

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

№ 4 (40)

**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; **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.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

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

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

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

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

**Журнал выходит 4 раза в год**

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

- Романов А.А.**  
Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе. . . . . 5

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Белозерцев Е.П., Заридзе Г.В.**  
Отечественное образование как отражение рублевской Троицы. . . . . 12

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

- Богуславский М.В.**  
Разработка и реализация стратегий развития образования  
в педагогике российского зарубежья в 20–50-е годы XX века. . . . . 22

- Милованов К.Ю.**  
Историко-теоретический анализ стратегических оснований  
отечественной образовательной политики в 1930–1950-е годы. . . . . 32

- Юдина Н.П.**  
История педагогики и педагогическое прогнозирование. . . . . 40

### ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

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

- Шевелев А.Н.**  
Педагог и эпоха: о некоторых малоисследованных аспектах  
биографии и к 190-летию со дня рождения В.Я. Стоюнина. . . . . 50

#### *80 лет со дня рождения Э.Д. Днепров, 75 лет со дня рождения Б.М. Бим-Бада*

- Корнетов Г.Б.**  
Эдуард Дмитриевич Днепров и Борис Михайлович Бим-Бад:  
отечественная история педагогики середины 1980-х годов . . . . . 60

- Романов А.А.**  
Реформаторы российского образования конца XX века  
(Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) . . . . . 65

- Шевелев А.Н.**  
Э.Д. Днепров и социально-политическая история  
отечественного образования: проверяя современность прошлым. . . . . 73

## **КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

<b>Аллагулов А.М.</b> О совершенствовании системы государственного надзора и контроля в сфере образования в Российской Федерации. ....	82
<b>Архипова Е.В., Дзюбко Г.Ю., Софронова Н.В.</b> Реализация дискурсивного подхода к преподаванию гуманитарных дисциплин в вузе (в аспекте моделирования) .....	90
<b>Еремкина О.В., Дмитриева Е.Е.</b> Проблема принятия решения в профессиональной деятельности: научный аспект. ....	96
<b>Петренко А.А.</b> Системно-деятельностный подход в профессиональной деятельности руководителя образовательной организации. ....	102
<b>Гужва И.В.</b> Психологические особенности восприятия студентами образа преподавателя в условиях современного вуза. ....	111
<b>Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф.</b> Создание электронного учебника для преподавания лингвистических дисциплин. ....	119

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

<b>Еремкин Ю.Л., Наумова И.В., Разина Л.Н.</b> Основные направления работы школы по диагностике и коррекции агрессивности детей и подростков. ....	124
--	-----

## **МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ**

<b>Гоноскова О.Б.</b> Особенности подготовленной среды для подростков в средней Монтессори-школе (на примере Hershey Montessori Farm School, США) ..	137
--	-----

<b>НАШИ АВТОРЫ. ....</b>	144
--------------------------	-----

<b>TABLE OF CONTENTS. ....</b>	147
--------------------------------	-----

<b>Информация для авторов. ....</b>	152
-------------------------------------	-----

## *К читателю*

УДК 370.1

*А.А. Романов*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Уважаемые читатели!

В предыдущем номере журнала мы говорили о понятии «дискурс», с помощью которого более продуктивно можно рассматривать сферы значений, смыслов и ценностей, создаваемых в процессе человеческой деятельности. На любом историческом этапе человек выводит те или иные значения, аккумулирует ценности и смыслы, которые в дальнейшем задают основу восприятия мира.

Для предлагаемого номера журнала в качестве ключевой идеи, способной объединить основное содержание статей, мы избрали педагогическое прогнозирование. О полезности истории и ее прогностическом потенциале за последние два столетия написано достаточно много. Одни авторы были убеждены в том, что у истории отсутствует функция прогнозирования, другие считали исторические прогнозы чрезвычайно сложным делом. Большинство же историков признают за историческим знанием прогностическую функцию<sup>1</sup>. В логике их доказательств лежит понимание того, что исторический опыт полифункционален. При этом особенно актуальны три функции – экспертная, компаративная и прогностическая, тесно связанная с первыми двумя и вытекающая из них. Именно последняя, прогностическая, функция наиболее ответственна, сложна и менее других отработана на практике<sup>2</sup>.

В работах современных отечественных исследователей, непосредственно посвященных педагогическому прогнозированию, прогностический потенциал историко-педагогического знания не рассматривается и не обсуждается<sup>3</sup>. Тем не менее историко-педагогическое знание позволяет прогнозировать будущее, опираясь на понимание традиций, имеющих место в бытии историко-педагогического процесса и неизбежно определяющих характер его динамики и особенностей «здесь и сейчас», а также влияющих на то, каким этот процесс будет «здесь и завтра»<sup>4</sup>.

Любая педагогическая традиция, по Г.Б. Корнетову, становится равноправным участником процесса развития педагогической реальности, диалога «нового» со «старым», обеспечивая не только преемственность, но и жизненную полноту, богатство процессов изменения и обновления педагогической действительности, становится основой педагогических инноваций. Каждое поколение, получая в свое распоряжение определенную совокупность педагогических традиций, образцов, не просто воспринимает и усваивает их в готовом виде; оно всегда осу-

---

<sup>1</sup> Корнетов Г.Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: моногр. М.: АСОУ, 2016. – С. 160–161.

<sup>2</sup> Там же. С. 163.

<sup>3</sup> Там же. С. 164.

<sup>4</sup> Там же. С. 165–166.

ществляет собственную их интерпретацию и выбор. В этом смысле каждое поколение выбирает как свое педагогическое будущее, так и свое педагогическое прошлое. Но и педагогическое прошлое через механизм традиции влияет на педагогическое настоящее, а через него неизбежно и на педагогическое будущее<sup>5</sup>.

Для разработки прогнозов необходимо учитывать и тенденции в развитии педагогических идей, особенно абсолютные и безусловные, которые так или иначе, рано или поздно, в конечном счете проявляются и нарастают, – тенденции демократизации, индивидуализации образования и др. В итоге при осмыслении прогностических возможностей историко-педагогического знания следует учитывать своеобразие реализации прогностической функции истории педагогики, во-первых, при определении перспектив развития педагогического знания; во-вторых, при определении перспектив развития практики образования, образовательных институтов; в-третьих, при определении образовательной политики и, наконец, в-четвертых, при выборе путей и способов решения конкретных педагогических проблем, возникающих в повседневном воспитании и обучении подрастающих поколений. Причем в одних случаях необходимо учитывать конкретный опыт педагогической деятельности, в других – более или менее общие традиции и тенденции развития теории и практики образования<sup>6</sup>.

Рассмотреть связь между историей педагогики и педагогическим прогнозированием, выявить сходства и различия между исследовательской и прогностической деятельностью, определить роль результатов историко-педагогического исследования для разработки прогнозов в сфере образования попыталась в своей статье «История педагогики и педагогическое прогнозирование» **Н.П. Юдина**. По ее мнению, история педагогики включена в поиск решений комплекса вопросов, объединенных понятием «прогноз». Однако эта отрасль научного знания сегодня не столь популярна, как четверть века назад. Общий кризис науки, неустойчивое состояние образования, волюнтаристская установка на инновации в различных сферах – все это плохо сочетается с вдумчивым стремлением к постижению истоков происходящих изменений.

Научная футурология пребывает в состоянии зарождения, и пока нельзя сказать, что уже найдены научные решения, обеспечивающие надежность педагогических прогнозов. Между тем важность верифицированных педагогических прогнозов сегодня велика. Автор статьи связывает это с доминированием проектного подхода в различных сферах общественной жизни, в том числе и в образовании, и в науке. Проект, будучи незавершенным по определению, допускает вариативность путей реализации, выбор которых зависит от многих факторов субъективного и объективного порядка. Предсказать возможные изменения объекта в свете реализации проекта – одна из задач педагогической прогностики. История педагогики как наука-интегратор успешно синтезирует сосуществующие концепции в целостное педагогическое знание, диффузно проникает в педагогическую теорию, результативно объясняет историческую динамику педагогической науки, что делает возможным включение историко-педагогического знания в педагогические прогнозы. На вопрос, как это может быть сделано, и пытается ответить профессор **Н.П. Юдина**.

В рубрике «Философия образования» размещена статья **Е.П. Белозерцева и Г.В. Заридзе** «Отечественное образование как отражение рублевской Троицы».

---

<sup>5</sup> Корнетов Г.Б. Историко-педагогический контекст... С. 167.

<sup>6</sup> Там же. С. 168–169.

Авторы радуют за возрождение отечественного воспитания и обучения на основе взаимодействия истории, культуры, православия, освоения всего богатства историко-культурного наследия, которое и должно пониматься под образованием.

Отмечается, что не случайно дискуссии об образовании, ведущиеся в последние годы, составляют интеллектуальный фон жизни российского общества. Иначе и быть не может, так как кризисное состояние общества касается индивидуальной жизни каждого гражданина, а в особенности субъектов образовательного сообщества. При этом, поясняют авторы, в кризисном профессиональном сознании происходит смешение акцентов: от мировоззренческих основ образования – к технологиям на разных уровнях и этапах; от трехмерного понимания сущности человека как главного смысла и показателя конечного результата образования – к его моделированию, в котором нет места для человеческого; от исходной духовной традиции, «в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже», – к формальным образовательным целям и стандартам; от оптимального управления образованием – к бюрократическому одурманиванию, отвлечению от исполнения педагогической миссии.

Предложить вариант возрождения российского образования, приемлемый для большинства граждан, можно только в одном единственном случае – если выстроить траекторию развития современного общества как органически продолженное развитие предыдущих истории и культуры. И только в этой системе координат могут быть правильно сформулированы идеология, содержание и технология совершенствования современного российского образования. Уважаемые авторы верят, что обращение к древнерусской и великорусской традиции духовного воспитания и просвещения человека, которое вершилось в русле святоотеческого предания и в атмосфере христианских ценностей, позволяет соединить достижения духовной культуры православной России с европейским просвещением и образованностью нового и новейшего времени.

Важнейшую проблему разработки и реализации стратегий развития образования в педагогике российского зарубежья в 20–50-е годы XX века поднимает в своей статье член-корреспондент Российской академии образования **М.В. Богуславский**.

В научно-педагогической деятельности выдающихся концептуалистов С.И. Гессена и В.В. Зеньковского, в философском поиске Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Г.П. Федотова был переосмыслен широкий пласт духовно-нравственной проблематики педагогической аксиологии и христианской антропологии. В обстановке острого духовно-мировоззренческого кризиса начала 1990-х годов именно это идейное наследие, по мысли автора, оказалось тем животворным источником, к которому обратилось российское учительство в стремлении к обретению новой идентичности. Это же в полной мере относится и к комплексу вопросов, связанных с созданием русской национальной школы. Более того, можно утверждать, говорит он, что все работы по философии образования и теории воспитания 1990-х годов непосредственно базировались на трудах педагогов и философов эмиграции и самым действенным образом использовали заключенный в них потенциал идей.

М.В. Богуславский приходит к выводу, что наряду с охарактеризованными важнейшими аспектами значения школы и педагогики русского зарубежья для современного образования в них содержится также мощный воспитывающий потенциал. Жизнь и деятельность педагогов эмиграции представляет собой пример-идеал для современных российских ученых и учителей, профессоров и преподава-

телей системы педагогического образования, бакалавров и магистрантов. Их безграничная любовь к Родине, подвижничество в педагогической деятельности, сохраняемый, несмотря на тяжелые условия жизни, оптимизм, вера в великое будущее освобожденной от власти большевиков России не могут не вызывать восхищения и желания продолжить их святое дело искреннего служения российской школе, образованию и просвещению.

В статье **К.Ю. Милованова** дан историко-теоретический анализ стратегических оснований отечественной образовательной политики в 1930–1950-е годы, рассмотрен опыт реформирования образования в СССР в тот период.

В рубрике «Памятные даты» мы продолжили публикацию материалов к 190-летию со дня рождения В.Я. Стоюнина. Статья **А.Н. Шевелева** посвящена малоисследованным аспектам биографии этого известного дореволюционного педагога, рассмотренным сквозь призму образовательных и политических особенностей его эпохи. По убеждению автора, именно окружающий жизнедеятельность В.Я. Стоюнина историко-образовательный контекст, точнее, наше о нем постоянно меняющееся представление, и формирует современное понимание значения личности и идейного (научного, методического, биографического) наследия этого классика отечественной педагогики.

В итоге профессор А.Н. Шевелев констатирует, что биография В.Я. Стоюнина по-прежнему содержит целый спектр моментов, нуждающихся в дальнейшем исследовании. Их успешность во многом зависит от того, насколько эти изыскания будут связаны с новыми данными, полученными историками в отношении дореволюционного образования, с преодолением ранее сформированных стереотипов. Интеграция биографического и социально-политического контекстов потенциально позволяет как расширить привычные границы историко-педагогической персоналистики, так и способствовать антропологизации и актуализации историко-образовательных исследований.

Согласно нашему пониманию, идеи и практические наработки выдающихся деятелей прошлого всегда имели прогностическую направленность, были ориентированы на будущее и сохраняют свою значимость для сегодняшней педагогики, но в рамках историко-педагогического контекста.

Аксиоматичным является утверждение, что теория и практика образования вообще, теория и практика современного образования в частности, в принципе, не могут быть адекватно восприняты, объяснены, поняты и оценены вне самых широких, по сути, бесконечно многообразных, общественных и антропологических контекстов, определяющих значение образования и задающих его смыслы <sup>7</sup>.

Обращение к историко-педагогическому контексту теории и практики современного образования способствует пониманию того, каким образом, в чем именно и в какой степени педагогическое прошлое влияет на педагогическое настоящее, каким образом существует в нем, как обуславливает его развитие. Современное образование в историко-педагогическом контексте, следуя словам профессора Г.Б. Корнетова, можно рассматривать: 1) по трактовкам соотношения и связи прошлого, настоящего и будущего; 2) по проблематике; 3) по ценностным ориентирам; 4) по задачам и инструментам исследования; 5) по концептуальным основаниям; 6) по пониманию того, что есть образование, его теория и практика, как они связаны между собой, с другими процессами и событиями жизни общества и людей; 7) по трактовкам идеи прогресса;

---

<sup>7</sup> Корнетов Г.Б. Историко-педагогический контекст... С. 13.



8) по особенностям направленности на человека, общество, государство, экономику, культуру, духовную жизнь, религию и т.д.<sup>8</sup>

В итоге, историко-педагогический контекст позволяет теории и практике современного образования: 1) глубже и полнее осознать, осмыслить, понять, объяснить, интерпретировать, оценить себя; 2) выявить элементы («остатки») прошлого, существующие в настоящем; 3) извлечь для себя уроки из прошлого; 4) идентифицировать себя с определенными традициями и тенденциями, направлениями и течениями; 5) легитимизировать себя<sup>9</sup>.

В историко-педагогическом контексте рассмотрены жизнь и деятельность реформаторов российского образования конца XX века Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бада в статьях **Г.Б. Корнетова, А.А. Романова, А.Н. Шевелева**. В них Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад охарактеризованы как выдающиеся деятели науки и педагогического просвещения, реформаторы образования, сыгравшие ключевую роль в разработке и внедрении философско-теоретических и общественно-педагогических оснований реформы общего образования в России в конце 80-х и начале 90-х годов XX века, способствовавшие слому имеющихся в педагогической науке стереотипов, становлению нового педагогического мышления и кардинальной перестройке общеобразовательной школы.

Как ученые Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад – это, прежде всего, историки педагогики. Они, вспоминает Г.Б. Корнетов, выделялись смелостью мысли, оригинальностью подходов, огромной эрудицией, яркими выступлениями и блестящими текстами. Эдуард Дмитриевич Днепров был погружен в изучение историографии дореволюционной отечественной педагогики. На этой основе он формулировал свое понимание истории педагогики как отрасли знания, вычленил наиболее значимые и перспективные исследовательские проблемы, разрабатывал методологию историко-педагогических исследований. Борис Михайлович Бим-Бад, хорошо знакомый с новейшими достижениями западной науки, что было большой редкостью во времена тотального идеологического террора советского государства, а также прекрасно знающий зарубежную и отечественную историко-педагогическую научную традицию, сформулировал новаторское видение истории педагогики, ее задач и возможностей, исследовательских подходов и концептуальных схем.

Именно Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад, по сути, заложили тот фундамент, на котором в последующие годы осуществлялась перестройка российской истории педагогики, стремящейся преодолеть классовую тенденциозность и методологическую односторонность советской науки. Важно подчеркнуть, что они и сами активно участвовали в этом процессе, никогда не покидая поля историко-педагогических исследований. Сегодня история педагогики в нашей стране не может быть адекватно осмыслена без учета того вклада, который они внесли в ее развитие. Их научное творчество остается важным источником познания педагогического прошлого человечества, осмысления проблем теории и практики современного образования.

Интересна, познавательна, поучительна статья А.Н. Шевелева о Э.Д. Днепрове. Автор считает, что при активнейшем участии последнего с начала 1990-х годов закладывалась социально-политическая (социокультурная) история российского образования как особая и важнейшая исследовательская область, без которой понима-

<sup>8</sup> Корнетов Г.Б. Историко-педагогический контекст... С.14.

<sup>9</sup> Там же. С. 26.

ние динамики отечественного историко-педагогического процесса было бы невозможным, – область, ранее отданная на откуп советской политической идеологии, когда внешние (социальные, экономические, политические и историко-культурные) факторы, влиявшие на дореволюционное образование, объяснялись в «черно-белой парадигме» стереотипов: реакционной образовательной политики самодержавия, прогрессивного, но в целом обреченного вне революции на историческое поражение общественно-педагогического движения и мессианской идеи безусловного преимущества социалистической школы и педагогики. Приходится констатировать, что под иными названиями и сегодня эти идеологические клише продолжают существовать в современном общественном сознании, прежде всего, в сознании работающих у учительского стола педагогов-практиков, которым предлагается упрощенный выбор между вестернизаторской либеральной и консервативной национальной парадигмами возможного развития современного отечественного образования.

Центральной категорией, введенной в научный оборот Э.Д. Днепровым и постоянно разрабатываемой им теоретически и исторически, подчеркивает А.Н. Шевелев, стала категория «образовательной политики». Для него принципиальным было различие «образовательной» и «школьной» политик. Он настаивал на целостном восприятии образовательной политики как части внутренней политики страны и невозможности ее автономного, раздельного рассмотрения для разных уровней системы образования (высшей, средней, начальной и профессиональной школ). Говоря об исторически сложившейся вторичности вопросов образования в российском менталитете власти и общества, он настаивал на ошибочности такой недооценки и необходимости рассмотрения образования как ведущего социального приоритета.

Мне запомнилась мысль Э.Д. Днепровца о том, что всякая попытка написать историю по горячим следам обжигает пальцы, но если не пытаться это делать, то можно получить более тяжелые ожоги. Несколько статей о Э.Д. Днепрове и Б.М. Бим-Баде, об этих героях нашего времени, конечно, мало. Нужно писать об этих людях, не боясь обжечься, новые статьи и книги. Уверен, они будут написаны.

Традиционная рубрика «Культура профессиональной подготовки специалиста» представлена подборкой статей о системе госнадзора и контроля в сфере образования РФ (статья профессора **А.М. Аллагулова**), по методологическим вопросам организации профессиональной деятельности (статьи профессора **Е.В. Архиповой**, **Г.Ю. Дзюбко**, **Н.В. Софроновой**, профессора **О.В. Еремкиной**, **Е.Е. Дмитриевой**, профессора **А.А. Петренко**). Интересным материалом о психологических особенностях восприятия студентами образа преподавателя в условиях современного вуза поделилась наша коллега из Смоленска **И.В. Гужва**. Профессор **А.В. Ельцов** и **Л.Ф. Ельцова** свою статью посвятили проблеме создания электронного учебника.

Актуальную проблему современной школы, плодотворной совместной работы психологов и педагогов поднимают **Ю.Л. Еремкин**, **И.В. Наумова**, **Л.Н. Разина** в своей статье «Основные направления работы школы по диагностике и коррекции агрессивности детей и подростков». Авторы развивают концепцию гетерогенной образовательной среды, внутри которой педагоги должны видеть группы детей, различающиеся по параметрам агрессивности, комплиантности и ассертивности.

В рубрике «Международный опыт» результаты своего исследования опыта деятельности одной из Монтессори-школ предложила наша коллега **О.Б. Гоноскова**, работающая в настоящее время в Ливанском международном университете.

Трудно сказать, символично ли это, но так уж совпало, что в 40-м номере журнала «Психолого-педагогический поиск» мы имеем возможность поздравить

с 40-летним юбилеем наших коллег и студентов Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета (до 1 сентября 2008 года – факультет педагогики и психологии).

Поздравляем и желаем творческих успехов!

40 лет – дата, может быть, не самая большая по сравнению с другими факультетами в общей столетней истории нашего вуза. Но для отдельного человека это большой период жизни. Для меня, например, она означает 40-й год работы – сначала в пединституте, затем в педуниверситете, а теперь в РГУ имени С.А. Есенина.

Дорогие друзья! От имени членов редакционного совета и редакционной коллегии журнала «Психолого-педагогический поиск» поздравляем Вас с наступающим 2017 годом! Искренне желаем достижений и побед в профессиональной деятельности, в поиске и открытии новых и неизведанных дорог, ведущих к раскрытию сокровенных тайн педагогики и психологии!

Здоровья, благополучия, счастья и радости всем Вам!

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Съезд историков педагогики России о социокультурных основах и тенденциях развития учителя и педагогической деятельности [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 6–15.
2. Богуславский, М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 15–27.
3. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2016. – 172 с.
4. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
5. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
6. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
7. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
8. 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.
9. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
10. Уткин, А.В. Стенограмма четвертого национального форума российских историков педагогики [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 41–53.
11. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 64–87.
12. Юдина, Н.П. Почему историко-педагогическое исследование не всегда актуально: вариант ответа [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики. – М. : Изд-во АСОУ, 2012. – С. 161–164.



## Философия образования

УДК 370(47)

*Е.П. Белозерцев, Г.В. Заридзе*

### ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ РУБЛЕВСКОЙ ТРОИЦЫ

Судьбы Божии в отношении к нашему просвещению имеют какой-то характер особенной строгости: как будто в наказание за долгую нашу ложь падают удары на немногих, стремящихся возвратиться к истине, испытывая терпение.

*А.С. Хомяков*

Авторы понимают образование как историко-культурное наследие и предлагают один из путей возрождения отечественного воспитания и обучения на основе взаимодействия истории, культуры, православия.

наследие, образование, симфония, персоналии, Троица, константа, триада.

В образовании России очередные новости: назван новый министр – женщина; бывший министр – мужчина, поднаторевший в том, что образование есть услуга, направлен заниматься торговлей с Украиной. Пора, подумалось нам, в очередной раз присоединиться к тем, кого вводили в заблуждение «модернизаторы», превратившие образование и науку в источник наживы и в основной способ ослабления России; возвысить голос вместе с теми последователями историко-культурного наследия, кто пытался этому противостоять.

В последние годы дискуссия об образовании – интеллектуальный фон жизни российского общества. И это не случайно. Кризис, кризисы, приступы и обострения касаются индивидуальной жизни каждого гражданина, а в особенности субъектов образовательного сообщества.

В кризисном профессиональном сознании происходит смешение акцентов: от мировоззренческих основ образования – к технологиям на разных уровнях и этапах; от трехмерного понимания сущности человека как главного смысла и показателя конечного результата образования – к его моделированию, в котором нет места для человеческого; от исходной духовной традиции, «в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже», – к формальным образовательным целям и стандартам; от оптимального

управления образованием – к бюрократическому одурманиванию, отвлечению от исполнения педагогической миссии.

Предложить вариант возрождения российского образования, приемлемый для большинства граждан, можно только в одном единственном случае – выстроить траекторию развития современного общества как органически продолженное развитие предыдущей истории и культуры. И только в этой системе координат могут быть правильно сформулированы идеология, содержание и технология совершенствования современного российского образования.

Мы имеем богатейшее наследие святых отцов церкви, любомудров, религиозных философов, ученых различных отраслей знания. Но оно, к великому сожалению, существует объективно независимо от нас, не узнанное и не полюбившееся многими из нас.

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

Современность вносит в образы исторической и культурной памяти новые смыслы, новую содержательность, новое понимание «симфонии». К сожалению, применение этого термина в гуманитарных текстах вызывает непонимание, всевозможные упреки.

Обратимся к словарям:

В.И. Даль, «Толковый словарь живого великорусского языка»: «*Симфония* – свод, указание мест, где упоминается одно и то же слово»<sup>1</sup>.

«Новейший словарь иностранных слов и выражений»: *Симфония* (созвучие) – богатое, пышное, гармоническое соединение чего-либо<sup>2</sup>.

Дореволюционная церковь и историческая наука знали множество «симфоний» – библейских, на Ветхий и на Новый Заветы, по творениям святых отцов и т.п., что отчасти обусловлено простотой употребления какой-либо «симфонии» в дальнейшей работе – в сущности, ею пользоваться не сложнее, чем простым словарем.

Но, думается, не это было главным для ученых того времени. Метод симфонического анализа текстов позволяет выделить те фрагменты текста, которые каким-либо образом удовлетворяют задачам проводимого исследования, не допуская при этом нарушения контекстуальной окраски выделенного фрагмента, поскольку все они в итоге должны составить симфонию, созвучие, т.е. целостно и гармонично отражать взгляды на интересующую нас проблему.

В современных предлагаемых обстоятельствах поэтому следует говорить, размышлять о некоем симфоническом созвучии таких вопросов, решение которых предполагает общие усилия для определяющего вектора деятельности, а не просто о красивой формуле, афоризме, очередной модели.

В России не было, пожалуй, ни одного сколько-нибудь известного мыслителя, не предупреждавшего наше общество о трагических последствиях безнационального образования.

<sup>1</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-37171.htm>.

<sup>2</sup> Новейший словарь иностранных слов и выражений. М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2002. С. 736.

