникам индивидуального обучения с той быстротой, на какую он способен, тестируя каждую единицу работы сразу, как только он выполнил ее. Никогда не позволять ему (за исключением случаев умственной или физической отсталости) переходить к следующей единице работы, пока не овладел предыдущей.

8. Отбросить все отчеты о выученном в индивидуализированных предметах, заменяя их занятиями под наблюдением и объективными тестами.

9. Использовать сэкономленное время для ежедневных групповых и творческих активностей.

10. Держать родителей в тесном контакте с наиболее важными моментами работы, после того как она стала совершившимся фактом.

Следуя такой примерной программе, можно приспособить школу к разнообразным нуждам детей<sup>17</sup>.

Подводя итоги, в своем отчете 1926 года, К. Уошберн пишет: «Надо твердо помнить, что система Виннетки, учитывающая каждый свой шаг, не перестает изменяться и совершенствоваться. Данный обзор – это только моментальный снимок движущегося поезда. Когда вы будете рассматривать негатив, поезд уже далеко уйдет вперед»<sup>18</sup>.

К. Уошберн создал модель образования, которая получила всемирное признание. Оценивая Виннетка-план, многие специалисты едины во мнении, что эта авторская система учебно-воспитательной работы является одной из самых эффективных. Метод обучения и воспитания, предложенный К. Уошберном, избежал чрезмерной индивидуализации обучения, сделав ставку на органическое со-

<sup>17</sup> Уошберн К. Программа индивидуализации. Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки : пер. с англ. М., 1930. С. 144.

<sup>18</sup> Цит. по: Гуро Е. Школа города Виннетка... С. 154.

четание индивидуальной, групповой и коллективной работы и перенеся центр тяжести с приобретения знаний на их применение.

В одной из глав своей книги «Весь мир — школа. Преобразованное образование» Салман Хан, основатель знаменитой сегодня Академии Хана, говорит об исторических перипетиях концепции полного усвоения материала и об ответственности за собственные знания, приводя в пример достижения школ Виннетки: «В прогрессивные 1920-е интерес к Виннетка-плану был высок. Так же, как и спрос на пособия по самообучению... Но потом с концепцией полного усвоения материала случилась странная штука. Она вышла из моды и долгие годы, даже десятилетия, пребывала в забвении. Почему так произошло? Отчасти по экономическим причинам. Небольшая богатая система школ, такая, как в Виннетке, могла себе позволить новые учебники, тетради для упражнений и другие материалы, но производство печатной продукции обходилось недешево, и издание новых пособий в национальном масштабе было затратно. А еще оставался вопрос переквалификации педагогического состава, усвоение материала требовало иного набора компетенций, методик и навыков, что, в свою очередь, не только стоило дорого, но и требовало инициативы и гибкости со стороны учителей и школьных администраций. Инерция и сопротивление новым идеям, подрывающим устои системы, не позволили усвоить материал образца 1920 г.. В исследовании 1989 г. делался шокирующий вывод, что между 1893 и 1979 гг. учебный процесс (в государственных школах) остался без особых изменений»<sup>19</sup>.

Виннетка-план является типично американской системой, в основу которой положены такие черты, как индивидуализм, практицизм, инициативность, организованность, стремление не терять ни минуты.

Виннетка-план вызвал огромный интерес у педагогической общественности того времени и получил признание у теоретиков и практиков образования. В 1920–1930-е годы школы городка Виннетка входили в число лучших в США. Эта система, предвосхитившая модель программированного обучения, созданную и получившую распространение в 1950–1960-е годы, являлась эффективной технологией полного усвоения знаний и включала в себя в качестве неотъемлемой составляющей метод проектов как метод организации совместной деятельности детей.

К сожалению, оригинальное педагогическое наследие К. Уошберна еще не нашло должной оценки в России.

### Список использованной литературы

1. Беляева, Е. Виннетка-план (Индивидуально-трудова́я система рабочих в школах Виннетки) [Текст] // Просвещение на транспорте. – 1927. – № 4–5. – С. 99–112.
2. Грэм, П.А. Америка за школьной партией. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации [Текст] : пер. с англ. – М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. – 288 с.
3. Гуро, Е. Школа города Виннетка [Текст] // На путях к новой школе. – 1927. – № 5–6. – С. 149–154.
4. Джури́нский, А.Н. История педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

---

<sup>19</sup> Хан С. Весь мир – школа. Преобразованное образование : пер. с англ. М. : Классика-XXI, 2015. С. 33–34.