Целая эпоха в просвещении России связана с именем М.В. Ломоносова. Он оказал громадное влияние на развитие науки и культуры. При этом он широко понимал назначение педагогики, считал ее неотъемлемой частью мировой и русской культуры. Народный просветитель и гражданин, это он написал государю 1 ноября 1761 года письмо «О сохранении и размножении российского народа». Данное произведение долгое время не было известно русской общественности. Опубликовано в 1819 году, оно вызвало негативную реакцию у министра народного просвещения и духовных дел А.Н. Голицына. Распространение письма в публике было воспрещено, поскольку в нем были высказаны «мысли предосудительные, несправедливые, противные православной церкви и оскорбляющие честь нашего духовенства». По существу, это был научный трактат, в котором впервые был проведен анализ различных факторов развития и формирования личности молодого россиянина. В трактате имеется специальный раздел «об исправлении нравов и о большом народе просвещении».

Разнообразная деятельность М.В. Ломоносова позволила создать первый университет и в дальнейшем строить высшее образование в России. Он формировал и отработывал на практике основания для преемственности в работе различных типов учебных заведений и тем самими сформулировал идею непрерывного образования, что стало достоянием мировой культуры.

Л.Н. Толстому достаточно было бы трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность», исследующей «диалектику души», для того, чтобы встать вровень с великими нашими земляками. Но Лев Николаевич сформулировал идею свободного воспитания и в соответствии с ней создал свою Яснополянскую школу, разработал необходимую школьную учебно-методическую литературу, которая и сегодня во многих отношениях остается отличным примером образования человека.

Ф.М. Достоевский призывал нас «стать русскими во-первых и прежде всего»; пояснял, что «стать русскими значит перестать презирать свой народ»; переживал от того, что в России его времени «почти повсеместно настоящее образование заменяется лишь похвальным отрицанием с чужого голоса»; доказывал необходимость создания русской школы.

Одна из замечательных характеристик – констант неповторимой культуры нашего народа – православные корни, воплощенные в рублевской Троице. На протяжении столетий Русь, Россия умножала славу и могущество, укрепляла государственную власть, отбивала нападения врагов, расширяла свои границы, руководствуясь и вдохновляясь святым правилом митрополита Филарета: «Любите врагов своих, сокрушайте врагов Отечества, гнушайтесь врагами Божиими». Данная триада четко выражает ответственность каждого гражданина за здоровье общества, состояние национального самосознания, крепость государственности.

Известно, что становление догмата о Пресвятой Троице происходило в дискуссии представителей различных богословских точек зрения, которая привела в конце концов к единому мнению. Признается совершенно разумной следующая формулировка догмата о Троице, которая точно следует Символу веры: «Лица Троицы составляют единое Божество, в котором каждое Лицо, в свою очередь, является Богом». Известны логические свойства Троицы: триединость, единосущность, нераздельность, соприисусность, специфичность, взаимодействие. Следует преклоняться перед величием отцов церкви, которые смогли создать безупречную логику триединости, не обращаясь к рациональной сфере человеческого бытия.

В сочинениях, связанных с Троицей, можно обнаружить ряд интересных мыслей о той роли, которую играют триады в нашей жизни. Приводятся примеры пространства (три измерения), времени (прошедшее, настоящее, будущее), существование трех грамматических лиц, троичность жизни разума (тезис, антитезис, синтез).

А вот мнение всемирно известного ученого, нашего современника Б. Раушенбаха, академика Российской академии наук, профессора, действительного члена Международной академии астронавтики, лауреата Ленинской премии и премии Демидова, Героя Социалистического Труда. Он поставил перед собой цель показать, что формальная логика допускает существование триединых объектов, по своей логической структуре аналогичных Троице, и при этом никаких антиномий не возникает<sup>3</sup>.

Несмотря на резкое расхождение со сложившимися, привычными взглядами, Борис Викторович Раушенбах убедительно доказал свою позицию: математический объект, полностью соответствующий шести свойствам Троицы, действительно существует и широко используется в математике, механике, физике и других науках. Это самый обычный вектор с тремя ортогональными составляющими; конечный вектор имеет начало в ортогональной системе декартовых координат, и его составляющие направлены по осям. Проведенный им анализ показал: логическая структура Троицы и вектора с его тремя ортогональными составляющими полностью совпадают, что доказывает их изоморфность; совокупность шести свойств, приводящая к логически безупречной триединности, является необходимой.

В истории и культуре России есть блистательный факт появления триединой формулы, составляющей основу русской идеологии. Вспомним, что такая формулировка появилась в контексте событий и настроений российских граждан в ходе Отечественной войны 1812 года. Тогда появился и приобрел величайшую популярность призыв «За веру, Царя и Отечество!», в котором ладно соединились смыслоопределяющие для русского человека ценности.

XIX век ознаменовался ставшей широко известной триадой, которая иногда называется уваровской: «Православие. Самодержавие. Народность». Появление ее – уникальный факт истории и культуры нашего отечества, к сожалению, не ставший предметом специального историко-педагогического изучения.

Существуют внешние обстоятельства появления данной триады. Либерально-революционная Франция провозгласила «Свободу, Равенство, Братство», что воспринималось как идеология победоносной французской буржуазии. Консервативно-охранительная Россия видела в этих призывах определенную опасность по причине их многоментальности, соблазнительности, видела в этой французской триаде ложную идеологию. С точки зрения православной России, были произведены подлог, подмена содержания понятий «свобода», «равенство», «братство». Вот почему Россия ответила европейскому вызову триадой «Православие. Самодержавие. Народность».

Кроме внешних европейских обстоятельств существовали внутренние российские и личные мотивы появления русской триады. После подавления восстания декабристов император Николай I делал много для того, чтобы укрепить самодержавную власть. В 1833 году министром просвещения стал граф С.С. Уваров, исполнявший эту обязанность относительно долго, вплоть до 1849 года. Известны его слова о том, что «он умрет спокойно, если ему удастся отодвинуть Россию на 50 лет от

<sup>3</sup> Более подробно см.: Раушенбах Б.В. Пристрастие. М., 1997.

того, что говорят ей теории». В ряде своих публичных выступлений он четко и кратко выразил программу царствования Николая I, что впоследствии и стало официальной национальной идеологией. Факт уникальный. Министру просвещения удалось обозначить границы идеологического пространства России на долгие годы: **православие** означало официальную доктрину церкви, превращенной в один из департаментов, **самодержавие** – неограниченную власть императора и жестокость цензуры, **народность** – национализм, усиление бюрократии, в которой Уваров усматривал подлинно народную систему, открывающую перед каждым возможность социального продвижения, гарантированную от социальной революции.

Триада, сформулированная министром просвещения, по мнению славянофилов, имеет другой смысл. **Православие** интерпретируется как самобытная религиозно-этическая доктрина, призванная сплотить народ, избавить Россию от буржуазного пути развития, от бездуховности и эгоизма, от классового расслоения. **Самодержавие** рассматривается как мудрое правление в интересах народа и внимательное отношение к мнению «гласа народного». Реальное же самодержавие Николая I славянофилы обвиняли в онемечивании России, беззаконии, цензурном стеснении свободы слова. Понятие **народности** включает в себя не только самобытное развитие культуры, общинный быт, но и концепцию народа как деятеля истории, великая миссия которого заключалась в том, чтобы вместе со всем славянским миром повести за собой другие народы к лучшему будущему<sup>4</sup>.

Надо признать, что уваровская триада на многие десятилетия стала объектом и предметом специальной самостоятельной дискуссии, участники которой обсуждали различные стороны идеологии России, не скрывая своих взглядов и не сдерживая эмоций, поскольку эта тема была для них жизненно важной.

Как бы ни относиться к «уваровской триаде», надо признать, что министр сумел понять и выразить настроение российского общества, сформулировал целостную концепцию русской идеологии, лаконично, в трех словах, определил сущность, содержание и структуру живого организма, имя которого – Россия. Вполне понятно, что «уваровская триада» в формулировке XIX века не может быть идеологической основой современной России. Но также понятно, и это признают многие наши современники, органичной и перспективной идеологией сегодня сможет стать только система идеалов, норм и ценностей, обнаруживающая генетическую культурно-историческую связь с триадой министра просвещения Уварова.

Основоположник отечественной педагогики К.Д. Ушинский составил свою триаду – «Народность. Православие. Наука», полагая, что она станет нашим духовно-образовательным наследием. Факт принадлежности К.Д. Ушинского истории и культуре России, значение его личности, ценность его наследия раскрываются в постановке самых разных важнейших вопросов о народном образовании, понимаемом не только в этническом, но и в самом широком историософском и антропологическом контекстах. Идеологию, содержание и технологию отечественного образования пронизывает триединство, которое и может стать алгоритмом возрождения образования в современной России. К.Д. Ушинский неоднократно отмечал, что *основная идея народного образования есть идея глубоко философская, религиозная и психологическая; воспитание – преднамеренная деятельность, осуществляемая школой, воспи-*

---

<sup>4</sup> Более подробно см.: Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юрид. центр Пресс», 2004.



тателями, наставниками; «непреднамеренные воспитатели» – природа, семья, общество. Наследие К.Д. Ушинского отвечает на вопрошания современников и помогает преодолевать педагогические предпочтения и штампы<sup>5</sup>.

Многолетние размышления о научной и практической педагогике, а особенно анализ диссертаций, монографий, учебных пособий, защищенных и опубликованных в последние годы, позволяют заметить высокую степень субъективизма, личных пристрастий, симпатий или антипатий, что приводит к весьма вольному обращению с содержанием и количеством важных категорий педагогической науки. Работа со студентами, аспирантами, коллегами, прихожанами приводит к выводу о самодостаточности триады для понимания истории образования, его сегодняшнего состояния и перспектив.

Обращение к древнерусской и великорусской традиции духовного воспитания и просвещения человека, которое вершилось в русле святоотеческого предания и в атмосфере христианских ценностей, позволяет соединить достижения духовной культуры православной России с европейским просвещением и образованностью нового и новейшего времени.

Триединство отечественного образования – три урока, три тенденции, три функции, три принципа, три константы, три ценности, три идеи – естественным путем, гармонично соединяет святоотеческое и светское наследие. Подробно остановимся на трех последних.

**Три константы русского образования.** Благодаря усилиям трех поколений русских религиозных философов в истории России хорошо просматриваются характерные черты отечественного воспитания, которые можно сгруппировать в три «константы», под которыми мы предлагаем понимать постоянные, практически неизменные при тех или иных преобразованиях черты, которые делают явление русского воспитания целостным и позволяют увидеть его природу в самых общих чертах.

Первая константа – *духовность* – особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного. Суть ее в том, что русский человек хочет действовать «во имя чего-то абсолютного», пренебрегая временным, конечным.

Вторая константа – *открытость* – способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность. По существу, это отрицание фальшивой национальной спеси, готовность бескорыстно соединиться с каждым, кто приемлет святыни и православные нормы народной жизни.

Третья константа – *традиционность* – опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека. Если открытость можно сравнить с внешним дыханием, то в данном случае речь идет о дыхании внутреннем, о постоянном обращении к собственной истории и культуре, основам народной организации жизни.

**Три ценности русского образования.** Образование во все времена и для всех народов – это абсолютная ценность. В трудные периоды жизни России общественное сознание обращается к образованию, образованности как к безусловной ценности.

Культурно-исторический опыт показывает, что российское общество является носителем безусловных ценностей в образовании. Здесь первое место занимает *семья*

<sup>5</sup> Более подробно см.: К.Д. Ушинский и русская школа. Беседа о великом педагоге / кол. авторов. 2-е изд., перераб. и расшир. М.: Пересвет, 2007.

как основа родового строительства нации, «первичное лоно человеческой культуры», «духовный очаг», школа «духовно-религиозной, национальной и отечественной традиции» (И. Ильин), как институт первоначального воспитания любви, соборности, единения и общежития, авторитета и дисциплины.

*Школа* призвана содействовать укреплению семьи, разъясняя детям духовное единство поколений, семья же помогает авторитету учителя и деятельности школы в деле образования. Единое семейно-школьное воспитание обеспечивается узаконенной связью семьи со школой и ответственностью родителей за нравственное и духовное воспитание детей.

Предназначение школы в том, чтобы духовный опыт ребенка гармонично вошел в более широкий контекст социокультурного окружения и служил доброду делу в обществе. Школа – это среда, в которой происходят сохранение и передача духовного опыта и культурного наследия народа; она – условие формирования национального самосознания.

В истории отечественного образования известны различные типы школ. И сегодня развиваются школы крупных и малых городов, поселковые, сельские (малокомплектные и малочисленные), земские, казачьи, военные, национальные, гимназии, лицей и др. Вне зависимости от типа российская школа обладает тремя ценностями.

Первая: школа стремится быть единой (но не единообразной) в том смысле, что она воспроизводит опыт народа как целое, обеспечивает детям равенство стартовых возможностей, контролирует разницу социального положения родителей. В такой школе дети изначально равны и воспитываются как говорящие на языке одной культуры.

Вторая: школа преодолевает отчуждение человека от труда. Ведь учение – один из видов деятельности, позволяющий приобщать молодое поколение россиян преимущественно к трудовому образу жизни. Следовательно, школа должна быть ориентирована на общество созидателей духовных и материальных ценностей и разумного потребления.

Третья: общеобразовательная школа стремится передать учащимся целостное знание, стоящее на фундаменте культуры и науки и дающее личности ответственную свободу мысли. Базовые знания (гуманитарные, естественные по содержанию и разносторонние по характеру) позволяют сформировать основы мировоззрения и национального самосознания, способствуют духовно-нравственному становлению человека. Выпускник школы овладевает системой образов, символов и смыслов и содействует повышению общего образовательного уровня населения, возрождению интеллектуального потенциала страны.

Школа, берегающая и культивирующая эти три ценности, поможет сформировать соборную личность, живущую на основе Закона и Благодати, она может выступить в роли единителя народа.

Образования нет без *учителя*, с именем которого всегда связывались победы и поражения. Он олицетворял на Руси мудрость, которая жила в общественном сознании и оказывала огромное духовно-нравственное влияние на все общество. Не случайно именно к первоучителю – Сергию Радонежскому – пришел за советом и благословением перед решающим сражением князь московский Дмитрий.

Учитель – гражданин и профессионал. Ему дано право быть духовным наставником, ведущим в будущее. Учитель не может быть вне политики, но в силу особого общественного статуса ему не позволительны ошибки в выборе полити-

ческих предпочтений, и поэтому он должен иметь сложившееся и устойчивое мировоззрение. В выборе точных гражданских и профессиональных ориентиров ему помогут высшие национально-государственные интересы, смысл и природа образования, предназначение собственной профессии.

Целостный образ Учителя складывается исключительно в историческом контексте: XVIII–XIX века – монашество, старчество, пастырство; XX век – организатор жизни детей, пропагандист идей партии, общественный деятель; начало XXI века – гражданин, интеллигент, профессионал.

Вот почему об Учителе нельзя говорить всуе. В конечном итоге, он не работает, – *Учитель служит человеку, образованию, России.*

**Три идеи русского образования.** Перечисление тех, кто принимал участие в разработке идей русского образования, может потрясти воображение. В этом ряду богословы и философы, гуманитарии и естественники, писатели и поэты, теоретики и практики – все вместе – мыслители России.

Есть все основания утверждать, что в истории и культуре есть идеи, которые позволяют построить национальное образование. Назовем лишь три из них, представляющие в интегрированном виде основные направления российской общественной мысли, – идея вселенского предназначения человека, идея национального дома и идея соборности.

*Идея вселенского предназначения человека* вырастает из философии общего дела Н. Федорова, метафизики всеединства В. Соловьева, лучистого человечества К. Циолковского, из поиска солнечного смысла истории А. Чижевского, учения о сфере разума (ноосфере) В. Вернадского, сферы духа (пневмосферы) П. Флоренского, розы мира Д. Андреева и др. И она, эта идея, помогает понять отечественные истоки целостного миропонимания.

Что означает идея вселенского предназначения человека для образования? Предназначение современного образования – содействовать формированию глобального и планетарного мышления, восстановить естественную связь человека с природой, возродить духовно-чувственное познание, расширить миропонимание человека до космического уровня.

*Идея национального дома* настолько замечательна, насколько и многогранна. В.И. Даль считал, что национальный – значит народный или народу свойственный. И.А. Ильин рассматривал проблему истинно национального только в связи с духовным пониманием Родины: «ибо национализм есть любовь к духу своего народа, и притом именно к его духовному своеобразию. Тот, кто говорит о родине, понимает духовное единство своего народа. Он понимает нечто такое, что остается сущим и объективным, несмотря на гибель единичных субъектов и на смену поколений. Родина есть нечто единое для многих».

Давным-давно Авва Дорофей (монах, а затем настоятель монастыря в Сирии, умер в 620 году) оставил нам наследие – душеспасительные наставления о созидании душевного дома добродетелей.

*Идея соборности* уходит своими корнями во времена древние, в дохристианскую Русь. Однако стержнем и основой русской соборности является православная вера – митрополит Иларион и его «Слово о Законе и Благодати», Сергей Радонежский, его жизнь и деяния. Истоками соборности стали также крестьянская община, артели и другие социально-исторические институты, возникавшие в нашем Отечестве. В XVI–XVII веках в России для совета и принятия решений по важнейшим государственным делам созывалось собрание светских и духовных чинов – Собор.

Современные исследователи данного феномена убеждены в том, что соборность является одним из главных понятий русской философии, православного богословия, нашего национального идеала. Соборность объединяет комплекс многообразных взаимосвязей и отношений: человек – нация, человек – природа, человек – личное «Я». Как видим, идея соборности рождается из особого понимания и предназначения человека и национального дома, поэтому она как бы скрепляет две предыдущие, являясь их венцом.

Что означает соборность для образования? Единение множества «Я», жизнедеятельность которых сосредоточена в образовании; единение вокруг общего дела, для достижения главного смысла и предназначения системы – сохранения единства индивидуального, коллективного и общественного: каждый сохраняет свою самодостаточность, свое «Я», остается самим собой и вносит в совместную жизнедеятельность свое личное, персональное, обогащает ее. Соборность для образования – это взаимное духовное, душевное обогащение как условие успешного функционирования и развития каждого индивида, каждого субъекта, каждого человека.

Триединство самодостаточно для понимания феномена образования, что позволяет обозначить здравый смысл и в образовательной практике и в педагогической теории. И если здравомыслящий человек в своей повседневной реальной жизни обращается к доступному историко-культурному опыту и в результате размышлений воспринимает образование как средоточие возможностей, факторов, условий для целостного формирования цельного человека, то можно говорить о торжестве здравого смысла. Здравый смысл в образовании и педагогике есть производная от взаимодействия, взаимоотношения, взаимодополнения научного и религиозного знания, что приводит человека к целостному гуманитарному знанию. И если мы избежим сегоднешней суеты, обособимся от конъюнктуры, то непременно вспомним, возродим, возлюбим вековые ценности нашей культуры и нашего образования, что и являлось здоровой основой жизни государства и общества.

Историко-культурный анализ феномена отечественного образования позволяет верить, что целостность и развитие нашего образования возможны, если мы не на словах, а на деле будем знать и любить историю, культуру и достигнем единства, образуемого тремя отдельными характеристиками, именно потому, что образование в России – это средоточие триединства как отражения рублевской Троицы.

### Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Историко-культурная и методологическая неизбежность обращения к понятию «образовательная деятельность» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 40–56.
2. Белозерцев, Е.П. Научно-педагогический журнал как отражение состояния отечественной науки и образования (перечитывая журналы «Психолого-педагогический поиск») [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 34–40.
3. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 2-е изд., доп. и перераб. – Курск : Мечта, 2013. – 465 с.
4. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. – СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юрид. центр Пресс», 2004. – 704 с.
5. Белозерцев, Е.П. «Русский мир»: поиски образованного человека [Текст] // Педагогика. – 2014. – № 9. – С. 115–123.
6. Белозерцев, Е.П. Триединство отечественного образования как идеология возрождения русской национальной культуры: вспоминая заветы К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 35–50.

7. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-37171.htm>
8. Заридзе, Г.В. Личность студента в высшей школе: духовное становление [Текст] // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). – 2014. – № 1 (0). – С. 6–10.
9. Заридзе, Г.В. Научные законы и Божья Благодать: проявление в современном мире [Текст] // ФЭС: Финансы. Экономика. Стратегия. – 2014. – № 2. – С. 51–59.
10. К 75-летию Е.П. Белозерцева [Текст] : цикл ст. // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 79–196.
11. К.Д. Ушинский и русская школа. Беседа о великом педагоге [Текст] / кол. авт. – 2-е изд., перераб. и расшир. – М. : Пересвет, 2007. – 303 с.
12. Новейший словарь иностранных слов и выражений [Текст]. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2002. – 976 с.
13. Раушенбах, Б.В. Пристрастие [Текст]. – М. : Аграф, 1997. – 432 с.
14. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
15. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
16. 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.



## Методология историко-педагогического познания

УДК 371(47-87)«1920/1950»

*М.В. Богуславский*

### РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В 20–50-е ГОДЫ XX ВЕКА

В статье представлены основные стратегические концепции педагогической мысли российского зарубежья и охарактеризованы ведущие стратегические тренды развития образования в школах русской эмиграции в 20–50-е годы XX века.

Российское педагогическое зарубежье, русская школа в условиях эмиграции, педагогическая концепция, стратегический тренд, развитие образования.

Кризис официальной идеологии, обнажившийся в конце 80-х годов XX века, со всей насущной необходимостью поставил перед отечественной общественной мыслью задачу обретения новых мировоззренческих ориентиров, что предполагало столь свойственное нашей социально-политической традиции обращение к неким идеальным образцам.

Этот сложный и болезненный поиск новой идентичности проходил во всех сферах научной и общественной мысли, в том числе педагогической, и носил разнонаправленный характер. При определении путей развития постсоветской школы и педагогики одни исследователи обратились к прошлому российского образования, прежде всего, к периоду со второй половины XIX века до Октябрьской революции, стремясь опереться на доминировавшие тогда национальные и религиозные ценности. Другие стремились развернуть отечественное образование в русло западной педагогической цивилизации как более передовой и на основе общечеловеческих ценностей строить дальнейшее развитие российского образования.

С начала XXI века проявилась нарастающая ностальгия по советской школе и педагогике, которая в настоящее время ценностно доминирует и проявляется в реализуемом комплексе ретроинноваций, воспроизводящих в современных условиях феномены советской системы образования конца 1970-х – начала 1980-х годов <sup>1</sup>.

Наряду с этими стратегическими трендами с начала 1990-х годов начал расти интерес к педагогическому наследию российского зарубежья, которое было

---

<sup>1</sup> Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Изв. Рос. акад. образования. 2014. № 1 (29).

до этого времени надежно упрятано в спецхраны и отчуждено от развития советской школы и педагогической мысли.

После окончания Гражданской войны в эмиграции оказалось более двух миллионов граждан России (кроме тех, кто проживал на отделившихся от Советской России лимитрофных территориях государств Прибалтики, Польши, Финляндии, Бессарабии). Причем это были в основном люди с высшим и средним образованием: высшее образование имели свыше 200 тыс. чел. Не случайно у современников складывалось убеждение, что Россия разделилась на две части: голова оказалась в эмиграции, а туловище осталось в Советской России.

Среди примерно 500 тысяч вынужденных эмигрантов, оказавшихся в странах Европы и составивших «беженскую Русь», насчитывалось около 80 тысяч детей школьного возраста. Все это обусловило создание в различных государствах более ста русских школ, а также нескольких десятков профессиональных курсов, средних и высших профессиональных учебных заведений. Среди них выделялся открытый в Праге Русский педагогический институт имени Я.А. Коменского. Важным духовным центром эмиграции стал Православный богословский институт имени Преподобного Сергия Радонежского, созданный в Париже в 1925 году.

В научно-педагогической деятельности С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, Г.Я. Трошина, в философском поиске Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Г.П. Федотова оказался переосмысленным широкий пласт духовно-нравственной проблематики педагогической аксиологии и христианской антропологии.

Характерно, что в обстановке острого духовно-мировоззренческого кризиса начала 1990-х годов именно это идейное наследие оказалось тем животворным источником, к которому обратилось российское учительство в стремлении к обретению новой идентичности. Это же в полной мере относится и к комплексу вопросов, связанных с созданием русской национальной школы.

Более того, можно утверждать, что все работы по философии образования, теории воспитания, созданные в 1990-х годах, непосредственно базировались на трудах педагогов и философов эмиграции и самым действенным образом использовали заключенный в них потенциал идей. Вообще даже трудно предположить, на что могла бы опереться постсоветская педагогическая наука в 1990-е годы, если бы не было творческого наследия педагогических мыслителей российского зарубежья. Особенно это касается работ по теории обучения и воспитания, а также православной педагогики<sup>2</sup>.

В данной связи подчеркнем, что феномен педагогики российского зарубежья многомерен, поскольку носит общественно-политический, социокультурный и психолого-педагогический характер. Он одновременно ретроспективен и перспективен, онтологичен и гносеологичен, обращен к славному прошлому отечественного образования и устремлен в будущее, носит явно выраженный прогностичный характер.

<sup>2</sup> Богуславский М.В. Новая философия образования в трактовке мыслителей русского зарубежья (1920–50-е гг.) // Образование и пед. мысль рос. зарубежья. 20–50-е годы XX века. Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1997 ; Богуславский М.В. Ценности образования в наследии философов русского зарубежья (1920–50-е гг.) // Рос. зарубежье: образование, педагогика, культура. 20–50-е гг. XX в. Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1998 ; Богуславский М.В. Философия образования в трактовке мыслителей российского зарубежья // Педагогика. 2000. № 9. С. 66–74 ; Богуславский М.В. Философия образования // Очерки истории образования и педагогической мысли российского зарубежья. Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2000.

Такая полифония обусловлена рядом факторов и обстоятельств, определявших реалии социально-политического развития российской цивилизации и системы образования на протяжении последних двух десятилетий. Прежде всего, тем, что реалии развития постсоветского социума в 1990-е годы перевели задачу изучения опыта школы русского зарубежья из чисто познавательной и эвристической в остро актуальную. Это было обусловлено известной повторяемостью исторических процессов. Как и в 1920-е годы, миллионы русских людей оказались в вынужденной эмиграции. Перед ними – гражданами и негражданами обретших независимость и государственность бывших советских республик – также как и в постреволюционном прошлом, вновь остро встала задача сохранения своей национальной идентичности, что было немислимо без создания национальной русской школы.

Можно констатировать, что произошел достаточно редкий, если не уникальный, прецедент подлинной, а не мнимой, как во многих диссертациях, актуализации историко-педагогического знания. Опыт деятельности школ российского зарубежья в 1920–1950-е годы, их программно-методические материалы, а главное, апробированная технология адаптации ценностей и содержания российского образования к требованиям государственной системы образования той страны, где находятся русские школы, были востребованы и творчески-критически использованы в 1990-е годы в Латвии, Литве, Эстонии, Молдове и других постсоветских странах<sup>3</sup>.

В настоящее время рассмотрение стратегических вопросов развития образования и педагогической мысли российского зарубежья становится особенно актуальным в связи с осуществлением руководством страны плодотворной и систематичной совместной деятельности, в том числе и в сфере образования, с нашими соотечественниками за рубежом.

Вместе с тем, разумеется, было бы слишком прагматично и утилитарно сводить значение наследия педагогики эмиграции только к содействию в решении современных образовательных проблем, как бы они ни были важны. Культурно-образовательный феномен педагогики российского зарубежья самоценен и способен сыграть важную роль в осмыслении комплекса методологических и историко-теоретических проблем, прежде всего, в создании верификационной модели развития отечественного педагогического процесса на протяжении XX века.

При характеристике процесса развития отечественной педагогики XX века традиционно подчеркивается его дискретность, обусловленная теми действительно кардинальными политическими трансформациями, которые переживала наша страна на протяжении этого «века-волкодава».

Однако при многомерном рассмотрении процесса развития отечественной педагогики XX века ситуация представляется существенно иной. Этот процесс выглядит достаточно преемственным, хотя и не в линейно-поступательном, одномерном ракурсе. Можно утверждать, что процесс развития отечественного педагогического знания в онтологическом смысле является непрерывным, а в конкретном историко-географическом понимании – дискретным<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Богуславский М.В. Восприятие советской школы 20-х годов российским педагогическим зарубежьем // Образование и педагогическая мысль рос. зарубежья...

<sup>4</sup> Богуславский М.В. Феномен педагогики российского зарубежья // Тр. кафедры педагогики Акад. социального управления. М. ; Тверь : АСОУ, Золотая буква, 2005. Вып. 1. С. 56–61 ; Богуславский М.В. Педагогика русского зарубежья в контексте российского образования XX века // Актуальные проблемы образования и педагогики: диалог истории и современности. Саранск : МГПИ, 2005.



Каждая национальная педагогика имеет свойственный ее педагогическому менталитету пакет «педагогических заданий», которые опредмечиваются в конкретном педагогическом направлении. По отношению к отечественной педагогике эти направления можно представить в исторической динамике XX века следующим образом:

– *когнитивное направление*, концентрирующееся на развитии методологии педагогической науки, теории обучения и воспитания (П.Ф. Каптерев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев, И.Я. Лернер, Л.И. Новикова, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, Н.Л. Селиванова, И.М. Осмоловская);

– *индивидуально-гуманистическое направление* (в рамках которого можно рассматривать и «свободное воспитание»), развивающее укоренившиеся в российской педагогике личностно-центрированные подходы к формированию ребенка (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, М.М. Рубинштейн, С.И. Гессен, В.А. Сухомлинский, В.П. Зинченко, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.А. Ямбург);

– *социально-педагогическое направление*, получившее наибольшее развитие в 1920-е и в 1960-е годы советского периода (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, И.П. Иванов, Э.И. Монозон, Н.Д. Никандров, Г.Н. Филонов);

– *культурно-антропологическое направление*, акцентировавшее внимание на развитии личности (в начале века это были А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Л.С. Выготский, Г.Я. Трошин, а в дальнейшем – Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ф.Т. Михайлов, Б.М. Бим-Бад);

– *православно-педагогическое направление* (А.И. Анастасиев, М.И. Демков, отец И. Кронштадтский, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, отец А. Мень, А.А. Корольков);

– *национально-патриотическое направление* (А.А. Мусин-Пушкин, В.Н. Соколка-Росинский, И.А. Ильин, Е.П. Белозерцев)<sup>5</sup>.

Подчеркнем, что указанные по каждому направлению персоналии, при всей их специфичности, маркируют отдельные этапы развития данного концептуального направления. При этом речь не идет о сравнительном сопоставлении этих исследовательских направлений по степени их плодотворности или гуманистичности. Важно другое – все они были имманентно присущи российскому педагогическому сознанию, укоренены в национальном менталитете, а значит, без них нельзя адекватно представить прошлое, настоящее и будущее российского образования.

В начале XX века на территории России были представлены все указанные направления. В целом можно утверждать, что **все эти направления транслировались в российском образовании на протяжении всего столетия, и не только на автохтонной территории.**

После окончания Гражданской войны произошло как бы раздвоение исследовательских программ. То, что касалось сферы социальной педагогики, трудового обучения и воспитания, связи школы с жизнью, формирования атеистических воззрений учащихся, их участия в общественной жизни, общественно полезном производительном труде, составило приоритетную программу исследования советской педагогики<sup>6</sup>. Причем было бы неправомерно судить о том, что эта направленность пе-

<sup>5</sup> Богуславский М.В. Основные направления развития теории содержания общего среднего образования в отечественной педагогике XX века // Педагогика. 2013. № 5.

<sup>6</sup> Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. Тверь : Науч. кн., 2007.

дагогического поиска не имела своих корней в отечественной педагогической традиции. Пласт революционно-демократических воззрений 60–70-х годов XIX века, социально-педагогических идей начала XX столетия оказался востребованным советской педагогикой и получил дальнейшее развитие.

Однако другие плодотворные матрицы – либеральная, консервативная и православно-религиозная – были обречены в советской педагогике на остракизм и забвение. Но как раз именно они составили методологическое основание философии образования и педагогики русского зарубежья. Примечательно, что из спектра идей, продуцировавшихся в российской педагогике начала XX века, оказались невостребованными, «неподеленными» традиции свободного воспитания. Они, разумеется, совершенно не укладывались в дискурс советской педагогики – от авторитарной к тоталитарной. Но и в педагогике русского зарубежья к свободному воспитанию было негативное отношение.

На территории СССР на протяжении его существования приоритетно реализовывались две стратегии, базирующиеся на различных педагогических основаниях: *когнитивная (знаниевая)* (парадигма школы учебы), построенная на традиционно-консервативной парадигме педагогической мысли и управленческой образовательной практике второй половины XIX – начала XX века, и *социально-педагогическая* (парадигма трудовой школы), восходящая к вестернизаторской советской педагогике 1920-х годов. При этом то одна, то другая стратегии становились приоритетными, вытесняя альтернативную на периферию образовательной политики.

В исторических условиях российского зарубежья стратегия развития педагогики и образования характеризовалась реализацией в инокультурной среде пяти концептуальных направлений:

- индивидуально-гуманистического (С.И. Гессен);
- православно-педагогического (или православно-антропологического) (В.В. Зеньковский);
- культурно-антропологического (Г.Я. Трошин);
- национально-культурного (И.А. Ильин);
- политико-образовательного (Г.П. Федотов) <sup>7</sup>.

В данном аспекте значение педагогики российского зарубежья 1920–1950-х годов трудно переоценить. Без нее процесс развития российского образования, действительно, выглядел бы дискретным. Вклад философов, деятелей культуры и образования эмиграции в сбережение и обогащение наследия русской педагогики Серебряного века поистине бесценен. Прежде всего это относится к комплексу мировоззренческих педагогических проблем. Перед революцией в России был взлет идеалистической и религиозной мысли, что проявилось и в педагогике – в сфере педагогической антропологии, философии и аксиологии образования, в поиске путей создания русской национальной школы.

Традиции и ценности гуманистической и религиозной философии образования начала XX века должны были оборваться после Октября 1917 года, а идеи мыслителей, особенно религиозно-педагогической и индивидуально-гуманисти-

---

<sup>7</sup> Богуславский М.В. Сергей Иосифович Гессен // Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографические очерки. М. : Просвещение, 2005 ; Богуславский М.В. Василий Васильевич Зеньковский // Там же ; Богуславский М.В. Педагогическая мысль русской эмиграции // История педагогики : учеб. для аспирантов и соискателей ученой степени канд. наук / под ред. Н.Д. Никандрова. М. : Гардарики, 2007.

ческой направленности, быть исключенными из контекста отечественного образования. Но в реальности этого, к счастью, не произошло.

**Безусловно, по сравнению со стратегиями развития образования, реализовывавшимися на территории СССР, стратегия развития образования и педагогики в русском педагогическом зарубежье была кардинально плодотворнее в научном отношении и прогрессивнее в плане воздействия на перспективы развития отечественного образования.**

Со второй половины XX века происходят постепенное идейно-сущностное возвращение стратегических концепций педагогической мысли российского зарубежья в СССР – Россию и их включение в общую отечественную педагогическую науку.

Символичная «эстафетная палочка» развития индивидуалистических, антропологических, национально-патриотических и православно-религиозных стратегических исследовательских программ, выпавшая из рук философов и педагогических мыслителей российского зарубежья на рубеже 1950–1960-х годов в связи с их кончиной, была идейно-сущностно синхронно подхвачена рядом советских философов, психологов и педагогов. Так постепенно начало происходить возвращение компендиума этих педагогических направлений на Родину из вынужденной эмиграции.

Можно зафиксировать четыре этапа этого возвращения:

1. *В конце 50-х – первой половине 80-х годов XX века на территории СССР стали по нарастающей разрабатываться, прежде всего, индивидуально-гуманистическое и культурологическое направления.*

2. *Со второй половине 1980-х годов наряду с указанными концепциями, продолжавшими свое развитие с предшествующего периода, происходило возрождение в России педагогической антропологии.*

3. *В первой половине 1990-х годов в автохтонный российский контекст возвратилось православно-педагогическое направление.*

4. *Во второй половине 90-х годов XX века возродилось национально-патриотическое направление.*

Таким образом, **в конце XX века, как и в его начале (на полюсах столетия), в отечественной педагогической науке оказались представлены все ее стратегические направления.**

Вместе с тем подчеркнем, что представленная модель имеет рамочный характер. Необходимо учитывать, что в реальной образовательно-педагогической ситуации 1920–1950-х годов на территории СССР и в российском зарубежье реализовывались ряд перспективных, но в тех условиях неизбежно маргинальных стратегических концептов. Так, латентно, вне советской педагогики, но на территории СССР, в андеграунде, без возможности публикаций, плодотворно разрабатывался широкий спектр стратегических концепций как индивидуально-гуманистических (К.Н. Вентцель), так и религиозно-педагогических (П.А. Флоренский), антропологических (Д.Л. Андреев), развивалась космическая педагогика (К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский).

Еще большую полифоничность, внешне одномерному и «неплодотворному» периоду 1930–1950-х годов придавали публиковавшиеся в то время вне пространства СССР, но и вне континуума русской эмиграции антропософско-педагогические труды Н.К. Рериха.

Наряду со стратегическими концепциями следует представить стратегические тренды развития образования и педагогической мысли российского зарубежья:

***I. Стратегические тренды, реализовавшиеся непосредственно в практике образования.***

1. *Национально-культурный* (1920–1929 годы). Был направлен на доминирование в процессе образовательной деятельности русских национальных образовательных ценностей и предусматривал подготовку школьников к предстоящему возвращению после падения большевистского режима в свободную и великую Россию.

В условиях эмиграции образование наряду с церковью и семьей выступало главным средством предотвращения денационализации, утраты детьми идентификации себя как русских, а следовательно, и растворения в западной культуре. Все это ставило перед педагогами задачу создания школ, где образовательный процесс был бы максимально насыщен национальными ценностями, предполагало разработку в данном направлении нового учебно-методического комплекса (программ, учебников, пособий). Такой деятельности объективно способствовала атмосфера духовной жизни эмиграции, в условиях которой крайне обострились патриотические чувства в связи с утратой Родины и переживалась ностальгия по Отечеству, доминировало желание сохранить в себе и детях русский дух, не дать погибнуть национальным культурным ценностям<sup>8</sup>.

2. *Интегративно-адаптивный* (1930–1950-е годы). Когда непосредственное возвращение эмигрантов в СССР стало неоспоримо невозможным, был взят курс на осуществление соответствующей образовательной подготовки, обеспечивающей выпускникам русских школ поступление в западноевропейские университеты и интеграцию в западное общество (особенно в странах проживания). Приоритетным выступало изучение их истории и культуры, а также в обязательном порядке иностранных языков. Такое положение создавало предпосылки для интеграции интернациональных и отечественных процессов образования, вводило русскую педагогическую традицию в русло западной цивилизации, ее социокультурных оснований.

***II. Стратегические тренды, реализовавшиеся в педагогической науке.***

1. *Компаративистский* – исследование учеными русского педагогического зарубежья современного западного образования и педагогической науки и советского образования и педагогики. Оказавшись в условиях эмиграции, носители лучших отечественных педагогических традиций объективно оказались поставленными перед необходимостью вступить в напряженный социокультурный диалог с западной педагогической традицией Европы и США и с традицией восточной цивилизации в Харбине. Так, пусть и вынужденно, стали складываться уникальные в истории всемирной педагогики предпосылки для реального синтеза педагогик различных цивилизаций.

И хотя такой диалог культур осуществлялся вне влияния педагогов русского зарубежья на развитие советской педагогики, в отношении которой деятели образования эмиграции занимали остро критичную позицию, это не исключало их

---

<sup>8</sup> Богуславский М.В. Трактовка национальных ценностей образования в наследии философов русского зарубежья (1920–50-е гг.) // Национальные ценности образования: история и современность. М. : ИТОП РАО, 1996 ; Богуславский М.В. Генезис приоритетных национальных ценностей образования в трактовке философов русского зарубежья (1920-е – 1950-е гг.) // Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность). М. : ИТОП РАО, 1997 ; Богуславский М.В. Национальные ценностные приоритеты образования и воспитания в наследии философов русского зарубежья (1920-е-50-е гг.) // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX–90-е гг. XX вв.). М. : ИТОП РАО, 1997.

пристального интереса к процессам, происходившим в системе образования в Советской России, и выделения в них позитивных явлений<sup>9</sup>.

2. *Креативно-прогностичный* – воздействие трудов ученых и деятелей русского педагогического зарубежья на западное и отечественное образование и политико-образовательную деятельность, а также прогнозирование путей возрождения российской науки и образования после падения Советской власти.

Так, например, в советской педагогике 1960–1970-х годов активно разрабатывались вопросы проблемного обучения, стимулирования познавательной активности школьников. При этом широко использовались труды известного польского педагога Винценты Окуня. Можно утверждать, что советская дидактика в рассматриваемом аспекте даже базировалась на подходах этого ученого. Вместе с тем, как стало известно только в начале 1990-х годов, В. Окунь был учеником С.И. Гессена и творчески воспринял его концепцию «критической дидактики», в которой содержалась глубокая и оригинальная теория проблемного обучения.

Так в опосредованном и «анонимном» виде педагогическая мысль русского зарубежья оказала продуктивное воздействие на развитие советской дидактики, более того, в некоторых аспектах определила это развитие<sup>10</sup>.

По отношению к педагогическому наследию наиболее крупного философа образования эмиграции С.И. Гессена можно высказать и еще одно суждение. После того как в 1995 году была опубликована его вышедшая в 1923 году в Берлине книга «Основы педагогики», потребовалась существенная коррекция оценки результатов советской педагогической мысли. Обнажилась «нищета философии» опубликованных в конце 1960-х годов советских «Основ педагогики», да и многих других работ по методологии и теории обучения и воспитания.

Однако значение педагогики российского зарубежья не исчерпывается только философским и теоретическим потенциалом. В советской педагогике были сделаны существенные шаги по созданию передовой методики преподавания физико-математических и естественных наук. Значительно более скромными были успехи в области методики преподавания литературы и истории. А именно в данной сфере и были достигнуты наибольшие результаты в педагогике «другой России», особенно в работах такого видного ученого-словесника, как С.С. Карцевский.

В многомерных результатах деятельности педагогов эмиграции наряду с философским, теоретическим и методическим ракурсами большое значение имеет аспект, непосредственно связанный с организацией образовательного процесса в учебных заведениях средней и высшей светской и религиозной школы. Особенно это актуализировалось в 1990-е годы, после того как в российской системе образования возродились гимназии и лицеи. В педагогике русского зарубежья базовым было как раз гимназическое образование. Самые сильные гимназии находились в Сербии и Чехии; русская гимназия в Париже действовала до 1962 года. Большой интерес представляют существовавшая в них структура образовательного процесса, способы его организации, конкретные методы и формы обучения и воспитания.

<sup>9</sup> Богуславский М.В. Значение изучения истории русского педагогического зарубежья для развития современного отечественного образования // Образование и педагогика рос. зарубежья. М. : ИНПО, 1995.

<sup>10</sup> С.И. Гессен. Пед. соч. / сост. М.В. Богуславский, Е.Г. и О.Е. Оссовские. Саранск : Красный Октябрь, 2001.

Но не только. Как известно, в 1915–1916 годах под руководством самого лучшего за всю историю министра народного просвещения России П.Н. Игнатьева и выдающегося педагога П.Ф. Каптерева были разработаны замечательные программно-методические материалы. В советской истории педагогики утверждалось, что они так и не были реализованы в школьной практике и остались только на бумаге. К счастью для отечественного образования, это оказалось не так. Гимназии русского зарубежья на протяжении всего срока своего существования работали по «игнатьевским программам», совершенствуя их содержание<sup>11</sup>.

В данной связи возникает более существенный футурологический аспект: **феномен школы и педагогики эмиграции создает основания для того, чтобы установить, как могли бы развиваться отечественная педагогика и образование, если бы не Октябрьская революция.** Это уникальная, не имеющая аналогов, ни для какой другой национальной педагогики возможность.

Безусловно, ситуация в сфере образования, сложившаяся в условиях эмиграции, существенно отличалась от процесса его развития в Российской империи. Но не кардинально. Комплекс проблем, активно обсуждавшихся в дооктябрьский период, составил содержание педагогических дискуссий и в русском зарубежье. Вообще складывается впечатление, что в эмиграции русские педагоги, наконец, «доспорили» о соотношении классического и реального образования, о взаимодействии западноевропейского и российского образования, о путях создания русской национальной школы. Конструктивные результаты состоявшихся в педагогической эмиграции дискуссий имеют непреходящее значение<sup>12</sup>.

Наряду с охарактеризованными важнейшими аспектами в школе и педагогике русского зарубежья для современного образования содержится мощный воспитывающий потенциал. Жизнь и деятельность педагогов эмиграции представляет собой пример-идеал для современных российских ученых и учителей, профессоров и преподавателей системы педагогического образования, бакалавров и магистрантов.

Их безграничная любовь к Родине, подвижничество в педагогической деятельности, сохраняемый несмотря на тяжелые условия жизни оптимизм, вера в великое будущее освобожденной от власти большевиков свободной России не может не вызывать восхищения, желания продолжить их святое дело искреннего служения российской школе, образованию и просвещению.

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Василий Васильевич Зеньковский [Текст] // Подвижники и реформаторы русского образования: Историко-биографические очерки. – М. : Просвещение, 2005. – С. 147–152.
2. Богуславский, М.В. Восприятие советской школы 20-х годов российским педагогическим зарубежьем [Текст] // Образование и педагогическая мысль русского зарубежья. – Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1994. – С. 7–9.
3. Богуславский, М.В. Генезис приоритетных национальных ценностей образования в трактовке философов русского зарубежья (1920-е – 1950-е г.г.) [Текст] // Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность). – М. : ИТОП РАО, 1997. – С. 75-80.

---

<sup>11</sup> Богуславский М.В. Педагогика русского зарубежья в контексте...

<sup>12</sup> Там же.

4. Богуславский, М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим [Текст]. – Тверь : Науч. кн., 2007. – 112 с.
5. Богуславский, М.В. Значение изучения истории русского педагогического зарубежья для развития современного отечественного образования [Текст] // Образование и педагогика российского зарубежья. – М. : ИНПО, 1995. – С. 78–82.
6. Богуславский, М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 1 (29). – С. 39–45.
7. Богуславский, М.В. Национальные ценностные приоритеты образования и воспитания в наследии философов русского зарубежья (1920-е–50-е гг.) [Текст] // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX–90-е гг. XX вв.). – М. : ИТОП РАО, 1997. – С. 61–95.
8. Богуславский, М.В. Новая философия образования в трактовке мыслителей русского зарубежья (1920-е–50-е гг.) [Текст] // Образование и педагогическая мысль российского зарубежья. 20-е–50-е годы XX века. – Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1997. – С. 7–10.
9. Богуславский, М.В. Основные направления развития теории содержания общего среднего образования в отечественной педагогике XX века [Текст] // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 106–119.
10. Богуславский, М.В. Педагогика русского зарубежья в контексте российского образования XX века [Текст] // Актуальные проблемы образования и педагогики: диалог истории и современности. – Саранск : МГПИ, 2005. – С. 11–16.
11. Богуславский, М.В. Педагогическая мысль русской эмиграции [Текст] // История педагогики : учеб. для аспирантов и соискателей ученой степени канд. наук / под ред. Н.Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – С. 335–344.
12. Богуславский, М.В. Потенциал вариативных стратегий модернизации советского образования (1917–1930 годы) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 119–129.
13. Богуславский, М.В. Сергей Иосифович Гессен [Текст] // Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографические очерки. – М. : Просвещение, 2005. – С. 142–146.
14. Богуславский, М.В. Трактовка национальных ценностей образования в наследии философов русского зарубежья (1920-е–50-е гг.) [Текст] // Национальные ценности образования: история и современность. – М. : ИТОП РАО, 1996. – С. 50–53.
15. Богуславский, М.В. Феномен педагогики российского зарубежья [Текст] // Труды кафедры педагогики Академии социального управления. – М. ; Тверь : АСОУ, Золотая буква, 2005. – Вып. 1. – С. 56–61.
16. Богуславский, М.В. Философия образования [Текст] // Очерки истории образования и педагогической мысли российского зарубежья. – Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2000. – С. 96–121.
17. Богуславский, М.В. Философия образования в трактовке мыслителей российского зарубежья [Текст] // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 66–74.
18. Богуславский, М.В. Ценности образования в наследии философов русского зарубежья (1920-е–50-е гг.) [Текст] // Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-е–50-е гг. XX в. – Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1998. – С. 22–42.
19. Богуславский, М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 15–27.
20. Гессен, С.И. Педагогические сочинения [Текст] / сост. М.В. Богуславский, Е.Г. и О.Е. Оссовские. – Саранск : Красный Октябрь, 2001. – 564 с.

21. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
22. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
23. 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.
24. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–14.

УДК 371(47)«1930/1950»

*К.Ю. Милованов*

### **ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В 1930–1950-е ГОДЫ**

Рассматривается опыт реформирования образования в СССР в 1930–1950-е годы. Анализируются приоритеты и стратегии государственной образовательной политики.

государственная образовательная политика СССР, 1930–1950 годы, стратегия, реформа образования, принципы образовательной политики, модернизация образования, советская система образования.

В 1930–1950-е годы в рамках официальной стратегии советской государственной образовательной политики реализовывались три ведущие стратегические тенденции:

- ретроинновационная (традиционно-консервативная знаниевая модель);
- интегративная (модель, интегрирующая достижения парадигм школы учебы и трудовой школы);
- модернизационная (структурно и содержательно модифицируемая школа учебы).

Внутри **ретроинновационной стратегической тенденции** активно проявился ретроспективный процесс реализации механизмов стратегий реформирования и модернизации образования. Ему присущи внутренняя двойственность и содержательная противоречивость, рассогласованность целей, действий и фактических условий, специфическая ретроспективность и анахроничность исторического мышления, несовпадение исторического времени с хронологическим, выражающееся в попытке «повернуть время вспять», архаизировать процесс стратегического развития советской школы.

Начав в 1930-е годы с передовых для своего времени моделей школьного строительства и структуры содержания образования, исторически соответствующих развитию педагогической теории и практики начала XX века, к 1954 году данная тенденция привела советскую школу к уровню квазиклассической гимназии 70-х годов XIX века. Исторически обусловленная анахроничность традиционной знаниевой модели обусловила возвращение в школу как формальной атрибу-



тики системы образования дореволюционного периода (фуражка, ранец, ремень), так и структуры содержания гимназического образования (логика, психология).

В рамках **интегративной стратегической тенденции**, направленной на имплицитное мозаичное включение достижений трудовой школы в рамки официально существующей школы учебы, использовались лучшие и наиболее действенные образцы трудовой подготовки, прошедшие проверку временем в широкой образовательной практике. Данная тенденция особенно ярко проявилась во время подготовки в 1939–1941 годах реформы образования в связи с обострением международной обстановки явной неготовностью выпускников «школы учебы» к войне современного типа («войне моторов»), неудовлетворенностью власти и общества односторонней «словесной» подготовкой школьников, отсутствием системности в военно-физической подготовке, игнорированием связи школы с жизнью.

**Модернизационная стратегическая тенденция** была направлена на модификацию школы учебы при официальной поддержке и культивировании свойственных ей внешних особенностей (классно-урочная система, традиционная консервативность и школы, и учительского корпуса, проведение определенных стабилизационных мер). Преобладал акцент на развитие интеллектуально-трудовой деятельности, познавательной активности, творческой самостоятельности и мобильности учащихся. Характерной чертой данной стратегической тенденции было приведение «школы учебы» в соответствие с достижениями научно-технической мысли, законами современного общественного развития, передовыми методическими разработками в рамках существующей общественно-политической парадигмы.

Ведущие политические тренды конца 1920-х годов – быстрое свертывание новой экономической политики, окончательное оформление административно-командной системы, жесткий курс на сплошную коллективизацию, форсированную индустриализацию и разгром «правой оппозиции» – адекватно отразились на развитии советской системы образования в 1930-е годы. Идеологически индоктринированные программы Единой трудовой школы 1929–1931 годов, призванные обеспечить реализацию требований государственно-партийного руководства по усилению идеологического воспитания молодежи и ее подготовки к участию в коллективизации, индустриализации и общественно-политических кампаниях, обострили до предела и без того сложную образовательную ситуацию. Ультрарадикальные преобразования дестабилизировали систему народного образования, вызвав закономерное недовольство массового учительства, скрытое неприятие и фактический саботаж со стороны местных органов управления образованием.