5. Джуринский, А.Н. Сравнительная педагогика [Текст] : учеб. для магистров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с.
6. Дьюи, Д. Демократия и образование [Текст] : пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
7. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] : пер. с англ. – М., 1915. – С. 202.
8. История педагогики и философия образования [Текст]: учеб. пособие / сост. В.Я. Вульфферт ; Новосиб. гос. аграр. ун-т. – Новосибирск, 2008. – Ч. 2. – 47 с.
9. Исходя из ребенка: антология гуманистической педагогики второй половины XIX–XX века [Текст] : учеб. пособие / сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2011. – Вып. 36. – 176 с. (Серия: Историко-педагогическое знание).
10. Килпатрик, В. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации [Текст] : пер. с англ. – М., 1930.
11. Килпатрик, В.Х. Основы метода [Текст] : пер. с англ. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 115 с.
12. Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] : пер. с англ. – Л. : Брокгауз – Ефрон, 1925. – 43 с.
13. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта [Текст]. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
14. Корнетов, Г.Б. История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли» [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
15. Корнетов, Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли» [Текст] : учеб. пособие. – 3-е изд. – М. : АСОУ, 2011. – Вып. 38. – 260 с. (Серия: Историко-педагогическое знание).
16. Корнетов, Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – Вып. 63. – 436 с. (Серия: Историко-педагогическое знание).
17. Корнетов, Г.Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2015. – Вып. 90. – 260 с. (Серия: Историко-педагогическое знание).
18. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
19. Кудницкая, З. Виннетка-план [Текст] // Народный учитель. – 1931. – № 9. – С. 116–122.
20. Кэй, Э. Век ребенка [Текст] : пер. с нем. – М. : Изд-во: М.В. Саблин, 1910. – 314 с.
21. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики [Текст] / пер. С. Займовского. – СПб. : Астрель ; М. : АСТ, 2005. – 272 с.
22. Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки [Текст] / под ред. С.В. Иванова, Н.Н. Иорданского. – М. : Работник просвещения, 1930. – 168 с.
23. Педагогика Джона Дьюи [Текст] : учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2010. – Вып. 28. – 236 с. (Серия: Историко-педагогическое знание).
24. Постигание педагогической культуры человечества [Текст] : в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г.Б. Корнетова. – АСОУ, 2010. – Вып. 32. – 200 с. (Серия: Историко-педагогическое знание).
25. Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи [Текст] : пер. с англ. / под науч. ред. М.С. Добряковой. – М. : Изд. дом Высш. школы экономики, 2011. – 424 с.

26. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] : пер. с англ. / под науч. ред. М.С. Добряковой. – М. : Изд. дом Высш. школы экономики, 2012. – 488 с.
27. Рогачева, Е.Ю. Педагогические проекты Карлтона Уосли Уошберна // Постигание педагогической культуры человечества [Текст] : в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г.Б. Корнетова. – М., 2010. – С. 168.
28. 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.
29. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–7.
30. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
31. Уошборн, К. Общественные школы Виннетки [Текст] // Труды Второго Московского университета. Часть педагогическая. – 1929. – № 1. – С. 147–163.
32. Уошберн, К. Программа индивидуализации. Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки [Текст] : пер. с англ. – М., 1930. – С. 144.
33. Хан, С. Весь мир – школа. Преобразованное образование [Текст] : пер. с англ. – М. : Классика-XXI, 2015. – 176 с.
34. Kilpatrick, W.H. An Effort at Appraisal. In *Adapting the Schools to Individual Differences* [Text] / ed. Guy Montrose Whipple. – Bloomington, IL: Public School Publishing, 1925.
35. Tanner, D., Tanner L. *History of the School Curriculum* [Text]. – New York : Macmillan, 1990.
36. Washburne, C.W. *A Living Philosophy of Education*. The John Day Company [Text]. – N.-Y., 1940. – P. 19–20.
37. Washburne, C.W. *Burk's Individual System as Developed at Winnetka* [Text] // *In Adapting the Schools to Individual Differences* / ed. Guy Montrose Whipple. – Bloomington, IL: Public School Publishing, 1925.
38. Washburne, C.W. 1927. *The Philosophy of the Winnetka Curriculum*. In *Curriculum-Making: Past and Present*, ed. William Chandler Bagley. Bloomington, IL: Public School Publishing, 1927.
39. Washburne, C.W. *What Is Progressive Education?* [Text]. – New York : Day, 1953.
40. Washburne, C.W., Marland S.P., JR. *Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment*. Englewood Cliffs [Text]. – NJ: Prentice-Hall, 1963.