Становилось очевидно, что дальнейшая реализации подобной вестернизаторской стратегической программы реформирования отечественной системы образования объективно приведет к ликвидации традиционной отечественной школы, снижению общетеоретической подготовки учащихся, нарушит баланс между обучением и воспитанием, резко политизирует и без того идеологически ангажированную сферу просвещения. Кроме того, школьная система в 1920-е годы в целом работала неэффективно: знания учащихся признавались недостаточными и не соответствующими реалиям современной учебной подготовки. Базовый уровень, достигнутый советской школой в этот период «в отношении объема и качества общего образования и идейно-политической подготовки учащихся», был низок<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.) / отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин. М. : Педагогика, 1980. С. 270.

В данной связи первые практические стабилизационные меры, предпринятые партийным руководством страны в 1930–1935 годы, ставили своей целью приведение школы в соответствие с потребностями масштабной индустриализации, задачами очередного этапа реконструкции народного хозяйства, соединив процесс повышения уровня теоретической подготовки учащихся с задачами политехнического образования<sup>2</sup>. Все эти мероприятия неизбежно приближали закономерный отказ от комплексно-проектной системы, идейно, политически, организационно и административно подрывали образовательную идеологию предыдущего десятилетия.

Тем самым объективно готовилась очередная реинкарнация традиционной для отечественной школы консервативной образовательной модели («школы учебы»). Сказывалось и то, что дискредитирующие и карательно-репрессивные меры, громкие «дела» и открыто-показательные процессы второй половины 20-х – начала 30-х годов XX века против так называемых «спецов-вредителей», т.е. старых специалистов дореволюционной формации в административной, инженерно-технической, военной, социально-гуманитарной, аграрной и естественно-научной сферах, способствовали «вымыванию» пластов высококвалифицированных работников различного уровня (от техников и мастеров до профессоров и академиков включительно), вызвав тем самым острый структурный кадровый дефицит в народном хозяйстве страны<sup>3</sup>.

«Школьные» государственно-партийные документы 1930-х годов, направленные на стабилизирующее реформирование системы народного образования, написанные лично И.В. Сталиным или тщательно им отредактированные – «О начальной и средней школе», «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», «О преподавании гражданской истории в школах СССР», «О структуре начальной и средней школы в СССР» и др.<sup>4</sup>, – первоначально (в 1930–1933 годах) породили специфическое «двоевластие» в виде сосуществования двух альтернативных образовательных стратегий – утверждавшейся традиционной знаниевой парадигмы и радикализирующейся парадигмы трудовой школы, которое затем было решительно преодолено.

На следующем этапе проведения стабилизационной образовательной политики (1934–1938 годы) происходила содержательно-функциональная педагогическая реставрация – реабилитация дореволюционной традиционно-консервативной стратегии в сфере народного просвещения, в рамках которой последовательно была воссоздана видоизмененная «прусская модель» школьного образования в исторических реалиях советского общества периода построения основ социализма. По авторитетному мнению экс-министра просвещения СССР М.А. Прокофьева, государственно-партийные директивы и мероприятия 1930-х годов «носили этапный характер в развитии советской школы и были исторически обусловлены»<sup>5</sup>.

В данной связи следует отметить, что насущная необходимость создания общесоюзной системы подготовки высококвалифицированных кадров для фор-

<sup>2</sup> Милованов К.Ю. Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы // Психол.-пед. поиск. 2015. № 3 (35). С. 135.

<sup>3</sup> Милованов К. В лабиринте реформ: исторические коллизии и парадоксы // Родина. 2014. № 3. С. 18–20 ; Милованов К.Ю. Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века // Проблемы современного образования. 2015. № 2. С. 19–37.

<sup>4</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. М. : Педагогика, 1974. 560 с.

<sup>5</sup> Прокофьев М.А. Послевоенная школа России. М. : МИРОС, 1997. С. 9.

мирования механизмов реализации грандиозных и амбициозных замыслов первого и второго пятилетних планов («пятилеток») актуализировала и «гальванизировала» консервативный тренд возвратного модернизационного потенциала и, более того, непосредственно способствовала **формированию реставрационной модели государственной образовательной политики, своеобразному технологическому (но не идеологическому) возвращению в историческое время 80–90-х годов XIX века – к еще недавно беспощадно критикуемой «толстовско-деляновской реакционной школе»**. В середине 1930-х годов закономерно «начался отрыв школы от жизни и производства и так называемое "академическое" развитие школы»<sup>6</sup>.

Таким образом, к 1939 году была создана советская модель «школы учебы» – так называемая «сталинская гимназия», которая реабилитировала доминантный принцип примата «овладения основами наук», привела к закрытию школьных мастерских (в 1936 году), исключению трудового обучения из структуры содержания образования, появлению школьных учебников классического типа. В целом **советская школа развивалась в русле традиционно-консервативного стратегического тренда в области народного образования**. Общей стабилизации системы народного образования также способствовала поэтапная реализация завершающего цикла практических мероприятий по ликвидации неграмотности в СССР<sup>7</sup>.

Однако достаточно быстро возникли стагнационные явления, в связи с чем в 1939–1941 годах начала готовиться микрореформа школьного образования под характерным для всего советского периода лозунгом об укреплении связи школы с жизнью. Осознание неготовности страны к грядущей войне, явной несостоятельности общетехнической, естественно-научной, оборонно-спортивной и патриотической подготовки в тогдашней школе породило необходимость проведения модернизации всей системы общего среднего образования.

Планировались существенные для того исторического периода изменения в содержании образования: увеличение удельной доли предметов оборонно-спортивного цикла (в том числе физической культуры, названной «важнейшим предметом» в деле воспитания советского патриота); готовилась реабилитация трудового обучения и воспитания; намечались возвращение краеведения («местной географии») и воссоздание мастерских (кабинетов труда), организация пришкольных опытно-экспериментальных участков (опытных полей и огородов в сельской местности). Предполагалось, что учитель должен не только быть педагогом, но и иметь профильную специализированную подготовку, например, быть специалистом в области агрономических знаний (для сельской школы). М.И. Калинин пафосно называл такую подготовку школьников к трудовой деятельности «делом чести, делом славы, делом доблести и геройства»<sup>8</sup>.

Таким образом, в 1940–1941 годах под влиянием как внешних (дестабилизация мировой политической и экономической системы на фоне начального этапа

<sup>6</sup> Штамм С.И. Управление народным образованием в СССР (1917–1936 гг.). (Историко-правовое исследование). М. : Наука, 1985. С. 144.

<sup>7</sup> Ликвидация неграмотности. Указатель постановлений партии и правительства (1919–1939 гг.) / отв. ред. А. Язев. Л. : Лениздат, 1940. С. 4.

<sup>8</sup> Калинин М.И. Речь на Всероссийском совещании заведующих областными (краевыми) отделами народного образования и наркомов просвещения АССР // Калинин М.И. О воспитании и обучении: Избр. ст. и речи. М. : Учпедгиз, 1957. С. 157.

Второй мировой войны), так и внутренних (стремление к модернизации среднего образования, имплицитное влияние элементов трудовой школы, со всей очевидностью проявившаяся педагогическая анахроничность и структурно-методическая несостоятельность «школы учебы» в преддверии Великой Отечественной войны) факторов была предпринята очередная попытка модернизации традиционной модели школы с привнесением элементов трудового обучения.

Ведущие развивающие тренды данной модели – поощрение учебной активности и ученической мобильности и постепенный переход от сугубо знаниевой монопарадигмы к элементам развивающей педагогики начала XX века. Также необходимо отметить, что к «последнему довоенному 1940/41 учебному году советская школа подошла со сложившимся содержанием образования, в котором, однако, отмечались определенные колебания в распределении часов между учебными предметами»<sup>9</sup>.

Поступательное реформирование системы советского школьного образования продолжалось и в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). Командно-распорядительные и мобилизационные методы управления системой народного образования в те тяжелейшие для страны годы полностью себя оправдали. Комплекс практических мероприятий по укреплению школьной дисциплины в сочетании с повышением престижа педагогической профессии позволил не только сохранить в тяжелейшие военные годы разветвленную школьную сеть, но и уберечь ее от негативных процессов, в том числе от деградации и распада, как это было в период Гражданской войны и иностранной военной интервенции (1918–1922 годы)<sup>10</sup>. В целом в 1941–1945 годах в сфере советской образовательной политики планомерно осуществлялась реализация внутреннего стратегического курса Наркомата просвещения РСФСР по модернизации школьного образования, содержательно подготовленного еще в 1939–1941 годах.

В 1943–1953 годах в рамках официальной государственной образовательной политики можно выделить две ведущие стратегические модели развития школьного образования: доминантную – традиционно-консервативную знаниевую модель школьного образования, связанную с деятельностью народного комиссара просвещения РСФСР и первого президента Академии педагогических наук (АПН) РСФСР В.П. Потемкина, и до времени неявную – педагогическую модель, интегрирующую достижения парадигм школы учебы и трудовой школы, позднее принявшую облик средней общеобразовательной трудовой политехнической школы.

Для последней модели были характерны такие черты, как амбициозный стратегический курс на создание лучшей в мире средней школы; борьба с формализмом в преподавании учебных предметов; педагогический «классицизм»; создание АПН РСФСР; введение раздельного обучения, возвращение элементов гимназической униформистики; введение в учебный курс старших классов преподавания психологии и логики; переиздание классиков педагогической мысли; введение платы за обучение в старших классах и высших учебных заведениях.

В стратегические планы наркома В.П. Потемкина также входило введение в структуру содержания образования латинского и греческого языков, для чего

---

<sup>9</sup> Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт : моногр. / под ред. М.В. Рыжакова, А.А. Журина. М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. С. 80.

<sup>10</sup> Невская С.С. Система народного образования (1917–1946) // Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко : моногр. : в 2 ч. М. : Акад. проект ; Альма Матер, 2006. С. 362–363.

были переизданы произведения античных классиков. Он предпринял и ряд практических стабилизационных мер, которые нормализовали обстановку в системе народного образования: упразднил порочную практику «погони» за средним процентом успеваемости учащихся и, что было благом для учительского корпуса, отменил «социалистические соревнования», механически перенесенные «из области производства в учебную работу»<sup>11</sup>.

Таким образом, стратегическое развитие системы народного образования послевоенного периода отражало в себе те противоречия, которые были характерны для общественно-политического и экономического развития всей страны в данную историческую эпоху. В этих условиях школа стремилась придерживаться тех базовых принципов, которые сформировались после решений партии и правительства о школе 1930-х годов. Школа видела свою приоритетную задачу в «вооружении» учащихся общеобразовательными знаниями, умениями и навыками, укреплении дисциплины, т.е. в реализации классического подхода к обучению, а не в «научении» школьников применению полученных знаний на практике, в конкретных жизненных ситуациях, что было бы характерно для образовательной модели трудовой школы.

Вместе с тем в систему общего среднего образования 1930-х – первой половины 1950-х годов постоянно пытались «интегрироваться» базовые элементы доминировавшей прежде образовательной парадигмы трудовой школы. Так, еще Всероссийское совещание по народному образованию, прошедшее 15–19 августа 1944 года, признало необходимым «установить связь обучения с жизненной практикой, приучать школьников к самостоятельной работе – с учебником и книгой, к занятиям в лабораториях и кабинетах»<sup>12</sup>. Более того, отметив крайне неудовлетворительное использование базового принципа наглядности в обучении, участники совещания сочли необходимым усилить вовлеченность учащихся в работу с учебным оборудованием. Было решено принять меры по организации мастерских по изготовлению наглядных пособий силами самих учащихся (под руководством педагогов) как при школах, так и при местных предприятиях.

Стабилизационные меры, предпринятые В.П. Потемкиным, в целом были позитивно приняты «массовым учительством, руководителями органов образования и большинством родителей, поскольку они были конкретны, привычны и понятны, т.е. консервативно-традиционны»<sup>13</sup>. Внимание органов народного образования было сосредоточено на осуществлении всеобщего обязательного семилетнего образования.

**С начала 1950-х годов стратегический акцент модернизационной активности постепенно начинает смещаться – с бывшей ранее главной задачи подготовки школьников к поступлению в высшие учебные заведения на укрепление связи школы с жизнью.** Ведущим лейтмотивом очередного этапа реформирования системы образования послужила резкая критика школы за односторонность и абстрактность в обучении, приоритет словесных методов обучения и воспитания, а также недостаточную подготовку детей к труду.

<sup>11</sup> Потемкин В.П. Очередные задачи школы // Академик В.П. Потемкин. Статьи и речи / под ред. И.А. Каирова, А.Г. Калашникова, Н.А. Константинова. М. ; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. URL : <http://www.detskiysad.ru/pedobzor/potemkin24.html>.

<sup>12</sup> Резолюция Всероссийского совещания по народному образованию (15–19 августа 1944 г.) по докладу народного комиссара просвещения РСФСР тов. Потемкина В.П. «Об улучшении качества обучения и воспитания в школах». Вологда : Изд-во Вологод. обл. отд. нар. образования, 1944. С. 8.

<sup>13</sup> Богуславский М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). М. : НП АПО, 2010. С. 42.

Реформа средней общеобразовательной школы, традиционно связываемая с именем Н.С. Хрущева и проводившаяся во второй половине 1950-х годов, не сводилась лишь к автоматической замене семилетнего образования восьмилетним. Модифицировались также содержание обучения, его организационные основы. Было принято решение о создании современной для того периода прогрессивной системы профессионально-технического образования молодежи. Фактически была осознанно выдвинута и начала претворяться в жизнь идея всеобщего непрерывного образования, а также создания вариативных возможностей по реализации данного направления в рамках сохранения доминирующего принципа единства обучения.

Впервые за несколько десятилетий советской власти фундаментальные нормативно-правовые новеллы школьной реформы получили статус полноценного государственного закона – «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 год).

С этого времени реформирование системы советского образования принимает перманентный характер<sup>14</sup>. Его главными задачами становятся развитие народного образования, повышение общеобразовательного уровня населения и качества подготовки рабочих кадров, создание перспективных трудовых резервов. Была поставлена задача к началу 1970-х годов завершить переход к всеобщему среднему образованию. Таким образом, в результате данной реформы была реализована идея создания общеобразовательной трудовой политехнической школы, в которой единство обучения, воспитания и трудовой подготовки обеспечивалось в результате создания и внедрения в школьную практику единых программ, учебных планов и научно-педагогических принципов организации школьной жизни.

Однако в целом закон 1958 года не оправдал возлагавшихся на него надежд, и в 1964 году произошел возврат к прежнему курсу образовательной политики. Социальная практика убедила в том, что на общеобразовательную школу нельзя возлагать несвойственные ей функции профессионально-производственной подготовки.

Следует отметить, что в образовательной политике второй половины 1950-х годов были и значительные достижения. В сфере образования, как и по всей стране, происходил мощный духовный и культурный подъем. Именно в эти годы (и не без влияния реформы 1958 года) все шире начинают применяться активные средства обучения, все больше педагогов работает над тем, как привести в соответствие с современным уровнем науки и техники содержание и методы образования.

Прогрессивные педагогические идеи конца 1950-х – начала 1960-х годов нашли свое отражение в признании в качестве одного из ведущих критериев отбора образовательного материала его политехническую ценность и прикладную значимость, в повышении роли учета индивидуальных интересов, запросов и склонностей школьников. Концептуальная противоречивость учебных программ во многом объяснялась изменением общественно-политической обстановки в стране, произошедшим за те десять лет, когда осуществлялась работа по модернизации содержания отечественного образования. Исторически демократизация общественной жизни, наступившая во второй половине 1950-х – начале 1960-х годов, оказалась непродолжительной и неслучайно получила название «оттепели».

---

<sup>14</sup> Милованов К.Ю. Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века // Проблемы современного образования. 2013. № 4. С. 21–34.

Итак, историко-теоретический анализ стратегических оснований государственной образовательной политики в 1930–1950-е годы позволяет утверждать, что на всем протяжении данного периода перманентно происходила последовательная смена трех ведущих образовательных стратегических тенденций – ретроинновационной (консервативно-традиционной знаниевой модели), интегративной (педагогической модели, интегрирующей достижения парадигм школы учебы и трудовой школы) и модернизационной (структурно и содержательно модифицируемой школы учебы).

На данном этапе исторического развития советской системы образования парадигма «школа учебы» уже представляла собой внутренне несостоятельную, исторически и педагогически архаичную стратегическую модель, не соответствующую ни духу времени, ни темпам социально-экономического и политического развития тогдашнего государства и общества. Периодические попытки образовательных микрореформ (в 1939–1941 и в 1945–1946 годах), различные формы обновления доминантной модели через внедрение элементов трудовой школы приводили к дальнейшему кризису традиционной классно-урочной парадигмы.

В 1930–1950-х годах рельефно проявились возвратный модернизационный потенциал в области образования и принцип повторяемости исторических событий: хронологически двигаясь вперед, школа исторически все больше и больше воспроизводила архаичные педагогические пласты, образовательные и управленческие модели – от 1934 года (в соответствии с развитием школьной системы начала XX века) к 1954 году (модели 70-х годов XIX века).

#### 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. История педагогики: методология, теория, персоналии [Текст]. – М. : ИТИП РАО ; Изд. центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
3. Богуславский, М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст) [Текст]. – М. : НП АПО, 2010. – 48 с.
4. Богуславский, М.В. Потенциал вариативных стратегий модернизации советского образования (1917–1930 годы) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 119–129.
5. Богуславский, М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 15–27.
6. 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.
7. Калинин, М.И. Речь на Всероссийском совещании заведующих областными (краевыми) отделами народного образования и наркомов просвещения АССР [Текст] // Калинин М.И. О воспитании и обучении: Избранные статьи и речи. – М. : Учпедгиз, 1957. – С. 156–161.
8. Ликвидация неграмотности. Указатель постановлений партии и правительства (1919–1939 гг.) [Текст] / отв. ред. А. Язев. – Л. : Лениздат, 1940. – 93 с.
9. Милованов, К. В лабиринте реформ: исторические коллизии и парадоксы [Текст] // Родина. – 2014. – № 3. – С. 18–20.
10. Милованов, К.Ю. Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 130–138.

11. Милованов, К.Ю. Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века [Текст] // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 21–34.
12. Милованов, К.Ю. Теоретико-методологические подходы к изучению стратегии модернизации государственной образовательной политики в начале XX века [Текст] // Проблемы современного образования. – 2015. – № 2. – С. 19–37.
13. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт [Текст] : моногр. / под ред. М.В. Рыжакова, А.А. Журина. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. – 256 с.
14. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973 гг. [Текст] / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
15. Невская, С.С. Система народного образования (1917–1946) [Текст] // Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко : моногр. : в 2 ч. – М. : Акад. проект ; Альма матер, 2006. – С. 329–368.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.) [Текст] / отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.
17. Потемкин, В.П. Очередные задачи школы [Электронный ресурс] // Академик В.П. Потемкин. Статьи и речи / под ред. И.А. Каирова, А.Г. Калашникова и Н.А. Константинова. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – Режим доступа : <http://www.detskiysad.ru/pedobzor/potemkin24.html>.
18. Прокофьев, М.А. Послевоенная школа России [Текст]. – М. : МИРОС, 1997. – 140 с.
19. Резолюция Всероссийского совещания по народному образованию (15–19 августа 1944 г.) по докладу народного комиссара просвещения РСФСР тов. Потемкина В.П. «Об улучшении качества обучения и воспитания в школах» [Текст]. – Вологда : Изд-во Вологод. обл. отд. нар. образования, 1944. – 12 с.
20. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
21. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
22. 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.
23. Штамм, С.И. Управление народным образованием в СССР (1917–1936 гг.) (Историко-правовое исследование) [Текст]. – М. : Наука, 1985. – 284 с.

УДК 371(091)+370.1

*Н.П. Юдина*

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ**

В статье рассматривается связь между историей педагогики и педагогическим прогнозированием, выявляются сходства и различия между исследовательской и прогностической деятельностью, определяется роль результатов историко-педагогического исследования для разработки прогнозов в сфере образования.

педагогический прогноз, прогноз в сфере образования, прогностическая функция науки, историко-педагогическое исследование.

© Юдина Н.П., 2016



Одно из разрабатываемых направлений педагогических исследований связано с разрешением комплекса вопросов, объединенных понятием «прогноз». Появляются работы, касающиеся прогноза в социальной сфере, факторов достоверности педагогического прогноза, принципов его осуществления и т.д.

В поиск вовлечена и история педагогики. Эта отрасль научного знания сегодня не столь популярна, как четверть века назад. Общий кризис науки, неустойчивое состояние образования, волонтаристская установка на инновации в различных сферах – все это плохо сочетается с вдумчивым стремлением к постижению истоков происходящих изменений<sup>1</sup>. Не будем говорить о том, какими тяжелыми могут быть последствия решений, принятых без учета генезиса педагогических явлений. Наверное, «виновата» в сложившейся ситуации и сама история педагогической науки. Ей свойствен снобизм рафинированного знания, замкнутого в самом себе. Историк педагогики, погруженный в процесс поиска не известных ранее фактов, не всегда может очевидно представить связь между прошлым и настоящим: человек живет настоящим и пытается заглянуть в будущее; прошлое ему интересно в той мере, в какой оно помогает понять настоящее и будущее.

Эта особенность природы, учтенная историками педагогики, способна придать нашей науке актуальное значение. Не случайно в ряду методологических вопросов появились вопросы о новых функциях историко-педагогической науки, о ее роли в научной экспертизе инноваций в образовании и в разработке прогнозов в сфере образования.

Если природа инноваций и, следовательно, роль истории педагогики в их разработке и оценке занимает педагогическую науку с середины 90-х годов XX века, то научная футурология пребывает в состоянии зарождения и пока нельзя говорить, что уже найдены научные решения, обеспечивающие надежность педагогических прогнозов. Между тем важность верифицированных педагогических прогнозов сегодня велика. Мы связываем это с доминированием проектного подхода в различных сферах общественной жизни, в том числе и в образовании, и в науке. Проект, будучи не завершенным по определению, допускает вариативность путей реализации, выбор которых зависит от многих факторов субъективного и объективного порядка. Предсказать возможные изменения объекта в свете реализации проекта – одна из задач педагогической прогностики.

История педагогики как наука-интегратор успешно синтезирует сосуществующие концепции в целостное педагогическое знание, диффузно проникает в педагогическую теорию, результативно объясняет историческую динамику педагогической науки<sup>2</sup>. Эта ее способность делает возможным включение историко-педагогического знания в педагогические прогнозы. Однако до сего дня прогностические возможности истории педагогики анализируются ситуативно<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Юдина Н.П. Почему историко-педагогическое исследование не всегда актуально: вариант ответа // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики. М. : АСУ, 2012. С. 161–164.

<sup>2</sup> Юдина Н.П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей постнеклассической рациональности (конец XX века). Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 20016. 126 с.

<sup>3</sup> Слепенкова Т.А. Прогностическая функция историко-педагогического знания в подготовке учителя // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. Москва, 14 ноября 2013 г. М. : АСОУ, 2013. С. 118–121 ; Шевелев А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования

В условиях явного недостатка знания о прогностических возможностях истории педагогики попытаемся ответить на вопрос: как история педагогики может включаться в подготовку и осуществление педагогических прогнозов. Мы будем решать эту задачу, опираясь на положения научной футурологии и тот небогатый опыт, который сегодня накопили в этом направлении педагогика и история педагогики. Для этого, прежде всего, определим, чем характеризуется педагогическое прогнозирование как вид деятельности, и сопоставим особенности прогнозирования и особенности историко-педагогического исследования.

В научном языке в едином контексте встречаются слова «предвидение», «прогноз», «предсказание», а применительно к педагогическим объектам – «педагогическое прогнозирование» и «прогнозирование в образовании». Мы считаем, что прогнозирование в образовании – это прерогатива педагогической науки, имеющей своим объектом образование. Этот допуск позволяет нам абстрагироваться от различий в значениях названных понятий.

Итак, предвидение – способность, умение предвидеть будущее, предугадать то, что должно произойти, наступить<sup>4</sup>. Предвидеть – значит заранее учитывать, предполагать возможность появления, наступления чего-либо<sup>5</sup>. Прогноз – «предсказание (вариант в словаре С.И. Ожегова – «заключение») о развитии и исходе каких-нибудь событий, явлений на основе имеющихся данных»<sup>6</sup>; «всякое конкретное предсказание, суждение о состоянии какого-либо явления в будущем»<sup>7</sup>. Предсказать – заранее сказать, что произойдет в будущем; предсказание – то, что предсказано<sup>8</sup>. Как видим, все слова употребляются как контекстуальные синонимы и объясняются одно через другое. Всем им присущ общий смысловой нюанс: они указывают на динамику, обращение к изменяющемуся в пространстве – времени объекту.

В.И. Загвязинский, размышляя о прогностических возможностях педагогики, отталкивался от значений приведенных понятий и пришел к выводу, что любая целесообразная деятельность прогностична по сути, поскольку цель есть предвосхищение возможного результата. Предвидение в педагогике проявляет мастерство педагога, который задумывается о результатах своей практической деятельности. Это «опережающее отображение действительности, которое позволяет педагогу моделировать будущее», опираясь на педагогическую теорию относительно возможностей объекта (педагогической системы) и на прогнозы, позволяющие конкретизировать педагогические цели и делать выводы об их осуществимости<sup>9</sup>. В рамках предвидения разворачивается педагогическое прогнозирование – процесс получения опережающей информации об объекте, который и заканчивается предсказанием – прогнозом в форме оценочного суждения.

Таким образом, в ряду трех взаимосвязанных понятий самое широкое по значению – предвидение, самое узкое – предсказание. Промежуточное положение

---

развития непрерывного педагогического образования // Восхождение к истории педагогики : моногр. : в 2 т. Т. 1 : Теория истории педагогики. История педагогики за рубежом. М. : АСОУ, 2014. 188 с. С. 40–62.

<sup>4</sup> Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М. : Альфа-Принт, ДОМ XXI век, 2009. С. 767.

<sup>5</sup> Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М. : Рус. яз. 1983. С. 513.

<sup>6</sup> Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь... С. 803.

<sup>7</sup> Новый энциклопедический словарь. М. : Большая рос. энцикл., 2005. С. 970.

<sup>8</sup> Ожегов С.И. Толковый словарь... С. 515.

<sup>9</sup> Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. М. : Знание, 1987. С. 5

занимает прогноз. Важно, что прогнозирование предполагает взгляд из настоящего в будущее. Эта процедура (процесс) может быть разной, и прогнозы в сфере образования различаются как по формальному, так и по содержательному признаку. К формальным мы относим различие по временному признаку, согласно которому различаются краткосрочные (1–2 года), среднесрочные (5–10 лет), долгосрочные (15–20 лет) и сверхдолгосрочные (50–100 лет) прогнозы<sup>10</sup>. Как показывают исследования отечественного образования, заключенного в контекст политических преобразований<sup>11</sup>, отечественная образовательная система многофакторная и она существенно меняется каждые 10 – 15 лет, поэтому прогнозы сверх этого срока вряд ли целесообразны.

К сущностным признакам мы относим теоретико-методологические основания, на которых базируется разработчик. В соответствии с этим признаком описывается отражательно-аналитическое и интегративно-проективное предвидение. *Отражательно-аналитическое предвидение* названо так потому, что базируется на теории отражения, в рамках которой познание рассматривается как активное отражение в сознании познающего субъекта свойств объекта. В этом случае анализ собранных фактов позволяет объяснить существование объекта. *Интегративно-проективное предвидение* учитывает вариативный и вероятностный пути познания и его результаты. В этом случае исследователь должен соотнести данные об объекте, полученные с применением разных методологических схем, и на этом основании высказать суждение о возможной траектории развития объекта.

В рамках интегративно-проективного предвидения различается перспективное *превентивное предвидение*. Оно учитывает множественность познания и его результата, снимает абсолютизацию объекта и усиливает роль субъекта познания. Именно субъект разрабатывает гипотетический сценарий будущего (так называемый телеологический подход), выдвигает гипотезы в его отношении, анализирует альтернативы и, отбрасывая маловероятные из них, определяет наиболее вероятные. Будущее, таким образом, конструируется исследователем (будущее как проект)<sup>12</sup>. В.И. Загвязинский и А.И. Карманчиков различают поисковое (генетическое, изыскательское, исследовательское) и нормативное проектирование. Задача поискового прогнозирования – на основе научных изысканий сделать предсказание о состоянии объекта в будущем при наблюдаемых тенденциях. Нормативное прогнозирование также предсказывает будущее состояние объекта, но только опираясь на заданные критерии и нормы<sup>13</sup>.

Минимизация различий между прогнозами перечисленных типов позволяет сказать, что основаниями для решения задач могут быть, во-первых, заданная извне норма, которой подчиняется анализируемое явление (критерий), в том числе норма научного познания, во-вторых, направленность на результат – сценарий развития объекта при неизменяемых обстоятельствах или сценарий развития объекта с учетом изменяющихся обстоятельств.

Отсюда следует, что прогнозирование (прогноз) в сфере образования может разрабатываться в рамках существующих норм, задаваемых разными субъектами,

<sup>10</sup> Большая советская энциклопедия. URL : <http://dic.academic.ru/>

<sup>11</sup> Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования. М., 2011. 471 с.

<sup>12</sup> Поправко Н.В. Прогностические возможности социально-исторического знания : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Томск, 1990. 24 с.

<sup>13</sup> Карманчиков А.И. Логика педагогического прогнозирования : моногр. Б.И., 2012. URL : <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/8937/2012219.pdf?sequence=1> ; Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение...

потребителями результатов научного прогнозирования (к таковым могут относиться органы управления образованием), с обязательным допуском высокой степени устойчивости анализируемой реальности (норма сформировалась и долго не будет меняться). Таким является в соответствии с предложенной выше терминологией прогнозирование нормативное, осознанное, отражательно-аналитическое. Так как прогноз такого вида осуществляется в рамках заданных образцов, мы его предлагаем назвать *парадигмально обусловленным*.

Прогнозирование может «расшатывать» доминирующие нормы научного познания, допуская их относительность, и даже опережать их формирование (интуитивное, поисковое, интегративно-проективное). Аксиомой для исследователей в этом случае становится вариативность возможного результата. Чтобы определить наибольшую вероятность возможных вариантов, потребуются дополнительные данные, добываемые в разных отраслях научного знания (фон прогнозирования). Именно этот тип прогноза наиболее полно выражает его телеономический характер. Предлагаем его далее называть именно так: *телеономический прогноз*.

Признаем условность предлагаемых названий и предлагаем рассматривать вопрос о типологии прогнозов в педагогике как актуальную научную проблему.

Как мы уже отметили, прогнозирование обеспечивает новое знание об объекте, поэтому оно рассматривается как вид деятельности<sup>14</sup> и одновременно – как способ получения нового знания о будущем<sup>15</sup>. Эти трактовки различаются между собой как общее и частное. Если прогнозирование рассматривать как задачу в логике реализации исследовательской цели, то его роль инструментальна. Это метод, выбор которого определен поставленной задачей. Примерами тому могут быть определение тенденций развития объекта в историко-педагогическом исследовании и прогноз в отношении их реализации. Если прогнозированию придается относительная самостоятельность как деятельности, через которую и реализуется функция науки, нацеленной на достижение прикладного результата, то оно соотносится с целью исследования.

Нас больше интересует иная трактовка – прогнозирование как функция научного знания, которая реализуется как систематический поиск верифицируемых данных в отношении будущего (возможного) состояния педагогических явлений<sup>16</sup> и сопряжена с решением научной проблемы<sup>17</sup>. Согласно ей, прогностический потенциал заложен в каждом научном исследовании и его проявление есть качественная характеристика исследования, выстроенного особым способом.

Итак, прогноз в педагогике можно рассматривать как вид деятельности или жанр научного исследования, а также как его способ (вид), который обеспечивает знание о перспективах развития объекта. Прогностическим потенциалом обладает любое научное исследование, которое раскрывает природу объекта и перспективы его развития. Как бы то ни было, прогноз предполагает осуществление определенных правил.

---

<sup>14</sup> Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. М. : Флинта, 2003. 768 с.

<sup>15</sup> Поправко Н.В. Прогностические возможности... ; Долгановская Н.В., Катичева М.Г. Методы педагогического прогнозирования и подходы к их классификации. URL : <http://oaji.net/articles/2014/245-1394356270.pdf>.

<sup>16</sup> Лукаций М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки. М. : ФГНУ ИТИП РФО, 2013. 192 с.

<sup>17</sup> Султанова Т.А. Общенаучные подходы к определению сущности педагогического прогнозирования // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С. 118–121.

Прежде всего, он разворачивается по этапам, среди которых различаются предпрогнозная ориентация, собственно прогнозирование и коррекция результатов прогноза<sup>18</sup>.

Наиболее подробно в литературе описан этап препрогнозной ориентации. В течение него определяются нормативные характеристики исследования: предмет, цель, задачи, время упреждения прогноза, методы предстоящего исследования и его основания; изучается прогностический фон (данные из смежных областей знания, которые обеспечивают полноту представлений о прогнозируемом объекте); разрабатывается базовая модель объекта (т.е. система показателей, параметров, отображающая исходное состояние и структуру объекта, что будет учитываться при разработке прогноза).

Собственно прогнозирование – это проекция в будущие системы показателей исходной модели на дату упреждения по наблюдаемой тенденции с учетом факторов прогностического фона; оценка степени достоверности (верификация) и уточнение предварительных моделей с помощью параллельных контрольных методов, обычно путем опроса экспертов; выработка рекомендаций для оптимизации принятия решений в планировании, управлении и т.п. на основе сопоставления прогностических моделей.

Используемые для описания логики проектирования понятия не совпадают, но коррелируют с описанием логической структуры педагогического исследования. Так, известнейший методолог В.В. Краевский логику прикладного педагогического исследования видит такой: эмпирическое описание (характеристика теории объекта и объекта педагогической реальности на основе данных, воспринимаемых нами непосредственно), разработка теоретических моделей объекта (их может быть столько, сколько потребуется исследователю для выявления сущности и идеального – желаемого – состояния объекта исследования), разработка нормативной модели (определение тех необходимых изменений и преобразований реальности для перевода объекта из реального состояния в желаемое), проект (рекомендации в адрес образовательной практики)<sup>19</sup>.

В.И. Загвязинский логику педагогического исследования раскрывает как движение от исходного факта (состояния образования, которое не устраивает по каким-либо причинам исследователя) к искомому (состоянию, освобожденному от тех недостатков, которые изначально были присущи реальности). Исследователь совершает ревизию имеющихся научных фактов и образовательного опыта, которые могут помочь найти решение, или обнаруживает недостаточность научного знания, вырабатывает идею, замысел, находит способы решения обнаруженной проблемы, выдвигает гипотезу, проверка которой и приводит к искомому научному решению<sup>20</sup>.

А.М. Новиков различает фазу проектирования прогноза (включая концептуализацию, конструирование, выдвижение гипотезы, технологическую подготовку исследования), технологическую фазу (собственно исследование) и фазу рефлексии (экспертизы результатов)<sup>21</sup>.

Сравнение содержания этапов позволяет предположить, что первые шаги исследования («эмпирическое описание», анализ исходного состояния педагоги-

<sup>18</sup> Большая советская энциклопедия...

<sup>19</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студентов пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 256 с.

<sup>20</sup> Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. 1997. № 2. С. 9–14.

<sup>21</sup> Новиков А.М. Методология образования. М. : Эвгес, 2002. 320 с.

ческой реальности и научных концепций, проектирование будущего исследования) соотносятся с этапом предпрогнозной ориентации и исследованием «прогностического фона». Разработка диагностического аппарата исследования содержит параметры, по которым оценивается динамика исследуемого явления, что соотносится с задачей определения «базовой модели» прогнозирования. Проекция в будущее – это гипотеза исследования. Она содержит предположение об изменении объекта при определенных и обоснованных условиях.

Как видим, основные этапы прогнозирования совпадают с содержанием этапов организации исследования в педагогике, что подтверждает исследовательский характер педагогического прогноза как жанра деятельности, с одной стороны, и способность педагогического исследования ответить на вопрос о перспективе развития объекта, если этот вопрос будет задан, с другой стороны. Однако этого недостаточно. Приведенные выше материалы не отвечают на вопрос, как именно осуществляется прогнозирование в педагогике. Очевидно, способов осуществления этой деятельности может быть много, но какими бы они ни были, результат прогнозирования всегда вариативен и в той или иной степени достоверен.

Мы взяли на себя смелость перечислить те исследовательские шаги, которые совершает историк педагогики, и сравнить ход исследования с логикой прогнозирования. Как известно, сравнивать можно те явления или объекты, которые обладают общими или схожими сущностными характеристиками. Мы нашли сходство онтологического, гносеологического и технологического уровней. И прогнозированию, и историко-педагогическому исследованию свойственны процессуальность, континуальность, пребывание в разных временных контекстах. Это сходство на онтологическом уровне. На гносеологическом уровне нам удалось обнаружить общую направленность познания на педагогическую реальность, изменяющуюся во времени, с целью определения тенденций или возможных сценариев изменения реальности. О технологическом сходстве будем говорить ниже. Наглядно это сопоставление представлено в таблице.

### Логика историко-педагогического исследования и прогнозирования

Характеристика	Прогнозирование	Историко-педагогическое исследование
Назначение	Определяет перспективу развития объекта	Описывает, реконструирует, интерпретирует, определяет тенденции развития объекта на основе его генетических связей
Этапы	Предпрогнозирование	Проектирование будущего исследования, обоснование его актуальности, проблемы исследования, цели и задачи исследования, выбор инструментария исследования, проблема
	Осуществление прогноза	Осуществление исследования
	Рефлексия	Презентация результатов и их экспертиза в аспектах новизны, достоверности, значимости

Обращаем внимание на то, что основным этапом – собственно прогнозирование или историко-педагогическое исследование – процессы вариативные, и их описание через алгоритмы, методы, шаги, этапы и прочие технологические элементы вряд ли возможно. По крайней мере, нам не удалось обнаружить в работах, посвященных методологии рассматриваемых видов деятельности, такие описания. Рефлексия и оценка достоверности полученных результатов, несмотря на существование общих правил и норм, должны учитывать специфику получаемых результатов. По этой причине оно также останется за пределами нашего анализа.

В силу этого внимание привлекают назначение прогноза и историко-педагогического исследования. Как показано выше, прогноз представляет возможное состояние исследуемого объекта и тенденции его развития, природу и актуальное состояние которого он выявляет, обратившись к смежному знанию (исследование прогностического фона). Историко-педагогическое исследование решает сходные задачи, описывая, реконструируя, моделируя историко-педагогические явления в их историческом развитии. Таким образом, историко-педагогическое исследование, реализуя свое назначение, составляет содержание этапа предпрогнозирования в основном. Мы вооружаем авторов прогноза данными об объекте, на основании которых они вырабатывают цели прогноза, его методологические основания и критерии оценки результата, или, в терминологии прогнозирования, в историко-педагогическом поиске собирается информация, необходимая для определения направленности и типа прогноза.

Налицо и технологическая схожесть историко-педагогического исследования и педагогического прогноза: в обоих случаях, приступая к решению задач, мы доказываем актуальность своих намерений и значимость ожидаемых результатов как для науки, так и для практики; обосновываем методологический и теоретический фундамент и т.д. В историко-педагогическом исследовании обоснование осуществляется через поиск противоречий – несовпадения сущего и должного<sup>22</sup>. Для этого мы должны проанализировать актуальную реальность, состояние науки и образовательной практики и действующие в них методологические схемы, историческое прошлое, значимость его для современных науки и практики и степень его изученности. Все собранные данные опосредованно фиксируют факторы, действующие в отношении образования и педагогической науки, под влиянием которых рождаются тенденции. Иными словами, на этапе поиска противоречий в историко-педагогическом исследовании мы начинаем предпрогностическую деятельность. Очевидно, дальнейший анализ конкретных действий и операций, которые совершает историк педагогики, позволит найти и другие сходства историко-педагогического исследования и педагогического прогнозирования.

Сопоставление этих двух видов деятельности – педагогического прогнозирования и историко-педагогического исследования – приводит к нескольким выводам.

Во-первых, результаты историко-педагогического исследования присутствуют в педагогическом прогнозе как его основа.

Во-вторых, историко-педагогическое исследование описывает, реконструирует процессы и явления педагогической реальности и определяет тенденции их разви-

<sup>22</sup> Юдина Н.П. Соотношения противоречия и проблемы в педагогическом исследовании: постановка вопроса // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в пост-неклассический период развития науки : материалы Всерос. конф.-семинара / науч. ред. В.В. Кравецкий. Краснодар ; М., 2008. С. 156–162.

тия. Устремленность истории педагогики в будущее сближает ее с педагогическим прогнозированием и увеличивает ее эвристические возможности. Однако историко-педагогическое исследование редко заканчивается предсказанием. Этот акт не вошел в традиции историко-педагогических исследований и не имеет методологического обоснования. Кроме того, мы не освоили и процедуры, позволяющие осуществлять педагогические прогнозы. Можем предположить, что актуальность задач педагогического прогнозирования поставит историков педагогики перед необходимостью осваивать способы деятельности, которые выработаны в тех отраслях знания, для которых прогноз стал делом привычным, – социологии, метеорологии и др.

Что касается типов прогноза, то, как нам представляется, это вопрос вторичный, и выбор того, на какие теоретические и методологические основания опираться, решая стоящие задачи, остается за исследователем.

Конечно же, связи между историко-педагогическим исследованием и педагогическим прогнозированием значительно шире, поскольку значительно шире значение получаемых новых результатов. Это та проблема, которую предстоит исследовать методологам и футурологам от педагогики.

### Список использованной литературы

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/>
2. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика [Текст] : моногр. – М. : Флинта, 2003. – 768 с.
3. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования [Текст] : моногр. – М. : Мариос, 2011 – 472 с.
4. Долгановская, Н.В., Катичева М.Г. Методы педагогического прогнозирования и подходы к их классификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://oaji.net/articles/2014/245-1394356270.pdf>.
5. Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение [Текст]. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
6. Загвязинский, В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.
7. Карманчиков, А.И. Логика педагогического прогнозирования [Текст] : моногр. Б.И., 2012. – Режим доступа : <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/8937/2012219.pdf?sequence=1>
8. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. для студентов пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
9. Лукаций, М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки [Текст] : моногр. – М. : ФГНУ ИТИП РФО, 2013. – 192 с.
10. Новиков, А.М. Методология образования [Текст] : учеб. пособие. – М. : Эвгес, 2002. – 320 с.
11. Новый энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Большая рос. энцикл., 2005. – 1454 с.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М. : Рус. яз., 1983. – 816 с.
13. Поправко, Н.В. Прогностические возможности социально-исторического знания [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Томск, 1990. – 24 с.
14. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
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. Слепенкова, Т.А. Прогностическая функция историко-педагогического знания в подготовке учителя [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. Москва, 14 ноября 2013 г. – М. : АСОУ, 2013. – С. 118–121.

17. Султанова, Т.А. Общенаучные подходы к определению сущности педагогического прогнозирования [Текст] // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 3. – С. 118–121.

18. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Текст]. – М. : Альфа-Принт, ДОМ XXI век, 2009. – 1239 с.

19. Шевелев, А.Н. Методология историко-педагогического прогнозирования развития непрерывного педагогического образования [Текст] // Восхождение к истории педагогики : моногр. : в 2 т. – Т. 1 : Теория истории педагогики. История педагогики за рубежом. – М. : АСОУ, 2014. – 188 с. – С. 40–62.

20. Юдина, Н.П. Несколько слов о журнале «Психолого-педагогический поиск» и не только [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 60–65.

21. Юдина, Н.П. Почему историко-педагогическое исследование не всегда актуально: вариант ответа [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики. – М. : АСУ, 2012. – С. 161–164.

22. Юдина, Н.П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей постнеклассической рациональности (конец XX века) [Текст]. – Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 20016. – 126 с.

23. Юдина, Н.П. Соотношение противоречия и проблемы в педагогическом исследовании: постановка вопроса [Текст] // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки : материалы Всерос. конф.-семинара / науч. ред. В.В. Краевский. – Краснодар ; М., 2008. – С. 156–162.



## Памятные даты

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

УДК 37(092)

*А.Н. Шевелев*

### ПЕДАГОГ И ЭПОХА: О НЕКОТОРЫХ МАЛОИССЛЕДОВАННЫХ АСПЕКТАХ БИОГРАФИИ И К 190-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В.Я. СТОЮНИНА

Статья посвящена биографии выдающегося российского дореволюционного педагога Владимира Яковлевича Стоюнина. Автор пытается на основе материалов личного фонда Стоюнина в Российской национальной библиотеке по-новому взглянуть на некоторые ее сюжеты, связав деятельность педагога с образовательными и политическими особенностями его эпохи.

В.Я. Стоюнин, классик педагогики, отечественное педагогическое наследие, общественно-педагогическое движение, петербургская школа.

Нужно не говорить, а действовать.  
В настоящее время взор всех мыслящих людей  
внимательно обращен на воспитывающиеся поколения,  
от них ожидают в будущем много добра и пользы для Отечества  
*В.Я. Стоюнин, из актовой речи 1859 г.*

Данная статья не является в полном смысле юбилейной. Скорее, юбилей В.Я. Стоюнина стал для автора поводом к размышлению о том, какое место в нашем педагогическом сознании занимают педагоги-классики. Те, кому мы регулярно «отдаем дань», практически сразу вслед за этим погружаясь в суровую рутину современных педагогических будней. Поэтому взгляд на В.Я. Стоюнина почти через 200 лет необходимо бросить именно сквозь призму нашего представления о его педагогической эпохе, которая занимает значительный (несмотря на короткую жизнь нашего героя) период – 1840–1880-е годы, т.е. практически 40 лет. Именно окружающий исследуемого персонажа историко-образовательный контекст, точнее, наше о нем постоянно меняющееся представление, и формирует современное понимание значения личности и идейного (научного, методического, биографического) наследия этого классика отечественной педагогики.

Структура практически всех отечественных педагогических статей-персоналий на протяжении столетия остается неизменной: более или менее подробная биография героя (антропологическая часть) сменяется максимально подробной

интерпретацией его педагогических воззрений на основе анализа сочинений классика (историко-теоретическая часть). Эти идеи могут быть достаточно четко структурированы, отчего, впрочем, не становятся ближе к личности своего создателя. Данные два компонента как бы начинают существовать сами по себе. Возможно, именно в этой традиции и кроется основная слабость современной истории педагогики, которая обезличенно пытается представлять студентам или педагогам-практикам «идеи авторов без контекстов». Между тем биография классика имеет значительно более важное, вдохновляющее и проясняющее значение, нежели просто биографическая справка, к тому же раз за разом воспроизводящая одни и те же стереотипы.

Именно биографии классиков педагогики и анализ на основе современных научных представлений социокультурного контекста их исторической эпохи становятся центральными компонентами современных персоналистских историко-педагогических исследований. Попытаемся проиллюстрировать этот тезис на примере биографии В.Я. Стоюнина.

Имя Владимира Яковлевича Стоюнина вызывает в сознании ряд устойчивых ассоциаций. Об эпохе 1840–1860-х годов, связанной со стремительной трансформацией возникшей в XIX веке отечественной системы образования, становлением в России научной педагогики, развитием общественно-педагогического движения. О выдающихся дореволюционных деятелях российского образования, к которым относимы около сотни персоналий и к которым В.Я. Стоюнин, несомненно, принадлежит. Это и ассоциация с фундаментальностью дореволюционного гимназического и университетского обучения, в котором русская словесность заняла важнейшее место благодаря деятельности выдающихся отечественных методистов, прежде всего, В.Я. Стоюнина и В.И. Водовозова. И одновременно это эпоха зарождения и сосуществования классического и реального направлений как двух стратегий развития российской средней школы, определивших в дальнейшей перспективе примат формального, знаниевого, школьного образования вплоть до сегодняшнего дня.

Какие стереотипы сформировались о В.Я. Стоюнине? Во-первых, стереотип о его суровой и бедной молодости, о необходимости поддерживать овдовевшую мать и сестер сразу рисует перед нами образ талантливого разночинца, благодаря своему неустанному трудолюбию пробившего себе дорогу к известности в педагогическом сообществе и достаточно высокому социальному статусу. Даже сама его фамилия созвучна стойкости. Во-вторых, стереотип о низком педагогическом качестве предреформенной школы, в которой В.Я. Стоюнин обучался в период 1839–1846 годов, создает перед нами образ прогрессивного педагога, пришедшего работать в свою же гимназию, а затем и в другие учебные заведения и постоянно боровшегося со школьной реакцией. Вся его жизнь, наполненная бескомпромиссной борьбой с государственными структурами, ведавшими вопросами образования, создает образ не просто неуживчивого, прямого и принципиального человека, но, по сути, «борца с системой», постоянно от нее и страдавшего. В-третьих, стереотип о методической деятельности в области преподавания российской словесности как центральной «педагогической темы» для творчества В.Я. Стоюнина серьезно затемняет особо актуальный сегодня его образ как авторитетного педагога-практика (что важно для биографии не только самого Стоюнина, но и других известных педагогов того времени) и теоретика гражданского воспитания российской молодежи. В целом перед нами рисуется прогрессивный борец за новую школу, прошедший в жизни через череду постоянных испытаний, и один из основателей методики школьного преподавания родной словесности.

Что мы сегодня реально знаем о В.Я. Стоюнине и какие исследовательские лакуны остаются в его биографии? С одной стороны, подвергать сомнению тезис о бедности семьи Стоюниных не стоит. С.В. Морозова в современной статье о В.Я. Стоюнине свидетельствует: «Стоюнины были зажиточными костромскими купцами. Отец, Яков Васильевич (1785–1837), купец 3-й гильдии, потеряв состояние, переехал с семьей в Петербург, где окончательно разорился и был вынужден переписаться в мещанское сословие. После его смерти не осталось ни движимого, ни недвижимого имущества. Петербургский сиротский суд поручил опеку над пятью его детьми матери, Пелагее Васильевне (1781–1867), и торговцу обувью С.В. Корнилову (умер около 1850 г.). На момент оформления опекунства Стоюнину было 10 лет»<sup>1</sup>.

С другой стороны, С.В. Корнилов – дядя В.Я. Стоюнина по отцовской линии, не только торговал обувью, но и в 1840-е годы участвовал капиталами в деятельности Императорского фарфорового завода, что вряд ли было возможно для малообеспеченного купца. И еще один момент. Школьная учеба В.Я. Стоюнина (первые два года в знаменитой «Анненшуле», одной из самых дорогих частных школ столицы, и последующие пять лет в менее дорогой, но достаточно престижной Третьей мужской гимназии) показывает, что лишенная средств мать оплачивать обучение самостоятельно не могла. Учиться В.Я. Стоюнин начал в 1839 году, т.е. после смерти отца, в 1841 перешел в Третью мужскую гимназию, с которой связана дальнейшая его преподавательская биография. А в 1847 году разночинец Стоюнин поступил в Петербургский университет своекоштным студентом (то есть оплачивающим свое обучение самостоятельно). Можно достаточно уверенно полагать, что без помощи опекуна получить школьное и университетское образование он вряд ли бы смог. Приходится также констатировать, что мы практически ничего не знаем об остановке в семье Стоюниных, о том, как сказались на его личности воспитание в семье. Только более поздние и косвенные свидетельства – восхищение молодого Стоюнина московским митрополитом Филаретом (Дроздовым), его гордость за победу 1812 года после чтения популярных тогда книг А.И. Михайловского-Данилевского о наполеоновских войнах – позволяют предположить, что перед нами был воспитанный в традиционных для образованных купеческих семей ценностях монархического патриотизма и православия человек.