## 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).

**Башарова Елена Геннадьевна** – преподаватель Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ). E-mail: beg5@yandex.ru (Москва).

**Богуславский Михаил Викторович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (РАО)», председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

**Бойко Людмила Леонидовна** – старший преподаватель Пятигорского филиала Института сервиса, туризма и дизайна ФГБОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». E-mail: svetlana\_kulikova@rambler.ru (Пятигорск).

**Декина Елена Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». E-mail: kmppedagogika@yandex.ru (Тула).

**Захарищева Марина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия)

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Костикова Лидия Петровна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», академик Международной академии наук педагогического образования. E-mail: kost@post.rzn.ru (Рязань).

**Кравцов Олег Геннадиевич** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и юридической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. E-mail: kravtsovog@gmail.com (Москва).

**Кравцова Елена Евгеньевна** – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. E-mail: ekravcva@gmail.com (Москва).

**Кудрявцев Владимир Товиевич** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. E-mail: vtkud@mail.ru (Москва).

**Куликова Светлана Вячеславовна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор Российской академии образования, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: svetlana\_kulikova@ Rambler.ru (Волгоград).

**Мартишина Нина Васильевна** – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина, действительный член Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: n.martishina@rsu.edu.ru (Рязань).

**Мельникова Екатерина Игоревна** – аспирант СПБАППО, преподаватель НОУ ВПО «Российская гуманитарная христианская академия». E-mail: miller79@bk.ru (Санкт-Петербург).

**Новикова-Грунд Марина Вильгельмовна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологического консультирования Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. E-mail: dmitrinus@gmail.com (Москва).

**Оларь Маргарита Владимировна** – заведующая лабораторией психологии воли Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. E-mail: olar.margarita@gmail.com (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).

**Самойлов Николай Григорьевич** – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и ТСО ФДПО Рязанского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова. E-mail: ANnamona@yandex.ru (Рязань).

**Самсонова Галина Олеговна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». E-mail: gsam8@yandex.ru (Тула).

**Собкин Владимир Самуилович** – доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием (ИУО) РАО», академик РАО, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: sobkin@mail.ru (Москва).

**Уразалиева Гульшат Кулумжановна** – кандидат философских наук, доцент социологического факультета РГГУ. E-mail: urazalieva@bk.ru (Москва).

**Шевелев Александр Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник учреждения РАО «Институт педагогического образования». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

**Яковлева Наталия Раифовна** – преподаватель (аспирант) кафедры педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: legion7272@mail.ru (Москва).

## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**Romanov A.A.**

PROMINENT SCHOLARS' ANNIVERSARIES: ANTROPOLOGICAL DIS-COURSE OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY.

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Boguslavsky M.V., Kulikova S.V., Romanov A.A.**

BECOMING A TEACHER AND BEING ONE: A HISTORICAL OVERVIEW OF SHARING ONE'S EXPERTISE AND CULTURE WITH ONE'S STUDENTS

The article summarizes the key contributions of the 31<sup>st</sup> International Academic and Practical Conference “Becoming a Teacher and Being One: a Historical Overview of Sharing One’s Expertise and Culture with One’s Students”, which was held by the Research Council on History of Education and Pedagogy of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education and was hosted by Tver State University on June 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> 2016.

history of pedagogy and education, pedagogical education, axiology of education.

**Shevelev A.N.**

RUSSIAN EDUCATORS AND THEIR PROFESSIONAL MISSION: TRADI-TIONS AND INNOVATIONS (ON SOCIAL RESPONSIBILITY AND PROFES-SIONAL DEVELOPMENT)

The paper focuses on traditional and innovative characteristics of Russian educa-tors, analyzes traditional challenges and challenges of modern times, treats traditional and modern educational systems. The paper maintains that modern school has to con-form to mainstream social expectations expressed by the state, society, parents, stu-dents, and teachers. The paper is addressed to those who are not indifferent to the fate of Russian education.

modern school, educators, social responsibility, professional mission, profes-sional development, ideals and requirements, teacher mentality, traditions of Russian education, social expectations.

### PERSONALITY DEVELOPMENT

**Martishina N.V.**

CREATIVITY: EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

The paper treats creativity development as a priority for modern educational pol-icies. It centers on educational technologies that facilitate the development of creativity in students and describes the implementation of these technologies by the professorial

staff of the department of Pedagogy and Educational Management at Ryazan State University named for S.A. Yessenin.

creativity, education, educational technologies, educational technologies that facilitate the development of creativity.