Второй распространенный сюжет связан с выбором В.Я. Стоюниным педагогического поприща. Кандидат университета, защитивший диссертацию по востоковедению, но не слишком довольный качеством полученного образования, мечтает о писательском поприще. Но два года после окончания университета, когда единственным источником существования становятся частные уроки (которые он начал давать еще студентом), похоронили эту мечту. Сам Стоюнин в своих воспоминаниях честно признавался, что об учительском поприще не мечтал, видя унижения перед начальством тех учителей, которые преподавали ему в гимназии<sup>2</sup>. И здесь практически все биографы В.Я. Стоюнина, ссылаясь на его неоконченные мемуары, повторяют мысль о влиянии, которое оказал на него гимназический учитель словесности Аникита Васильевич Власов. Те же биографы упоминают, как правило, еще одного школьного педагога – директора Третьей мужской гимназии Ф.И. Буссе, о котором В.Я. Стоюнин сохранил теплые воспоминания. И только наиболее авторитетный дореволюционный биограф В.Я. Стоюнина Б.Б. Глинский выдвигает версию нужды, а не осознанного выбора им

<sup>1</sup> Морозова С.В. Владимир Яковлевич Стоюнин // Три века Санкт-Петербурга : энцикл. : в 3 т. Т. 2 : Десятинадцатый век. Кн. 6 (С–Т). СПб. : Фак. филол. и искусств СПбГУ, 2003. С. 614–616.

<sup>2</sup> Савенок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина // Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1991. С. 6–31.

педагогической профессии: «Жизнь улыбнулась Стоюнину ... начальство Третьей гимназии предложило ему место старшего преподавателя русского языка и словесности. Нечего и говорить, с какою радостью принял Стоюнин это место»<sup>3</sup>.

Давайте разберемся, какие впечатления могли оставить у В.Я. Стоюнина Третья мужская гимназия и ее учителя, каково было его понимание работы гимназического учителя.

Эта гимназия замечательна тем, что именно о ней в 1923 году вышел сборник «За сто лет», собравший воспоминания ее выпускников разных лет с момента основания. Период 1840–1850-х годов (время учебы и начальный этап преподавания В.Я. Стоюнина) можно охарактеризовать, сравнивая впечатления Стоюнина с оценками других учившихся здесь педагогических авторитетов – В.В. Эвальда, К.К. Сент-Иллера, Л.Н. Модзалевского, В.П. Острогорского. На основе их воспоминаний можно сделать вывод, что гимназии тех лет были присущи как отрицательные, так и позитивные черты:

- серьезная разница в качестве преподавания в младших и старших классах, переполнение младших классов из-за отсутствия в городе достаточного числа начальных школ и слабая мотивированность к учебе гимназистов;

- прочное товарищество учеников как самостоятельный воспитывающий фактор гимназической среды;

- недостаточное качество учебных пособий, отсутствие ученической библиотеки, что на фоне растущего общественного значения литературы приводило к созданию рукописных сборников, передаче книг друг другу из семейных библиотек, совместным несанкционированным читкам у пансионеров, самостоятельным походам в обеденный перерыв в Публичную библиотеку;

- поиск одаренных старшеклассников, фактическая профилизация их способностей, осознанная образовательная политика руководства Петербургского учебного округа и его попечителя Мусина-Пушкина, введшего в работу петербургских гимназий читательские и литературные беседы (обмен мнениями о прочитанном и обсуждение письменных сочинений гимназистов, в котором впервые как историк педагогики выступил и Стоюнин);

- телесные наказания в младших классах, использование плохих оценок как устрашающего, а не воспитывающего средства, что создавало почву для конфликтов гимназистов с «плохими» педагогами (учителя новых иностранных языков, воспитатели пансиона);

- наличие в гимназии подлинных педагогов (Я.С. Ильенков, В.И. Лавониус, Ф.И. Буссе, А.В. Власов, Г.И. Лапшин, П.П. Семенников, И.Г. Лемониус), составлявших ее образ в общественном мнении и воспроизводивших общий идеал учителя (строг, безусловно справедлив, влюблен в свой предмет, сообщает сведения из современной ему науки, способен беседовать на общественно значимые и мировоззренческие темы, всегда защищает своих учеников, организует урок так, что все ученики на нем всегда заняты учебой).

«Оглядываясь на пережитое, должен отметить, что гимназия приучила нас к труду и несомненно внушила стремление к высшим идеалам. Вспоминая своих товарищей по выпуску, я не вижу среди них дельцов», – вспоминал об этих годах один из выпускников<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин // Ист. вестн. 1889. Т. 35. № 2. С. 425.

<sup>4</sup> Шевелев А.Н., Ковшов Р.В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность : моногр. СПб. : Любавич, 2016. С. 251–352.

А.В. Власов преподавал В.Я. Стоюнину только один год, т.е. очень небольшой срок. Когда в 1852 году Владимир Яковлевич делал свой профессиональный выбор, он находился со своим учителем в переписке, так как на тот момент Власов уже работал директором Вологодской мужской гимназии. Стихотворение В.Я. Стоюнина «Писатель и дух» показывает пессимизм молодого человека относительно собственных жизненных перспектив. И переписка эта была общением учителя и ученика по поводу литературных опытов и мечтаний о писательстве, где тема возможного учительства оказывается лишь дополнительной: «Поверьте, что Вы гораздо больше принесете пользы обществу как даровитый наставник, нежели известный писатель... Служба (учительская и всякая служба государству. – *А.Ш.*) с невзгодами и красными днями сближает каждого из нас с Отчизною и делает членами великой семьи», – пишет А.В. Власов своему ученику<sup>5</sup>. Таким образом, принципиально они решали вопрос не столько о педагогическом поприще как возможном для Стоюнина, сколько о свободном гражданском служении писателя обществу или о государственной службе педагога, офицера, чиновника на пользу стране. Учитывая громадную роль литературы для образованного общества 1840–1850-х годов, можно понять, насколько трудно было педагогам убеждать талантливую молодежь избирать второе поприще. И все же главный мотив, который их объединяет, – это служение России, служение, которое может осуществляться по-разному, но всегда честно и как безусловно должное.

Третий сюжет, который требует углубленного рассмотрения в биографии В.Я. Стоюнина, связан с обстоятельствами оставления им в 1871 году Третьей мужской гимназии, в которой выдающийся педагог проработал 19 лет, совмещая эту работу с преподаванием в других учебных заведениях Петербурга – Мариинском женском институте и Мариинской женской гимназии.

Приведем полностью письмо В.Я. Стоюнину великого князя Владимира Александровича, сына императора Александра II, члена Государственного совета. Оно датировано 5 апреля 1872 года, т.е. временем, когда Стоюнин уже работал в Московском женском сиротском Николаевском институте, куда он был приглашен в качестве инспектора классов (по сути, педагогическим директором) попечителем института А.К. Пфелем:

«Любезный Владимир Яковлевич! Позвольте одному из Ваших бывших учеников напомнить о себе и обратиться к Вам с нижеследующей просьбой, которая, надеюсь, не покажется Вам слишком нескромною. Вот в чем дело. В Государственном совете идут прения о преобразовании или, скорее, об образовании реальных училищ. Вопрос этот кажется мне чрезвычайно важным и требующим зрелых и всесторонних обсуждений. Поэтому я решился обратиться к Вам как к человеку, посвятившему себя образованию, и просить Вас изложить письменно со всею откровенностью Ваш взгляд и Ваш образ мыслей по этому важному вопросу. К письму прилагаю все записки по этому делу, поступившие на обсуждение в Государственный совет. Вам вручит как их, так и письмо мой стремянный, нарочно посланный мною к Вам. Потрудитесь ответить мне с ним несколько слов; исполнение же главной моей просьбы предоставляю совершенно на Ваше благоусмотрение. Когда труд Ваш будет окончен, дайте мне письменно знать в Петербург, надписав на конверте «в собственные руки». Тогда я немедленно пошлю того же стремянного лично принять его из Ваших рук. Всего этого дела я не желал бы поручать почте, которая, к сожалению, часто оказывается нескромною.

<sup>5</sup> Глинский Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин... С. 433.

Надеюсь, дорогой Владимир Яковлевич, что Вы благосклонно примете мою просьбу и что исполнение ее не слишком обременит Вас среди Ваших теперешних занятий. Что же касается Вашего бывшего ученика, то прошу Вас верить в его искреннюю благодарность за все время его занятий с вами, о которых он сохранил самое светлое и отрадное воспоминание, хотя подчас и бывал ленив. Навсегда Вам преданный и глубоко Вас уважающий Владимир»<sup>6</sup>.

Из текста этого письма, на которое В.Я. Стоюнин ответил составлением своей известной записки «О классическом и реальном образовании», законченной им не позднее 10 мая 1872 года, можно сделать несколько выводов<sup>7</sup>: во-первых, о том, что инициатива привлечения В.Я. Стоюнина к работе в качестве важнейшего эксперта в споре классиков и реалистов в Государственном совете исходила от верховной власти; во-вторых, о том, что большую роль в этом привлечении сыграл фактор личного доверия к мнению В.Я. Стоюнина со стороны его царственного воспитанника.

Этот важный аспект биографии В.Я. Стоюнина остается практически не изученным. Мы знаем лишь то, что он (как и некоторые другие известные деятели общественно-педагогического движения) был домашним наставником словесности у семи членов царской семьи и не менее чем у пятнадцати представителей российской аристократии (Шереметьевы, Бобринские, фрейлина Мальцева и другие). И здесь работал уже фактор не просто известности педагога, но и его личного знакомства с теми, кто определяет образовательную политику Империи. В этом случае говорить о Стоюнине как о «борце с системой» становится невозможно, а его роль в формировании образовательной политики страны следует рассматривать как более сложную. Невозможно представить эту политику как единую, скорее, возникает более реалистичный образ борьбы в ней противоборствующих группировок. Об этом говорят и опасения великого князя о возможной нескромности почты. Об этом говорят и колебания императора Александра II в его симпатиях к реальной школе, и противостояние в 1871 году в Общем собрании Государственного совета, высказавшегося 15 мая 1871 года в пользу реальных гимназий<sup>8</sup>.

В этом контексте становится понятной «опасность Стоюнина» для сторонников классицизма под руководством Д.А. Толстого. О нем говорили не просто как о последовательном стороннике реального образования, известном в кругах педагогической общественности, – таких было достаточно. «Опасность Стоюнина» состояла в его близости к царской семье, в его способности повлиять на ее позицию в важнейшем образовательно-политическом споре того времени.

Если история оставления В.Я. Стоюниным Московского сиротского института в 1875 году достаточно известна благодаря мемуарам М.Н. Стоюниной<sup>9</sup>, то ситуация с оставлением им Третьей петербургской мужской гимназии в 1871 году по-прежнему оставляет пространство для разных версий. Дело в том, что параллельно с выполнением поручения великого князя Владимира по составлению записки для Государственного совета в апреле – мае 1872 года (даты эти вряд мож-

<sup>6</sup> Российская национальная библиотека (РНБ). Отд. рукописей. Ф. 744, ед. хр. 443. Л. 1–2.

<sup>7</sup> Там же. Ед. хр. 56. Л. 1–13.

<sup>8</sup> Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество: очерки социально-политической истории отечественного общего школьного образования 60–80-х годов XIX века. СПб. : СПбУПМ, 2000. С. 98–121.

<sup>9</sup> Стоюнина М.Н. Воспоминания. Публикация Б.Н. Лосского // Минувшее: Исторический альманах. 1989. Вып. 7. С. 375–414.

но подвергнуть сомнению вследствие их точности) он участвовал в подготовке педагогического съезда в Москве весной – летом 1871 года, о чем свидетельствуют документы из фонда В.Я. Стоюнина<sup>10</sup>. Вопрос о соотношении в системе отечественного образования классических и реальных средних школ оставался открытым и после 1871 года, борьба же продолжалась в октябре 1871 года. Планировалось составить список вопросов, которые могли быть предложены учительскому съезду во время промышленной выставки в Москве, отправить его в Министерство народного просвещения с просьбой о своевременном разрешении съезда. Можно сказать, что активное участие В.Я. Стоюнина в этой борьбе и могло послужить главной причиной его увольнения из Третьей петербургской мужской гимназии – самой классической из классических столичных гимназий, в которой он был наиболее популярным преподавателем, и затем последовало приглашение на работу в Москву, где участие в этой борьбе было продолжено.

В дальнейшем из Московского сиротского Николаевского института Стоюнин был уволен уже как его прогрессивный реформатор, но поводом для увольнения послужили доносы на него законоучителя Зернова и общее недовольство политикой Стоюнина и поддерживающего его руководства института. Аналогично можно рассматривать версию об оставлении Стоюниным Третьей петербургской гимназии в контексте повода и реальной причины. Как повод может рассматриваться недовольство начальством Министерства народного просвещения и Мариинского ведомства в лице П.Г. Ольденбургского актовыми речами В.Я. Стоюнина, некоторые из которых стали поводом для его письменных объяснений с членами царской семьи и могли рассматриваться как признак его политической неблагонадежности. Как реальная причина выступает реформа Стоюниным московского института, которая восстановила против него часть московского аристократического и педагогического истеблишмента. Сложность создавшейся вокруг личности В.Я. Стоюнина ситуации показывают его обращение к бывшему ученику, начальнику III отделения графу Шереметьеву о причинах его увольнения из московского института и сохранение на службе в Мариинском ведомстве по инициативе императрицы Марии Александровны, а также его служба в составе ученого комитета Министерства народного просвещения при либеральном министре А.А. Сабурове.

Еще одним «загадочным» сюжетом биографии В.Я. Стоюнина является его неуклонное стремление открыть собственную частную гимназию. Расхожим местом стало упоминание об открытии в 1881 году его супругой Марией Николаевной Стоюниной частной женской гимназии, в дальнейшем прочно связанной с ее именем, а также с именем Владимира Яковлевича, который преподавал в ней словесность и историю в последний период своей жизни. В дальнейших исследованиях нуждается определение реального педагогического руководителя этой гимназии – самой Марии Николаевны, П.Ф. Лесгафта или В.Я. Стоюнина, в 1880-е годы все чаще болеющего. Причина его смерти также окончательно неясна, называют либо двукратный инсульт, либо рак печени. Но уже то, что до нас дошло три обращения В.Я. Стоюнина к попечителям Петербургского учебного округа, в которых он просил разрешить ему открыть частную мужскую гимназию, говорит о том, насколько этот вопрос был для него важен.

---

<sup>10</sup> РНБ. Отд. рукописей. Ф. 744, ед. хр. 443. Л. 1–2.



Обратимся к источникам.

**Из письма В.Я. Стоюнину от Г. Филиппсона от 2 декабря 1861 года № 6321:**

«Господину учителю Третьей гимназии Стоюнину

Вследствие отношения Департамента народного просвещения от 25 минувшего ноября о предоставлении Вам права именовать учреждаемое Вами учебное заведение частною гимназией покорнейше прошу вас, милостивый государь, доставить ко мне программу, на основании которой Вы предполагаете учредить учебное заведение, с показанием числа классов, объема преподаваемых в оном предметов и числа учеников.

Попечитель С.-Петербургского учебного округа, сенатор, г.-лейтенант Г. Филиппсон».

**Ответ В.Я. Стоюнина на обороте письма (черновик, карандаш):**

«На требование Вашего Превосходительства доставить сведения на предполагаемое мною училище с правами правительственной гимназии могу представить следующее:

1. Училище предполагается восьмиклассное.
2. Предметы преподавания остаются те же, которые существуют в казенных гимназиях, за исключением греческого языка, законоведения. Объем преподаваемых предметов будет соответствовать объему общего гимназического курса. Из естественных наук предполагается в низших классах знакомство с царством травянистых растений и млекопитающих, в высших – физика и химия. Имеется в виду также в высших классах в случае надобности счетоводство и технология для тех, которые не пожелают оканчивать свое образование в университете или одном из высших специальных учебных заведений.
3. Число учеников в каждом классе не больше 40, в случае же большего числа класс делится на параллельные отделения.
4. Представить подробную программу по каждому учебному предмету в настоящее время нет никакой возможности, потому что такие программы могут быть составлены не иначе, как по согласованию с теми учителями, которые возьмут на себя преподавание в училище» (без даты).

**Письмо В.Я. Стоюнина к И.Д. Десянову, попечителю Петербургского учебного округа (примерно датируется второй половиной 1870-х годов, черновик, карандаш):**

«Так как на мое прошение о соизволении открытия частной мужской гимназии в Санкт-Петербурге с правами правительственных казенных гимназий не последовало согласие Господина министра Народного просвещения, то я обращаюсь к Вашему превосходительству с такой же просьбой разрешить мне открыть частную гимназию без прав просимых, на общих основаниях для всех частных учебных заведений».

**Прошение В.Я. Стоюнина министру народного просвещения (без даты, примерно датируется не позднее 1881 года, черновик, карандаш):**

«Так как в настоящее время число поступающих для образования в петербургские гимназии больше, нежели сколько оные могут вместить, и, следовательно, большая часть остается неудовлетворенною, ...обращаюсь к Вашему превосходительству с покорнейшей просьбою разрешить мне открыть с 1 августа частную гимназию на правах гимназий Министерства народного просвещения, чтобы ученики, с успехом окончившие ее курс, пользовались правами, присваиваемыми гимнази-

стам... Предметы преподавания остаются те же, какие в правительственных гимназиях, за исключением греческого языка, но с добавлением хорового пения и гимнастики. Число классов 8, параллельные отделения, если такового потребует число учащихся. Подчиняюсь учебному надзору МНП на основании существующих для этих целей правил для частных училищ, в то же время беру на себя заботу о приличном доме для гимназии, не требующую согласования министерства»<sup>11</sup>.

Таким образом, открытие гимназии М.Н. Стоюниной, во многом, по ее же объяснению, сделанному для приложения педагогических сил ее мужа, В.Я. Стоюнина, предшествовали неоднократные попытки самого Владимира Яковлевича открыть собственную частную гимназию в Петербурге. Начаты они были еще в 1861 году, затем продолжены в царское-сельский период 1875–1881 годов. Планируемая гимназия явно обладала некоторыми чертами реальной, теоретические основания которой он отстаивал в предыдущие годы. Постоянное возвращение В.Я. Стоюнина к этой идее показывает, что надежды на положительное решение вопроса он не терял. Для него как общественно-педагогического деятеля наличие собственной школы было делом профессиональной чести. Многие из таких деятелей (к примеру, А.Я. Герд, Я.Г. Гуревич, К.И. Май и др.) вели активную преподавательскую работу и являлись создателями собственных частных учебных заведений. Всего же в Петербурге в 1860–1880-х годах работало 13 частных мужских гимназий<sup>12</sup>. Для В.Я. Стоюнина открытие собственной, «авторской», частной школы было возможностью реализовать пропагандируемые им теоретически педагогические идеи.

Подводя итог, можно констатировать, что биография Владимира Яковлевича Стоюнина по-прежнему содержит много моментов, нуждающихся в дальнейшем исследовании. Успешность этих изысканий во многом зависит от того, насколько они будут связаны с новыми данными, полученными историками в отношении дореволюционного образования, с преодолением ранее сформированных стереотипов. Интеграция биографического и социально-политического контекстов потенциально позволяет как расширить привычные границы историко-педагогической персоналистики, так и способствовать антропологизации и актуализации историко-образовательных исследований.

### Список использованной литературы

1. Витберг, Ф.А. В.Я. Стоюнин как педагог и человек: речь Ф. А. Витберга [Текст]. – СПб., 1899. – 20 с.
2. Глинский, Б.Б. Владимир Яковлевич Стоюнин [Текст] // Исторический вестник. – 1889. – Т. 35, № 2. – С. 413–444.
3. Колпачев, В.В., Колпачева О.Ю. Идеалы и ценности российского учительства в середине XIX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 6. – С. 106–114.
4. Леснянская, Л.А. Идеи социального партнерства в дореволюционной России [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3.
5. Морозова, С.В. Владимир Яковлевич Стоюнин [Текст] // Три века Санкт-Петербурга : энцикл. : в 3 т. – Т. 2 : Деятельность XIX в. – Кн. 6 (С–Т). – СПб. : Фак. фил. и искусств СПбГУ, 2003. – С. 614–616.

<sup>11</sup> РНБ. Отдел рукописей. Ф. 744, ед. хр. 386. Л. 1–3.

<sup>12</sup> Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.). СПб. : ПОНИ, 2015. С. 90–94.

6. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
7. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
8. 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.
9. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
10. Российская национальная библиотека (РНБ). – Отд. рукописей. – Ф. 744, ед. хр. 56. – Л. 1–13.
11. Российская национальная библиотека (РНБ). – Отд. рукописей. – Ф. 744, ед. хр. 386. – Л. 1–3.
12. Российская национальная библиотека (РНБ). – Отд. рукописей. – Ф. 744, ед. хр. 443. – Л. 1–2.
13. Савенок Г.Г. Педагогические взгляды и деятельность В.Я. Стоюнина // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – С. 6–31.
14. Савенок, Г.Г. Комментарии [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1991. – С.353-362.
15. Стоюнин, В.Я. Где же гнезилось наше зло? [Текст] // Стоюнин В.Я. Педагогические сочинения. – 3-е изд. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1911.
16. Стоюнин, В.Я. Заметки о русской школе [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1991. – С. 148–199.
17. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения [Текст]. – М. : АПН РСФСР, 1954.
18. Стоюнин, В.Я. К.Д. Ушинский [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – С. 138–147.
19. Стоюнин, В.Я. Мысли о наших гимназиях [Текст] // Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1991. – С. 32–67.
20. Стоюнина, М.Н. Воспоминания. Публикация Б.Н. Лосского [Текст] // Минувшее: Исторический альманах. – 1989. – Вып. 7. – С. 375–414.
21. Телкова, В.А. Владимир Яковлевич Стоюнин как ученый и педагог [Текст] // Филологос. – 2008. – № 1–2. – С. 65–75.
22. Тупиков, Н.М. Стоюнин Владимир Яковлевич [Текст] // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. — СПб., 1890–1907.
23. Шевелев, А.Н. Актуальные проблемы современного гражданского воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 22–33.
24. 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.
25. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.) [Текст]. – СПб. : ПОНИ, 2015. – 336 с.
26. 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 Науч. совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград, 2016. – С. 120–128.

27. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 243 с.

28. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество: очерки социально-политической истории отечественного общего школьного образования 60–80-х годов XIX века [Текст]. – СПб. : СПбГУПМ, 2000.

29. Шевелев, А.Н., Ковшов Р.В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность [Текст] : моногр. – СПб. : Любавич, 2016. – С .251–352.

*80 лет со дня рождения Э.Д. Днепров  
75 лет со дня рождения Б.М. Бим-Бада*

УДК 371(47)(09)

*Г.Б. Корнетов*

### **ЭДУАРД ДМИТРИЕВИЧ ДНЕПРОВ И БОРИС МИХАЙЛОВИЧ БИМ-БАД: ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ СЕРЕДИНЫ 1980-х ГОДОВ**

10 декабря исполнилось бы 80 лет со дня рождения Эдуарда Дмитриевича Днепров, ушедшего из жизни 6 февраля 2015 года. 28 декабря – 75-летний юбилей Бориса Михайловича Бим-Бада. Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад внесли выдающийся вклад в развитие российской истории педагогики.

Э.Д. Днепров, Б.М. Бим-Бад, российская история педагогики.

Декабрь 2016 года ознаменован двумя юбилеями, весьма значимыми для отечественной истории педагогики. 10 декабря исполнилось бы 80 лет со дня рождения Эдуарда Дмитриевича Днепров, ушедшего из жизни 6 февраля 2015 года, а 28 декабря исполняется 75 лет Борису Михайловичу Бим-Баду.

Э.Д. Днепров сегодня воспринимается, прежде всего, как реформатор российского образования, государственный и общественный деятель. С 1987 и вплоть до 2015 года он самым активным образом влиял на образовательную политику в нашей стране.

Э.Д. Днепров был одним из признанных лидеров общественно-педагогического движения конца 1980-х – начала 1990-х годов. Он создал и возглавил временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Базовая школа» (1988–1989 годы), разработавший документы, которые легли в основание переустройства российского образования в первой половине 1990-х годов. В 1990–1992-м годах Э.Д. Днепров – последний министр образования РСФСР и первый министр образования новой России. В конце 1990-х – начале 2000-х годов он активно участвовал в разработке и продвижении программы модернизации российского образования. Позднее Э.Д. Днепров являлся одним из руководителей программы разработки государственных образовательных стандартов общего образования первого поколения<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 49–59.

С именем Б.М. Бим-Бада многие связывают преимущественно возрождение педагогической антропологии в отечественной науке, а также создание в 1989 году первого в СССР негосударственного вуза – Российского открытого университета (РОУ). На его базе, а также на базе Института повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических вузов Российской академии образования (РАО) в 1996 году по инициативе Б.М. Бим-Бада и первого президента РАО А.В. Петровского был создан Университет Российской академии образования, возглавлявшийся до 2003 года Б.М. Бим-Бадом<sup>2</sup>.

Однако в моем сознании и Э.Д. Днепров, и Б.М. Бим-Бад – это прежде всего историки педагогики. Последним прижизненным изданием, осуществленным Э.Д. Днепровым в 2014 году, была книга «Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России»<sup>3</sup>. В ней он говорит о том, что «история педагогики – область педагогической науки, изучающая историческое развитие педагогического знания и педагогической практики в их диалектическом единстве, конкретно-исторических формах, взаимосвязи с настоящим и будущим... Ее задачи – воссоздать целостную картину историко-педагогического и современного педагогического процесса, раскрыть и объяснить закономерности его развития»<sup>4</sup>. Вышедшая недавно книга Б.М. Бим-Бада называется «История и теория педагогики. Очерки»<sup>5</sup>. В этой книге он, в частности, пишет: «История педагогики позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направления их разрешения. История позволяет проследить и уяснить, какие решения похожих, подобных вопросов уже были опробованы, использовались и к каким они привели результатам. История – противоядие как от легкомысленного псевдоноваторства, так и от немотивированного консерватизма. Она учит здравомыслию: не все новое хорошо только потому, что оно новое, но и, наоборот, не все старое хорошо только потому, что оно выверено долголетней практикой»<sup>6</sup>.

С Борисом Михайловичем Бим-Бадом я познакомился осенью 1981 года, работая по распределению после окончания МГПИ им. В.И. Ленина учителем истории в одной из московских школ. У себя дома он продолжал семинар, который во второй половине 1970-х годов был основан его другом философом Э.В. Ильенковым (1924–1979). На этом семинаре обсуждались самые разные проблемы гуманитарного знания. Участниками семинара были такие интересные люди, как историк педагогики из города Владимира, в будущем член-корреспондент Академии педагогических наук (АПН) СССР Ф.А. Фрадкин (1933 – 1993) и слепоглухой А.В. Суворов, ставший впоследствии доктором психологических наук и профессором. Значительное внимание Б.М. Бим-Бад уделял обсуждению педагогического наследия прошлого. Обращение к «Государству» Платона и «Эмилю» Ж.Ж. Руссо позволяло лучше понять, что происходит в советской школе эпохи застоя, как лучше воспи-

<sup>2</sup> См.: Корнетов Г.Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 65–68.

<sup>3</sup> Днепров Э.Д. Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России. М. : Мариос, 2014. 232 с.

<sup>4</sup> Там же. С. 219.

<sup>5</sup> Бим-Бад Б.М. История и теория педагогики. Очерки : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2016. 274 с.

<sup>6</sup> Там же. С. 14.

тывать и обучать детей, на какие идеалы при этом ориентироваться, какими способами реализовывать их на практике. Именно Борис Михайлович пробудил во мне интерес к истории педагогики и привел в Институт общей педагогики Академии педагогических наук СССР (позднее Институт теории и истории педагогики РАО), где с осени 1983 года я работал в лаборатории истории школы и педагогики за рубежом. Первый человек, с которым меня познакомил Б.М. Бим-Бад в институте, был его близкий друг Э.Д. Днепров, заведовавший в то время лабораторией истории школы и педагогики дореволюционной России.

На период с 1983 по 1987 годы приходится время интенсивного историко-педагогического творчества Б.М. Бим-Бада и Э.Д. Днепров, оказавшего огромное влияние на развитие истории педагогики в нашей стране. С 1987 года Эдуард Дмитриевич сосредоточил свое внимание на решении проблем реформирования современного отечественного образования. В том же году Борис Михайлович стал членом временного научно-технического коллектива (ВНТК) «Школа-1», созданного и возглавлявшегося вице-президентом Академии наук СССР Е.П. Велиховым. Его заместителем и реальным руководителем ВНТК был А.Л. Семенов, ныне ректор Московского государственного педагогического университета. Б.М. Бим-Бад сосредоточился на разработке новой модели образования, позднее продолжив эту работу уже под руководством Э.Д. Днепров в ВНИК «Базовая школа», а затем создал РОУ. Однако и Борис Михайлович, и Эдуард Дмитриевич и в последующие годы продолжали разрабатывать проблемы истории педагогики.

В 1983–1987 годах Э.Д. Днепров совместно с коллективом возглавлявшейся им лаборатории, в который входил Л.С. Геллерштейн, Р.Л. Доватор, С.Ф. Егоров, О.Е. Кошелева, Л. В. Мошкова и др., сосредоточился на подготовке двух первых томов из многотомной серии «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР», издававшейся АПН СССР. Первый том был посвящен эпохе до XVII века<sup>7</sup>, второй – концу XIX – началу XX века<sup>8</sup>. Б.М. Бим-Бад в те годы интенсивно работал над своей докторской диссертацией по антропологическим основаниям педагогических течений в западной и российской педагогике начала XX века<sup>9</sup>.

На фоне окружавших меня в Институте общей педагогики историков педагогики Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад выделялись смелостью мысли, оригинальностью подходов, огромной эрудицией, яркими выступлениями и блестящими текстами. Эдуард Дмитриевич был погружен в изучение историографии дореволюционной отечественной педагогики и на этой основе формулировал свое понимание истории педагогики как отрасли знания, вычленил наиболее значимые и перспективные исследовательские проблемы, разрабатывал методологию историко-педагогических исследований. Борис Михайлович, хорошо знакомый с новейшими достижениями западной науки (что было большой редкостью во время тотального идеологического террора

---

<sup>7</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э.Д. Днепров. М. : Педагогика, 1989. 479 с.

<sup>8</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / отв. ред. Э.Д. Днепров. М. : Педагогика, 1991. 448 с.

<sup>9</sup> Бим-Бад Б.М. Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике: первая половина XX века : дис. в форме науч. докл. М., 1994. 56 с. ; Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: лекции по педагогической антропологии и философии образования. М. : РОУ, 1994. 239 с.

советского государства), а также прекрасно знавший зарубежную и отечественную историко-педагогическую научную традицию, формулировал новаторское видение истории педагогики, ее задач и возможностей, исследовательских подходов и концептуальных схем. При этом если Э.Д. Днепров, будучи профессиональным историком, учеником профессора А.В. Предтеченского и академика М.В. Нечкиной, в полном объеме привносил в историю педагогики достижения исторической науки, то Б.М. Бим-Бад, пришедший в историю педагогики из дидактики и несколько лет сотрудничавший с И.Я. Лернером, делал акцент на антропологическую проблематику.

Именно Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад в 1983–1987 годах, по сути, заложили тот фундамент, на котором в последующие годы осуществлялась перестройка российской истории педагогики, стремящейся преодолеть классовую тенденциозность и методологическую однобокость советской науки. Важно подчеркнуть, что они и сами активно участвовали в этом процессе, никогда не покидая поля историко-педагогических исследований.

К середине 1980-х годов Э.Д. Днепров собрал огромный материал и опубликовал цикл статей, посвященных истории отечественного образования<sup>10</sup>. На основе этих материалов и статей он в 2011 году издал двухтомную монографию «Российское образование в XIX – начале XX века»<sup>11</sup>, которая, по мнению многих специалистов, является лучшим на сегодняшний день исследованием истории до-революционного отечественного образования.

В середине 1980-х годов Б.М. Бим-Бад сосредоточился на разработке масштабной антропологической концептуализации истории и теории педагогики, которые он всегда рассматривал в неразрывном единстве. Работу по этой проблематике он продолжает и в настоящее время<sup>12</sup>.

В конце 1983 года Э.Д. Днепров попросил нас с Б.М. Бим-Бадом подготовить раздел для первого тома «Очерков истории школы и педагогической мысли», посвященный первобытному воспитанию. Раздел был написан, однако не включен в текст тома, так как издательство резко сократило объем книги. При работе над этим разделом Б.М. Бим-Бад ввел в оборот историко-педагогической науки огромный материал по этнографии и истории детства, значительная часть которого не была до этого востребована советскими историками педагогики. Под влиянием идей Б.М. Бим-Бада я написал свою первую научную статью, касающуюся методологических и источниковедческих проблем изучения древней истории воспитания<sup>13</sup>. В 1988 году я успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Становление и развитие воспитания в доклассовом обществе».

В 1985 году Э.Д. Днепров предложил Б.М. Бим-Бад и мне подготовить для издательства «Педагогика» научно-популярную книгу, получившую название «Муд-

<sup>10</sup> См.: Перечень основных публикаций академика Российской академии образования, министра образования РФ в 1990 – 1992 гг. Эдуарда Дмитриевича Днепров. URL : [http://old.gnpbu.ru/downloads/Dneprov/Dneprov\\_publications.pdf](http://old.gnpbu.ru/downloads/Dneprov/Dneprov_publications.pdf)

<sup>11</sup> Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века : в 2 т. Т. 1 : Политическая история российского образования. М. : Мариос, 2011. 648 с. ; Т. 2 : Становление и развитие системы российского образования. М. : Мариос, 2011. 672 с.

<sup>12</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : учеб. и практикум. М. : Юрайт, 2015. 223 с.

<sup>13</sup> Корнетов Г.Б. Методологические и источниковедческие проблемы исследования древней истории воспитания // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики : сб. науч. тр. / отв. ред. Б.М. Бим-Бад, К.И. Салимова. М. : Изд-во АПН СССР, 1986. С. 42–60.

рость воспитания»<sup>14</sup>. Книга была издана дважды – в 1987 и 1989 годах. Она являлась хрестоматией, в которой историко-педагогические тексты от Демокрита и Платона до Б. Рассела и С. Соловейчика были выстроены не хронологически, а в логике рассматриваемых вопросов. Так было наглядно продемонстрировано единство истории педагогики и ее современной проблематики.

И покойный Э.Д. Днепров, и ныне здравствующий Б.М. Бим-Бад не только до самого последнего времени публиковали интереснейшие историко-педагогические работы, но и активно участвовали в жизни сообщества отечественных историков педагогики. Они были постоянными участниками международных конференций «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и Национальных форумов российских историков педагогики, которые ежегодно проводятся в Москве в Академии социального управления<sup>15</sup>. Участники данных мероприятий всегда с большим вниманием слушали их выступления, изучали представленные ими тексты.

Сегодня история педагогики в нашей стране не может быть адекватно осмыслена без учета того вклада, который внесли в ее развитие Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад. Их научное творчество остается важным источником познания педагогического прошлого человечества, осмысления проблем теории и практики современного образования.

#### Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 4. – С. 57–63.
2. Астафьева, Е.Н. Историко-педагогические исследования в Академии социального управления [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука : материалы Десятой междунар. науч. конф. Москва, 13 ноября 2014 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2014. С. 42–45.
3. Астафьева, Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 2. – С. 59–62.
4. Астафьева, Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.
5. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике: первая половина XX века [Текст] : дис. в форме науч. докл. – М., 1994. – 56 с.
6. Бим-Бад, Б.М. История и теория педагогики. Очерки [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : Юрайт, 2016. – 274 с.
7. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология : учеб. и практикум [Текст]. – М. : Юрайт, 2015. – 223 с.

<sup>14</sup> Мудрость воспитания: Книга для родителей / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. М. : Педагогика, 1987. 288 с. ; то же. 2-е изд., доп. М. : Педагогика, 1989. 304 с.

<sup>15</sup> См.: Астафьева Е.Н. Историко-педагогические исследования в Академии социального управления // Ист.-пед. знание в начале III тысячелетия: история педагогики как пед. и ист. наука : материалы Десятой междунар. науч. конф. Москва, 13 ноября 2014 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2014. С. 42–45 ; Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Пед. журн. Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62 ; Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // Academia: Пед. журн. Подмосковья. 2015. № 4. С. 57–63 ; Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Пед. журн. Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62.



8. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале XX века: лекции по педагогической антропологии и философии образования [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 112 с.
9. Днепров, Э.Д. Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России [Текст]. – М. : Мариос, 2014. – 232 с.
10. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века [Текст] : в 2 т. Т. 1 : Политическая история российского образования. – М. : Мариос, 2011. – 648 с. ; Т. 2. : Становление и развитие системы российского образования. – М. : Мариос, 2011. – 672 с.
11. Корнетов, Г.Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 65–68.
12. Корнетов, Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 49–59.
13. Корнетов, Г.Б. Методологические и источниковедческие проблемы исследования древнейшей истории воспитания [Текст] // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики : сб. науч. тр. / отв. ред. Б.М. Бим-Бад, К.И. Салимова. – М. : Изд-во АПН СССР, 1986. – С. 42–60.
14. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
15. Мудрость воспитания: Книга для родителей [Текст] / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М. : Педагогика, 1987. – 288 с.
16. Мудрость воспитания: Книга для родителей [Текст] / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1989. – 304 с.
17. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. [Текст] / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1989. – 479 с.
18. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. [Текст] / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
19. Перечень основных публикаций академика Российской академии образования, министра образования РФ в 1990 – 1992 гг. Эдуарда Дмитриевича Днепрову [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://old.gnpbu.ru/downloads/Dneprov/Dneprov\\_publications.pdf](http://old.gnpbu.ru/downloads/Dneprov/Dneprov_publications.pdf)
20. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
21. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепрову) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.
22. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
23. Романов, А.А. Э.Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.

УДК 371(47)(09)

*А.А. Романов*

### **РЕФОРМАТОРЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦА XX ВЕКА (Э.Д. ДНЕПРОВ И Б.М. БИМ-БАД)**

В статье Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад охарактеризованы как выдающиеся деятели науки и педагогического просвещения, реформаторы образования, сыгравшие ключевую роль в разработке и внедрении философско-теоретических и общественно-педагогических оснований реформы общего образования в России в конце 80-х – начале

90-х годов XX века. Они способствовали слову имеющихся в педагогической науке стереотипов, становлению нового педагогического мышления и кардинальной перестройке общеобразовательной школы.

Эдуард Дмитриевич Днепров, Борис Михайлович Бим-Бад, временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», реформа образования, перестройка общего среднего образования, первый избранный министр образования России, Российский открытый университет, Университет Российской академии образования.

О замечательных ученых, известных деятелях образования и педагогического просвещения, наших коллегах Эдуарде Дмитриевиче Днепрове и Борисе Михайловиче Бим-Баде мы уже писали на страницах нашего журнала, а также журналов «Педагогика», «Историко-педагогический журнал», «Известия Российской академии образования»<sup>1</sup>.

Нам интересны люди, которые могут уловить запросы времени, понять сигналы, идущие из будущего, установить аналогии в опыте прошлого, люди, думающие о самой науке и ее будущем, а не о конъюнктурных или сиюминутных приобретениях. Говорить о таких людях можно бесконечно много: слишком широк круг их интересов, необычны подходы к решению проблем, как и само восприятие мира и отношений между людьми. При этом писать о них чрезвычайно трудно, так как есть опасность неточно передать нюансы в характеристиках их идей и дел, недооценить масштаб личности и достижений. К тому же нельзя ошибиться с подбором красок, рисуя портреты Учителя, философа, поэта, гражданина, патриота, интеллигента, воплощающих чаще всего педагогического героя своего времени.

К таким героям, безусловно, относятся Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад. Интересны их биографии, удивляющие примерами яркого проявления таланта и гениальности на разных этапах жизни, граничащие с занимательными придумками и легендами. Однако внимательный читатель сразу понимает, что именно судьбой таким людям предначертано было стать великими и выдающимися Реформаторами.

Эдуард Дмитриевич Днепров был Гражданином, Ученым, Деятелем и Реформатором российского образования. По словам академика А.В. Петровского, все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия XX века истории отечественного образования связаны с именем Э.Д. Днепровы – «самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий»<sup>2</sup>.

Во второй половине 80-х годов XX века началось обсуждение причин торможения проводимой реформы школы. Э.Д. Днепров публикует ряд тематических статей в главных печатных изданиях того времени – газетах «Правда», «Известия», «Советская культура», «Учительская газета» и др. Блестящий историк и историограф, он,

---

<sup>1</sup> См.: Романов А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 69–81 ; Романов А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) // Изв. РАО. 2013. № 2. С. 48–58 ; Романов А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровы // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 204–212 ; Романов А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепровы) // Ист.-пед. журн. 2015. № 1. С. 10–24 ; Романов А.А. Э.Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102 и др.

<sup>2</sup> Петровский А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров // Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М. : Мариос, 2011. С. 19.

обращаясь к прошлому России, России XIX века, показывает, как общественно-педагогическое движение стало ведущим фактором «создания начальной народной школы, женского, профессионально-технического, педагогического, внешкольного образования, дошкольных образовательных учреждений», «открыло двери школы для прогрессивных идей отечественной и зарубежной педагогики»<sup>3</sup>. Идея о необходимости общественной инициативы, общественно-педагогического движения в проведении реформ образования легла в основу публицистических выступлений и фундаментальных разработок ученого. Поражают яркость и точность его формулировок, не потерявших в большинстве случаев своей актуальности и сегодня.

Э.Д. Днепров не боялся чиновничьего произвола. Смело и революционно звучали его слова в статье в газете «Правда» от 1 июня 1987 года с говорящим названием «Верю в учителя. Школе – энергию обновления»: «Наробразовская бюрократия убеждена: стоит отпустить вожжи, и все повалится. В противовес этой почти маниакальной вере в нетленную силу вожжей хочу сказать: **верю в учителя!** В его самостоятельность, инициативу, творческий потенциал, в его одержимость и преданность делу! Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что, освобожденный от помочей, от потока повергающих в одурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует свою гражданскую зрелость. Что педагогика сотрудничества вдохнет в школу новую жизнь, избавит ее от застарелых пороков, даст мощный взлет учительского творчества. Что в сотрудничестве с обществом, с наукой, с детьми учитель перестроит, обновит школу»<sup>4</sup>.

Одной из идей, выдвинутых Э.Д. Днепровым, было создание коллектива творческих работников, способного взять на себя задачу разработки методологических, теоретических и научно-организационных проблем обновления школы.

Начинания по воплощению идеи временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) приобрели очертания реального дела с созданием 8 марта 1988 года Государственного комитета СССР по народному образованию. Возглавивший комитет Г.А. Ягодин принял решение об организации ВНИК «Базовая школа». Не заставил себя долго ждать и соответствующий приказ о создании ВНИК «Школа» Гособразования СССР, руководителем которого был назначен его инициатор, главный организатор и идейный вдохновитель Э.Д. Днепров. Меня пригласили в этот коллектив старшим научным сотрудником.

Коллективу предстояло разработать концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы – района – города, подготовить проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях.

В концепции общего среднего образования ВНИК ключевыми позициями обновления советской школы назывались ее развитие, демократизация, гуманизация, реализм школьной политики. Базовые принципы, цели, структура школы, содержание, формы, методы, результаты обучения, идеи и цели воспитания, решающие условия обновления школы – все это тщательно прописывалось в концепции. Текст концепции был напечатан в «Учительской газете», но впереди были

<sup>3</sup> Цит. по: Романов А.А. Первый избранный министр... С. 12.

<sup>4</sup> Там же. С. 14.

еще четыре месяца напряженной работы до одобрения ее на Всесоюзном съезде работников народного образования.

13 июля 1990 года на первой сессии Верховного Совета РСФСР директор Центра педагогических инноваций Академии педагогических наук Э.Д. Днепров был избран министром народного образования Российской Федерации. Затем – отставка. Но Э.Д. Днепров успел разработать закон «Об образовании» (1992 год), как на проверку оказалось, один из самых прогрессивных и демократических образовательных законов в мире. А это уже не забудется и никогда не переписется в истории. И двукратное превышение зарплаты преподавателя вуза над средней зарплатой по региону, необходимость которого не так давно озвучил Президент В.В. Путин, было заложено именно Э.Д. Днепровым почти четверть века назад.

Ему до многого было дело. Он возглавил разработку новых образовательных стандартов. Стал одним из основных авторов докладов Государственного совета Российской Федерации 2001 и 2006 годов, кардинально изменивших образовательную политику, задав ей новый вектор и новое содержание. Открыто говорил об отрицательных тенденциях в формировании государственной политики по отношению к российскому образованию. Особенно горячо протестовал против любых кренов в образовательной политике, имеющих антисоциальный и антинациональный характер.

Э.Д. Днепров был научным руководителем Научной педагогической библиотеки имени К.Д. Ушинского РАО, директором Федерального института планирования образования, профессором Государственного университета «Высшая школа экономики» (ВШЭ)<sup>5</sup>.

Он успел также, и это главное, написать свои итоговые книги. И не только написать, но и презентовать их перед педагогической общественностью. Эти книги оценены ведущими отечественными историками педагогики как «выдающийся вклад в историко-педагогическую науку»<sup>6</sup>, как «выдающееся явление историко-педагогической науки»<sup>7</sup>. Книги Э.Д. Днепровы стали, по оценке А.В. Петровского, уникальным явлением в педагогической литературе: «Впервые историк образования и образовательных реформ в России вместе с тем выступает и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы, также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы»<sup>8</sup>.

После ухода Э.Д. Днепровы из жизни в некрологе, в частности, было отмечено: «Эдуард Дмитриевич Днепров – руководитель знаменитого ВНИК "Школа", с которого началась реформа советского образования, первый министр образования новой России, автор закона "Об образовании" 1992 года – в последние 15 лет работал в Высшей школе экономики». ВНИК «Школа» стал не просто «интеллектуальным клубом реформаторов образования тех лет, но и главной движущей силой реформы образования, революции в умах. Во ВНИК работали Александр Тубельский, Шалва Амонашвили, Борис Бим-Бад, Евгений Сабуров, Виктор Болотов и многие другие педагоги, психологи, управленцы, определившие содержание об-

<sup>5</sup> Днепров Эдуард Дмитриевич. URL : [old.gnpbu.ru/index.php?file=personal\\_Dneprov.htm](http://old.gnpbu.ru/index.php?file=personal_Dneprov.htm).

<sup>6</sup> Богуславский М.В. История современности: к 75-летию академика Российской академии образования Э.Д. Днепровы // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 48.

<sup>7</sup> Корнетов Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 52.

<sup>8</sup> Петровский А.В. Об авторе... С. 19.

разовательных реформ в последующие десятилетия. Он работал главным научным сотрудником в Институте образования Высшей школы экономики, был избран ординарным профессором ВШЭ. Всю профессиональную жизнь он сохранял интерес к истории образования и педагогики. Он не успел закончить последнюю книгу, посвященную истории образовательного законодательства в России. Имя Эдуарда Днепров не только останется в сердцах тех, кто его знал. Оно останется в истории России наряду с именами великих реформаторов образования»<sup>9</sup>.

Память о Э.Д. Днепрове хранится в стенах Высшей школы экономики. Информация о его жизни с фотографиями из семейного архива систематизирована по разделам: офицер, ученый, политик, мыслитель... В память о нем для студентов и аспирантов НИУ ВШЭ учреждена специальная стипендия имени Э.Д. Днепров. В 2015 году его именем был назван конференц-зал Института образования НИУ ВШЭ<sup>10</sup>.

Запомнилась мысль Э.Д. Днепров о том, что всякая попытка написать историю по горячим следам обжигает пальцы, но если не пытаться это делать, то можно получить более тяжелые ожоги. Нескольких статей о Э.Д. Днепрове мало. Материал о нем нужно собирать по крупицам, познавая при этом новые смыслы его деятельности и творчества. Надо писать, не боясь обжечься, новые статьи и книги о нем. Уверен, они будут написаны.

Одним из самых известных и талантливых соратников Э.Д. Днепров был Б.М. Бим-Бад. Мы познакомились с ним в начале 1988 года в Институте повышения квалификации преподавателей высшей школы, где мне довелось быть слушателем. Лекторская деятельность Б.М. Бим-Бада заслуживает отдельного разговора как уникальное явление. Среди наших лекторов были такие корифеи, как, например, В.А. Сластёнин, В.В. Краевский, каждый со своей манерой и неповторимым образом. Они действительно учили, говорили о достижениях педагогики; никто и помыслить не мог, что их аксиомы и авторитет могут быть поколеблены.

Лекции Б.М. Бим-Бада не вписывались в установленные академические рамки, он их не «читал». Скорее, мы, слушатели, вовлекались в действие, напоминая философскую школу, творческую мастерскую, театральную постановку и академическое занятие одновременно. Обозначалась проблема, задавались разные направления и уровни ее решения, приводились мнения неизвестных нам мыслителей Запада, идеи которых поражали своей парадоксальностью и необычностью, давалось авторское понимание той или иной точки зрения. Трудной работой становились выяснение причин появления какой-либо идеи, оценка ее воплощения в педагогическом опыте, методологическое осмысление этого опыта. И все это в безмерном движении пространства – времени.

Главными отличиями лекций Б.М. Бим-Бада были их философский уровень и соответствующее построение. Восприятию его лекций помогало то, что часть их была проведена им вместе с Ф.А. Фрадковым в виде дискуссии. Это было необычным явлением, практически не встречавшимся на курсах повышения квалификации любого уровня. Новой и необыкновенно интересной была и проблематика: «Педагогическое человековедение: история и современность», «История открытий и дискуссий в педагогике». Оба лектора гармонично дополняли друг друга. Конкретные вопросы истории

<sup>9</sup> Умер Эдуард Днепров. Некролог. URL : <https://www.hse.ru/news/life/142650826.html>.

<sup>10</sup> Эдуард Дмитриевич Днепров (10 декабря 1936 г. – 6 февраля 2015 г.). Офицер, ученый, политик, мыслитель... URL : <https://ioe.hse.ru/dneprov>.

педагогике, которые предлагал Ф.А. Фрадкин, получали у Б.М. Бим-Бада философское оформление. Как-то Ф.А. Фрадкина спросили, почему он работает вместе с Б.М. Бим-Бадом. Из ответа среди прочего запомнилось: «ведет литературу в девятом классе и английский язык в первом так же талантливо, как и все, что он делает».

Выпускную работу на курсах повышения квалификации я написал по наследию С.Т. Шацкого, а моим научным руководителем был Б.М. Бим-Бад. Многие мысли С.Т. Шацкого о детстве и организации воспитательной работы в школе оказались созвучны идеям педагогики сотрудничества, имевшей в то время большой общественный резонанс. Видимо, не случайно меня пригласили в сотрудники ВНИК «Школа», где я работал также под руководством Б.М. Бим-Бада.

И в новом творческом коллективе Б.М. Бим-Бад продолжал доходчиво говорить о необходимости истинной педагогической науки, творимой талантами, знающими жизнь и детей, умеющими на деле создавать реальные педагогические открытия. Все самые успешные реформаторы педагогической науки, подчеркивал он, были практиками, а не только учеными, и одновременно – очень учеными, а не только практиками. Мало того, они – что угодно, но только не узкие профессионалы, их отличает широта и интересов, и талантов, и творческих проявлений.

Б.М. Бим-Бад сам принадлежит к плеяде выдающихся ученых и практиков, он – в том одновременно нескончаемом и таком коротком списке известных нам педагогических талантов. Перестройка дала ему возможность для реального осуществления многих задумок, в числе которых была идея многоуровневого образования для разных социальных групп. Уже в 1989 году он открывает вольный университет – Российский открытый университет (РОУ), ставший, пожалуй, первым негосударственным вузом в стране. Одним университетом больше, одним меньше... Но нет! В то время это стало сенсацией не только российского масштаба. Об открытии РОУ сообщили многие и отечественные и зарубежные новостные телепрограммы; на экране – счастливое лицо Бим-Бада. Его имя появилось в большинстве периодических изданий, посвященных проблемам педагогики.