## **METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION**

**Kornetov G.B.**

**THE CONFUCIAN EDUCATION MODEL IN ANCIENT AND MEDIEVAL CHINA**

Pedagogical and cultural traditions of Ancient and Medieval China were focused on self-liberation rather than self-control and self-restraint. Education, which was treated as observing sage men rather than acquiring knowledge and skills, was considered to be the only way of realizing one's inborn qualities. In this sense education was only available to those who could evaluate and verbalize their personal experience.

Confucian pedagogy, ability to learn and master traditions, examination system.

## **MEMORABLE DATES**

*Commemorating the 190<sup>th</sup> Anniversary of V.J. Stoyunin's Birth*

**Boguslavsky M.V.**

**V.J. STOYUNIN AS A PROMINENT EDUCATOR SCHOLAR, AND PUBLIC FIGURE (COMMEMORATING THE SCHOLAR'S 190<sup>TH</sup> BIRTHDAY ANNIVERSARY)**

The paper treats the life and work of V.J.Stoyunin, a prominent Russian educator, scholar and public figure.

Russian education, pedagogy, history of pedagogy, V.J.Stoyunin, pedagogical movement, ideal teacher, educational system, theoretical and applied aspects of female education.

*Commemorating the 120<sup>th</sup> Anniversary of L.S. Vygotsky's Birth*

**Sobkin V.S.**

**LEV VYGOTSKY AND MAURICE MAETERLINCK. AN UNKNOWN REVIEW**

The paper analyzes L.Vygotsky's unknown review of a play written by a famous Belgian dramatist M.Maeterlinck and staged by Gomel theatrical company. In his comments, L.Vygotsky refers to a number of theoretical works by M.Maeterlinck which touch upon the aesthetic principles of symbolic theatres. The paper maintains that some psychological issues can be traced to L.Vygotsky's later psychological works.

L.S.Vygotsky, art psychology, aesthetic principles of symbolic theaters, matter and form.

**Kudryavtsev V.T.**

MEDIATION IN CULTURAL HISTORICAL PSYCHOLOGY

The paper views the phenomenon of mediation in cultural historical pedagogy from three different standpoints, which focus on the social cultural environment, cultural tools that shape cognitive development, and cultural mediators, i.e. people as creators and producers of culture. The paper maintains that cultural mediators predetermine cultural tools and the social cultural environment in which these tools are employed. The phenomenon of mediation is illustrated at the example of a child learning to use a spoon as one of the first cultural tools. The paper maintains that it is creativity and not subordination to norms that predetermines both intrinsic and extrinsic motivation.

cultural and historical pedagogy, culture, mediation, spoon, discarding the unnecessary.

**Basharova E.G., Kravtsova E.E.**

PSYCHOLOGICAL CONTINUITY OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION: A CULTURAL HISTORICAL APPROACH

Mid-adolescence (15–17 years) is a greatly under-researched stage of psychological development. Senior schooling is an intricate and complicated issue of modern education. Despite a wide variety of academic forms and procedures, senior schoolchildren are not prepared to meet real world requirements, are not taught to accept responsibility for themselves and their actions, cannot apply acquired knowledge and skills in real life situations and hence have difficulties when adapting to different learning styles of higher education institutions. The paper underlines the importance of ensuring the continuity of secondary and higher education, i.e. the importance of ensuring schoolchildren's psychological preparedness for higher education.

continuity, psychological and personal preparedness for education, development environment, communication, university preparatory school, development source, self-awareness.

**Novikova-Grund M.V.**

TEXT-BASED METHODS: PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNIQUES AND THE PSYCHOLOGY OF PROOF IN L.S. VYGOTSKY'S CULTURAL-HISTORICAL THEORY

The paper deals with psycholinguistic methods of processing spontaneous texts. Guideline formalization of repeated textual elements (the plot, for instance) enables one to employ psycholinguistic data to diagnose and treat psychological traumas.



psycholinguistics, understatement, plot, psychotherapy, trauma, contact, dialogue.

**Olar M.V.**

CULTURAL AND HISTORICAL ASPECTS OF REHABILITATION OF AUTISTIC CHILDREN

The article treats theoretical aspects of social rehabilitation of autistic children from the point of view of cultural and historical pedagogy. The author maintains that modern methods of rehabilitation of autistic children in Russia which manifest positive results of autistic children socialization can be explained within the framework of L.S. Vygotsky's theoretical research.

autistic children, autism spectrum disorder, cultural historical psychology, L.S. Vygotsky, rehabilitation psychology, social rehabilitation.

**Kravtsov O.G.**

DEVIANT BEHAVIOR AS A CONCEPT OF CULTURAL HISTORICAL PSYCHOLOGY

The article focuses on deviant behavior as a psychological concept. It treats social, pedagogical and other factors that trigger off deviant and delinquent behavior in children and adolescents. The article maintains that in order to solve the problem of deviant behavior it is necessary to analyze it within the framework of L.S. Vygotsky's cultural historical research. The author underlines that deviant behavior results from personality deficiencies.

deviant behavior, subject, will, consciousness structure, cultural historical approach.

**Urzalieva G.K.**

L.S. VYGOTSKY AND THE SUBJECT OF SOCIOLOGY: FROM ACTOR TO AUTHOR

The paper analyzes the concept of subject (a being who has unique consciousness and unique personal experience) developed within the framework of L.S. Vygotsky's cultural historical theory. The paper maintains that L.S. Vygotsky distinguishes between the creative subject, the author (an important phenomenon of social studies), and the executive subject, the actor.

subject, author, actor, L.S. Vygotsky, sociology.

## PAGES OF HISTORY

**Zakharishcheva M.A.**

BORIS PETROVICH YESIPOV'S REFORMS IN 1918–1922

The article analyzes archival documents that have never been generally available to scholars before. It focuses on various challenges a prominent Russian teacher and scholar B.P Yessipov had to meet in the early Soviet years when establishing his United Labor School in a provincial town.

United Labor School, school staff, teacher training, students' self-government.

## PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

**Kostikova L.P.**

ASSESSING INTERCULTURAL COMPETENCE AS A WHOLESOME PHENOMENON

New federal standards of higher education based on competence approach have given rise to new technologies of assessing students' outcome. Formative and summative assessments show different degrees of competence development. Formative assessment takes place in the processes of learning. Summative assessment occurs after learning. Intercultural competence is an important component of FL teachers' competence. It is essential that intercultural competence should undergo development through engagement in graduate and postgraduate teacher training programs.

assessment, intercultural competence, foreign languages studies, students of the humanities

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

**Samsonova G.O., Dekina E.V.**

RENDERING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO FOSTER FAMILIES WITH CHILDREN OF DIFFERENT AGES AND VARIOUS HEALTH CONDITIONS

The paper stresses the importance of a complex research on foster care. It analyzes the responses to questionnaires designed to measure social and psychological adaptation of families fostering preschool children, primary school children and adolescents. It focuses on volunteer assistance aimed at promoting socialization of foster children with special needs.

foster family, children with special needs, psychological and pedagogical assistance, volunteering

**Aleshicheva A.V., Samoylov N.G.**

ADAPTATION AND INTEGRATION AS INTERRELATED CONCEPTS OF SPORTSMEN'S MENTAL HEALTH

The research focuses on adaptation and integration as interrelated concepts of sportsmen's mental health. The paper maintains that professional sportsmen suffer from stresses, anxiety, depressive disorders, fatigue, lack of psychological resilience, inability to adapt to life tasks, lack of social integration, lack of self-acceptance.

mental health, sportsmen, personal qualities, negative development

## **POSTGRADUATE RESEARCH**

**Boiko L.L.**

**RUSSIAN EDUCATIONAL IDEOLOGY DEVELOPMENT**

The author focuses on Russian educational ideology as an axiological issue. The author traces the evolution of Russian educational ideology since the 18<sup>th</sup> century. The author provides a definition of the concept of ideology, singles out its major characteristics and its development vectors. The author maintains that modernization of Russian education can only be possible if educational research and the state join their efforts.

educational ideology, axiology, state, education modernization.

**Melnikova E.I.**

**SCHOOL SELF-GOVERNMENT AND SOCIALLY NECESSARY LABOR OF LENINGRAD STUDENTS IN THE 1920s**

The paper centers on Leningrad students' self-government organizations and their extracurricular activities in the 1920s. It maintains that students' extra-curricular activities as well as their socially necessary activities are intricately connected with the surrounding social cultural environment, their social life, their active citizenship.

school self-government, extracurricular activities, socially necessary activities, Leningrad school of the 1920s, civic education.

**Yakovleva N.P.**

**CARLETON WASHBURN'S WINNETKA PLAN**

The article treats Carleton Washburn's Winnetka Plan, an individualized instruction strategy which is based on the principles of progressive education and promotes the development of the whole child, including individual development and social development.

Carleton Washburn, reformatory pedagogy, pedocentric revolution, Winnetka Plan.

**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

№ 3 (39)

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 14.09.2016. Поз. № 037. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 23,02. Уч.-изд. л. 15,1. Тираж 500 экз. Заказ № 387.  
Дата выхода в свет 25.09.2016. 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