Никакие свершения невозможны в одиночку, без коллектива единомышленников. С этим всегда сложно, но Б.М. Бим-Бад умеет привлекать талантливых людей. Запомнился, в частности, профессор О.К. Дрейер, генеральный директор издательства УРАО, наладивший в университете издательскую деятельность. Ранее он работал главным редактором отдела восточной литературы издательства «Наука», читал лекции в Университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Его трудами изданы сотни книг, приумножено огромное культурное богатство страны: здесь Лев Гумилев и Омар Хайям, серии «Памятники литературы народов Востока», «Памятники письменности Востока», Большой китайско-русский словарь в 4 томах, подготовленный коллективом под руководством профессора И.М. Ошанина, первое послереволюционное издание Корана в переводе академика И.Ю. Крачковского, труды академиков Д.С. Лихачева, Б.М. Кедрова, Б.Б. Пиотровского, В.В. Виноградова, Е.М. Примакова и многих других<sup>11</sup>.

О.К. Дрейер, всю жизнь работавший с выдающимися учеными, лауреат Государственной премии СССР, общался со мной просто и демократично, он был начисто лишен того снобизма, которым «блистали» многие представители московской профессуры. Мне он подарил несколько дельных советов, издал при поддержке

---

<sup>11</sup> Романов А.А. В диалоге с Учителем... С. 77.

Б.М. Бим-Бада мою небольшую книгу о А.П. Нечаеве<sup>12</sup>. Трудно даже оценить значимость такой поддержки. Нюанс в том, что мы возвращали имя А.П. Нечаева в научный оборот, определенным образом реабилитируя его, в то время как в трудах по истории отечественной психологии президента РАО А.В. Петровского это имя давалось в негативном контексте – как представителя дореволюционной науки, препятствующего развитию марксистской психологии.

Только теперь осознаешь, что такие качества О.К. Дрейера, как великодушные, мужественность, выдержка, терпение, скромность, были показателями его подлинной интеллигентности. Неслучайно, академик РАН Ю.А. Поляков называл его «суперинтеллигентом, интеллигентом в ...надцатом поколении»<sup>13</sup>.

В 1996 году О.К. Дрейер стал и ответственным редактором журнала «Вестник университета Российской академии образования». Основным вектором журнала Б.М. Бим-Бад определил универсальность, стремление к полидисциплинарной тематике и глобальным вопросам. По его мнению, сама наука есть свободная дискуссия, нескончаемый спор. Профессор-мастер, студент-подмастерье, аспирант – кандидат в мастера – все приглашались к заочному круглому столу, к обсуждению животрепещущих проблем науки. В первом номере журнала была опубликована и моя статья об основах нравственности человека по А.П. Нечаеву. Поддержал меня университет и при защите докторской диссертации в 1998 году, предоставив положительный отзыв за подписью академика Б.М. Бим-Бада. В том же году УРАО стал обладателем международного звания «Университет года-98».

По инициативе Б.М. Бим-Бада были учреждены газеты «Открытый университет», «Первое сентября» с приложениями, «Открытое образование». УРАО стал пионером и в выпуске газеты (альманаха) «Гатьянин день». Газеты с таким названием появились позже и в других университетах, но в УРАО она вышла впервые и выходила как общероссийское молодежное издание, отражающее интересные для студентов всей страны проблемы – образовательные, воспитательные, развивающие. Целые полосы альманаха посвящались публичным лекциям.

Б.М. Бим-Бад и сейчас ведет активную жизнь педагога-просветителя, его сайт и страницу в Фэйсбуке посещают сотни единомышленников. Пожелаем Борису Михайловичу здоровья и радости от общения с друзьями!

### Список использованной литературы

1. Безрогов, В.Г. К семидесятилетию Сократа [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 68–69.
2. Бим-Бад Борис Михайлович [Электронные ресурсы] : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://www.bim-bad.ru/>.
3. Богуславский, М.В. История современности: к 75-летию академика Российской академии образования Э.Д. Днепров [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 45–49.
4. Днепров Эдуард Дмитриевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [old.gnpbu.ru/index.php?file=personal\\_Dneprov.htm](http://old.gnpbu.ru/index.php?file=personal_Dneprov.htm).
5. Корнетов, Г.Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Бад [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 65–68.

<sup>12</sup> Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М. : РОУ, 1996. 84 с.

<sup>13</sup> УРАО в зеркале прессы / сост. А.И. Лотов. М. : УРАО, 2000. С. 47.

6. Корнетов, Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 49–59.
7. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
8. Петровский, А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров [Текст] // Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – М. : Мариос, 2011. – С. 6–19.
9. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
10. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
11. Романов, А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) [Текст] // Известия РАО. – 2013. – № 2. – С. 48–58.
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. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ [Текст] // История педагогики сегодня : материалы Первого нац. форума рос. историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. /под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – С. 304–315.
14. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
15. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
16. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепровца) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.
17. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
18. 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.
19. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
20. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
21. Романов, А.А. Э.Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
22. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
23. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / составители Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 2. – С. 578–584.
24. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
25. Умер Эдуард Днепров. Некролог [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.hse.ru/news/life/142650826.html>.
26. УРАО в зеркале прессы [Текст] / сост. А.И. Лотов. – М. : УРАО, 2000. – 128 с.
27. Эдуард Дмитриевич Днепров (10 декабря 1936 г. – 6 февраля 2015 г.). Офицер, ученый, политик, мыслитель... [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ioe.hse.ru/dneprov>.



**Э.Д. ДНЕПРОВ И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ  
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПРОВЕРЯЯ СОВРЕМЕННОСТЬ ПРОШЛЫМ**

Статья посвящена анализу социально-политической истории отечественного образования – ведущего направления научного творчества академика РАО Э.Д. Днепров. Министр и реформатор российского образования начала 1990-х годов, он был выдающимся историком образования и педагогики, специализирующимся на изучении его до-революционного периода. Актуализация традиций отечественного образования являлась постоянным индикатором, инструментом при изучении им образовательной современности – новейшей истории российского образования.

социально-политическая история образования, образовательная политика, общественно-педагогическое движение, образовательная реформа, контрреформа.

Всякий объективный наблюдатель, пытающийся анализировать научное творчество Э.Д. Днепров (1931–2015), отметит, что период с 2010 по 2015 годы, т.е. последние годы жизни, стали для него временем необычайно плодотворным. После «прогремевшей» в 1998 году монографии «Современная школьная реформа в России», которая, по сути, стала тогда единственной книгой, объяснявшей, что происходит с отечественным образованием, в 2011 году появилась «Новейшая политическая история российского образования», продолжившая линию на аналитику современной отечественной образовательной политики<sup>1</sup>. Сразу за ней в 2012 году вышел двухтомник «Вехи образовательной политики», представлявший собой сборник публицистических статей автора за последнее 25-летие и своеобразную авторскую хрестоматию к указанным монографиям<sup>2</sup>.

Не случайно своими учителями Э.Д. Днепров называл Анатолия Васильевича Предтеченского и Милицу Васильевну Нечкину – специалистов по истории России XIX столетия. Эта эпоха становления системы отечественного образования, блестящий «пушкинский век» российского национального самосознания, эпоха великих образовательных реформ, которые и сегодня продолжают влиять на современное образование России, требует особого типа историка.

XIX век – это период стремительного развития государственных структур (с громадным количеством отложившихся в архивах документов) и блестящих исторических деятелей, оставивших нам многочисленные и разноплановые субъективированные свидетельства своей эпохи (мемуары, письма, дневники). Не случайно одной из последних работ Э.Д. Днепров стало учебное пособие по историко-образовательному источниковедению – теме, к которой он проявлял особое внимание на протяжении всего своего творчества и о значимости которой заявлял на всякой историко-педагогической конференции. Его тревожили попытки по-

<sup>1</sup> Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М. : Наука, 1998. 464 с. ; Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М. : Мариос, 2012. 472 с.

<sup>2</sup> Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избр. ст. и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. М. : Мариос, 2013. Ч.1. 624 с. ; Ч. 2. 584 с.

строения выводов об образовательном прошлом нашей страны на основе поразному группируемых, но давно известных фактов и источников, среди которых сочинения классиков педагогической мысли с произвольным вырыванием из контекста отдельных их цитат занимали главное место. Для Э.Д. Днепров не существовало разделенных и самостоятельных истории педагогики, понимаемой как история педагогической мысли, история педагогической теории, и истории образования – истории образовательной практики и истории внешних факторов, влияющих на развитие образования. Только их неразрывное единство было способно обеспечить объективное понимание педагогического прошлого и настоящего. Поэтому Э.Д. Днепров, посвятив себя изучению любимейших сюжетов – педагогического наследия К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова, завершающим своим трудом сделал двухтомник «Российское образование в XIX – начале XX века», в первом томе которого говорится о дореволюционной образовательной политике, во втором – о дореволюционном образовании как системе<sup>3</sup>.

Таким образом, при активнейшем участии Э.Д. Днепров с начала 1990-х годов закладывалась социально-политическая (социокультурная) история российского образования как особенная и важнейшая исследовательская область, без которой понимание динамики отечественного историко-педагогического процесса было бы невозможным, – область, ранее отданная на откуп советской политической идеологии, когда внешние (социальные, экономические, политические и историко-культурные) факторы, влиявшие на дореволюционное образование, объяснялись в «черно-белой парадигме» стереотипов: реакционной образовательной политикой самодержавия, прогрессивным, но в целом обреченным вне революции на историческое поражение общественно-педагогическим движением и мессианской идеей безусловного преимущества социалистической школы и педагогики.

Приходится констатировать, что эти идеологические клише под иными названиями продолжают существовать в современном общественном сознании, прежде всего, в сознании работающих у учительского стола педагогов-практиков, которым предлагается упрощенный выбор между вестернизаторской либеральной и консервативной национальной парадигмами возможного развития современного отечественного образования. Автору статьи, преподавателю системы повышения квалификации учителей, на протяжении последних 25 лет приходится сталкиваться с устойчивым учительским неприятием главного детища Э.Д. Днепров – реформы 1988–1992 годов. Именно она воспринимается сегодня учителями как стартовая точка отказа от советской педагогики, что, по сути, и является для них главной причиной всех проблем современного образования. Требуются огромные усилия, связанные с анализом сложившейся накануне распада СССР в советском образовании ситуации и последующей за 1992 годом образовательной политики со всеми выделенными Э.Д. Днепровым этапами стагнации, модернизационных попыток, с рассказом о деятельности экс-министра, отстаивавшего почти четверть века свой взгляд на развитие образования, чтобы переломить сформировавшиеся стереотипы.

Э.Д. Днепров в своей теории сформулировал следующие тезисы:

– о самоустранении истории педагогики от изучения реалий образовательной политики и о значении социально-политической истории образования для понимания педагогических процессов в их социокультурной динамике;

---

<sup>3</sup> Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. М. : Мариос, 2012. Т.1 : Политическая история российского образования. 648 с. ; Т.2 : Становление и развитие системы российского образования. 672 с.

- об исторической обусловленности и социальной (классовой) сущности любой образовательной политики;
- о ее «реальных, а не затуманенных демагогическим декором, целях», о значении педагогической идеологии проводимой политики, отраженной в ее программных документах <sup>4</sup>;
- о роли проблем образования и воспитания в общей системе политических идей каждого исторического периода;
- о неразрывном единстве образовательной политики и опасности ее исследовательского дробления на удобные для аналитики фрагменты;
- о значении сравнительно-образовательного анализа реалий изучаемой политики в разных странах;
- о значении общественной оценки проводимой образовательной политики.

Центральной категорией, введенной Э.Д. Днепровым в научный оборот и постоянно разрабатываемой им теоретически и исторически, стала категория «образовательная политика». По его мнению, она является инструментом для решения внешних и внутренних по отношению к системе образования задач, при этом «доминирующее положение в этой паре всегда занимают внешние задачи» <sup>5</sup>. Совпадение внешних (социально-экономических, политико-культурных) и внутренних (педагогических) задач сохранения и развития системы образования приводит к мощному рывку в развитии образования, особенно в период образовательного реформирования. Их рассогласование, наоборот, по мнению Э.Д. Днепровца, становится препятствием для образовательного развития. Внешние политико-образовательные факторы такого развития могут поэтому иметь прогрессистский или охранительный характер и определять направленность образовательной политики.

Для Э.Д. Днепровца принципиальным было различие «образовательной» и «школьной» политики. Он настаивал на целостном восприятии образовательной политики как части внутренней политики страны и невозможности автономного, раздельного рассмотрения политики для разных уровней системы образования – высшей, средней, начальной, профессиональной школы. Говоря об исторически сложившейся вторичности вопросов образования в российском менталитете власти и общества, он настаивал на ошибочности такой недооценки и необходимости рассмотрения образования как социального приоритета. Поэтому образовательная политика понималась им как «общенациональная система социальных приоритетов в образовании и целенаправленная деятельность по их претворению в жизнь» <sup>6</sup>.

Для Э.Д. Днепровца бесперспективным представлялся взгляд на образовательную политику только как на сферу теоретической и практической деятельности государства, рассматриваемой вне интересов и деятельности общества. Он настаивал на «общенациональной образовательной политике, складывающейся как равнодействующая государственного и общественного компонентов» <sup>7</sup>.

Именно такое понимание взаимоотношений государства и общества было максимально представлено в 1990-х годах либеральной общественно-политической мыслью современной России. Взгляд Э.Д. Днепровца четко вписывается,

<sup>4</sup> Днепров Э.Д. Российское образование... Т. 1... С. 30.

<sup>5</sup> Там же. С. 13.

<sup>6</sup> Там же. С. 16.

<sup>7</sup> Там же.

к примеру, в теорию А.С. Ахиезера о двух ипостасях государства – государстве-надсистеме, действующем в собственных узкокорпоративных бюрократических интересах, и государстве-медиаторе интересов различных социальных групп. Схожие трактовки, минимизирующие роль государства и подчеркивающие значение самостоятельной общественной инициативы, были в то время присущи всем политологическим работам, в частности, работам К.С. Гаджиева, А.С. Панарина, А.В. Оболонского, И.И. Антоновича, А.А. Ивина, В.С. Барулина<sup>8</sup>.

Сегодня невозможно определить, насколько Э.Д. Днепров тем самым отдавал дань общему настрою гуманитарного познания постперестроечной эпохи и насколько такое восприятие образовательной политики стало результатом его размышлений как историка, активно изучающего дореволюционное общественно-педагогическое движение на протяжении его 50-летнего развития. Думается, ближе к истине второе. Всегда подчеркиваемое Э.Д. Днепровым самостоятельное значение общественной инициативы и деятельности в образовании, деятельности, осуществляемой часто «вопреки» государству, но всегда под его пристальным контролем, неизбежно показывает любому исследователю этого вопроса, что конфронтации российских государства и общества в дореволюционный период случались чаще, нежели их плодотворное сотрудничество. Э.Д. Днепров при этом никогда не отрицал несомненных заслуг государственной деятельности в сфере образования, но указывал на плодотворность, в конечном счете, только гармонии (а не противопоставления) образовательной деятельности общества и государства, вредоносность как забвения государством общественной образовательной инициативы, так и жесткой оппозиционности общества правительственной образовательной политике.

Отмечавшиеся Э.Д. Днепровым «периферийность» внимания к образовательной политике со стороны отечественных и зарубежных исследователей внутренней политики и историков педагогики, констатация ими ведущей роли государства в образовательной политике дореволюционного и, особенно, советского периодов создают в историческом сознании современного педагогического сообщества устойчивую мифологему о неизбежности такого состояния<sup>9</sup>. Казалось бы, так было и так будет всегда. Но именно полная монополия советского государства в образовании вызвала к жизни радикальную образовательную реформу 1988–1992 годов. Именно сложившееся в советский период отсутствие возможных образовательных альтернатив, создаваемых общественной инициативой «запасных вариантов и маршрутов», по сей день лишает российскую систему образования возможности иметь источники дальнейшего развития, построения видологически разнообразной и способной синергично развиваться школы.

Образовательная политика, согласно Э.Д. Днепрову, – это совокупность идеологического обоснования, законодательной и исполнительно-административной практики, педагогических эффектов от их реализации. Образовательная политика – это совокупность акций (проводить которые может не только государство), отражающих це-

<sup>8</sup> Антонович И.И. Социодинамика идеологий. Минск, 1995 ; Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России). Новосибирск : Сибир. хронограф, 1997. Т. 1–3 ; Барулин В.С. Социальная философия. М. : МГУ, 1993. Т. 1–2 ; Гаджиев К.С. Политическая наука. М. : Междунар. отн., 1994 ; Ивин А.А. Введение в философию истории. М. : Владос, 1997 ; Ильин В.В., Панарин А.С., Ахиезер А.С. Реформы и контрреформы в России. М. : МГУ, 1996 ; Оболонский А.В. Драма российской политической истории: система против личности. М., 1994.

<sup>9</sup> Днепров Э.Д. Российское образование... Т. 1... С. 18–19.

ли (образовательные потребности, ценности, приоритеты различных социальных групп) посредством деятельности специально создаваемых государственных и общественных социальных институтов.

Особо подчеркивались Э.Д. Днепровым два тезиса – о значении официальной (государственной) и передовой (общественной) педагогики, которые формируют педагогическую идеологию общества, без которой проведение образовательной политики невозможно, и о необходимости различения декларируемых и реальных целей образовательной политики. Официальная педагогика, по мнению Э.Д. Днепров, представляет собой не только совокупность педагогических идей, но и «реальный, доминирующий пласт образовательной практики»<sup>10</sup>. Поэтому исследователю важно выявить социальный базис официальной педагогики, ее опору в обществе, чтобы понять как границы устойчивости системы образования в существующем виде, так и возможности для ее реформации. Э.Д. Днепров отнюдь не рассматривал официальную педагогику только в отрицательном и критическом ключе; он отдает дань ее многоаспектности, незаурядности, вниманию к вопросам воспитания молодежи, сложному идейному обоснованию. Однако именно он тонко замечал и ее ограниченность, замечая, что, «провозглашая рациональные педагогические идеи, вынужденно принимая идеи передовой педагогической общественности, официальная педагогика уже на стадии законодательного оформления и практической реализации искажала эти идеи до неузнаваемости»<sup>11</sup>.

Именно цели представляют системообразующий элемент образовательной политики, а их точное определение исследователем открывает путь к дальнейшему изучению средств и методов ее реализации. Именно в этих точных и емких формулировках ярко проявляются мировоззренческие основания социально-политической теории Э.Д. Днепров, аккумулировавшей и творчески осмысляемой им с советских времен марксизм, и положения либерализма. Непременное наличие у проводимой образовательной политики сущностной цели, которую и должен выявить исследователь, сочетается в методологии Э.Д. Днепров с острой и принципиальной критикой ограниченности рассмотрения только образовательной политики государства. «Цели и средства образовательной политики никогда не бывают политически нейтральными... всегда подчинены определенным классовым интересам, проистекают из них... однако политические акции правительства проводимы, безусловно, в интересах государства безотносительно к тому, тождественны или не тождественны эти интересы потребностям нации, народа»<sup>12</sup>.

Нам представляется особенно важным обратить внимание на констатируемое Э.Д. Днепровым значение педагогической идеологии образовательной политики. Ведь именно отсутствие внятной, разъясненной обществу педагогической идеологии является причиной явно недостаточной общественной поддержки современной реформы образования в нашей стране. Куда образовательная политика направляет российскую школу в начале XXI века и почему вектор движения должен быть направлен именно туда? Почему единый государственный экзамен (ЕГЭ), профильное обучение, Болонский процесс, образовательная стандартизация необходимы и насколько эти политические акции неизбежны? Не пытаюсь дать ответы на эти вопросы, хоте-

<sup>10</sup> Днепров Э.Д. Российское образование... Т. 1... С. 35.

<sup>11</sup> Там же. С. 37.

<sup>12</sup> Там же. С. 24.

лось бы только сказать, что без внятной и идеологически обоснованной популяризации проводимой образовательной политики последняя обрекается на провал из-за лишения ее хотя бы минимальной социальной и педагогической поддержки. Да, по Э.Д. Днепрову, проводимая образовательная политика может не совпадать с магистральным направлением развития образования<sup>13</sup>. Но в этом и заключается ведущая, корректирующая образовательную политику функция общественного участия в развитии образования, олицетворяемого общественно-педагогическим движением.

Несомненной заслугой Э.Д. Днепрора является его призыв обращать внимание на несостоявшиеся мероприятия образовательной политики, видеть в ней не только осуществленные меры. «Политика включает не только нормативные акты, которые реализуются в практической деятельности, но даже и задуманные, находящиеся в стадии разработки», – эти слова Э.Д. Днепрора, по сути, открывают простор не только для анализа многосложности образовательной политики, но и для размышлений о возможных альтернативах образовательного развития, как упущенных, так и скорректированных<sup>14</sup>. Введенное им деление на «реальную образовательную политику» (состоявшиеся политические меры) и «образовательную политику» в целом (и состоявшиеся, и возможные, проектировавшиеся, альтернативы) представляется плодотворным для осмысления этого феномена.

Центральной темой для теории социально-политической истории отечественного образования Э.Д. Днепрора стало образовательное реформирование. Некоторые реформы (в частности, 1864, 1918 и 1988 годов) определили контуры системы отечественного образования на долгосрочную перспективу. Поэтому, по мнению Э.Д. Днепрора, изучение кратких периодов в истории образовательной политики неэффективно, как бы глубоко оно ни проводилось, так как не позволяет вскрыть генетические связи историко-образовательного процесса в целом. Наличие таких значимых «макрореформ» в истории образования не означает отрицания Э.Д. Днепрором значения других образовательных реформ или реформ, не удавшихся относительно первоначальных проектов (например, петровской, екатерининской, александровской 1804 года, советской 1958 года).

И, конечно, наиболее четко Э.Д. Днепрором выделялся дуализм реформы и контрреформы (1804 и 1828, 1864 и 1872, 1918 и 1934 годов) в отечественном образовании. «Контрреформы нередко вызревали уже в ходе подготовки и проведения самих реформ, питаясь их противоречивостью», – писал он<sup>15</sup>. Дуализм этот настолько часто акцентировался им, что, читая его работы, понимаешь не столько их противопоставление, сколько единство их природы. Таким образом, контрреформа воспринимается им как обязательный компонент любого образовательного реформирования, представляющий собой реализованную (или только намеченную) альтернативу, иное понимание пользы, магистральной линии развития образования. Одновременно контрреформа корректирует наметившиеся негативные последствия образовательной реформы, неизбежные в условиях многообразия образовательных потребностей различных социальных групп. Контрреформа отражает также и отсутствие внутри самого государства единого понимания пользы

---

<sup>13</sup> Днепров Э.Д. Российское образование... Т.1... С. 24.

<sup>14</sup> Там же. С. 25.

<sup>15</sup> Там же. С. 6.

того или иного варианта развития образования для общества, борьбу в государственной власти различных политических группировок<sup>16</sup>.

Идеал системы образования, сформулированный Э.Д. Днепровым при развитии теории социально-политической истории отечественного образования, одновременно и прост, и многосложен. Это децентрализованное, гармонично сочетающее государственный, частный и общественный компоненты, доступное для всех социальных групп образование, способное модернизировать общество, создать в нем действенные институты общественного самоуправления.

Единая для всех социальных групп школа для Э.Д. Днепрора выступала символом ее доступности и демократизма. По нашему мнению, в этом тезисе Днепров-историк противоречит Днепрову-политику. Именно такой идеал школы вызрел в ходе развития российского общественно-педагогического движения к 1917 году, имея уже общенациональный, а не узкопартийный характер. О единой российской школе тогда говорили практически все политические партии и прогрессивно мыслящие государственные деятели. В СССР эти идеи были осуществлены на государственном уровне. Но именно в советский период произошел отказ от других принципов, позднее обозначенных Э.Д. Днепровым. Отказ от общественно-педагогического движения, его подмена государственной монополией на понимание правильного развития образования, исключение из образовательной практики иных векторов его развития привели советское образование к концу 1980-х годов к глубокому системному кризису. Именно образовательное разнообразие, возможность проявления инициатив разных социальных сил при отсутствии «социально-образовательных тупиков», закрывающих, к примеру, доступ к высшему образованию, представлял для Э.Д. Днепрора подлинный идеал.

Именно по этому историческому пути постепенно выстраивали свое образование в XX веке ведущие европейские страны. Именно такой путь был уготован отечественному образованию как историческая альтернатива советской школе. Именно о целостном, «всем пакетом», возврате нереализованных исторических альтернатив со всеми их преимуществами и возможными проблемами говорит М.В. Богуславский<sup>17</sup>.

Таким образом, теория социально-политической истории отечественного образования, разработанная академиком Российской академии образования Э.Д. Днепровым, базируется на пяти основных моментах:

- о взаимной обусловленности современного состояния образования его прошлым, не просто как декларации, но в самом прямом смысле, когда не только проблемы, но и потенциальные их решения заложены в прошлом и требуют изучения;
- о бессмысленности изучения истории педагогической теории вне контекста истории педагогической практики и, особенно, социально-политических факторов развития образования;
- о необходимости понимания образовательной политики как задачи всего общества, а не только государственных структур, и о важности ухода от фрагментарного рассмотрения истории и современного состояния образователь-

<sup>16</sup> Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века : моногр. СПб. : СПбГУПП, 2001. 243 с. С. 25–35.

<sup>17</sup> Богуславский М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы : моногр. М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2015. С. 67–104.

ной политики (как части всей внутренней политики, как единства педагогических идеологий, вырабатываемых официальной и общественной педагогикой, вне разделения образовательной политики на системные уровни);

– о значении для образовательной политики реформ как инструмента ее осуществления, о возможности деления образовательных реформ на разные их виды (макрореформы, кратковременные реформы, контрреформы), о взаимной связи (единстве) реформ и контрреформ в образовании;

– о важности общественной инициативы в развитии образования; об общественно-педагогическом движении как его самостоятельном факторе наряду с образовательной политикой государства.

### Список использованной литературы

1. Антонович, И.И. Социодинамика идеологий [Текст]. – Минск : Наука и техника, 1995. – 373 с.
2. Ахиезер, А.С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России) [Текст]. – Новосибирск : Сибир. хронограф, 1997. – Т. 1–3.
3. Барулин, В.С. Социальная философия [Текст]. – М. : МГУ, 1993. – Т. 1–2.
4. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы [Текст] : моногр. – М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2015. С. 67–104.
5. Гаджиев, К.С. Политическая наука [Текст]. – М. : Междунар. отношения, 1994. – 400 с.
6. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России [Текст]. – М. : Наука, 1998. – 464 с.
7. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки [Текст]. – М. : Мариос, 2012. – 472 с.
8. Днепров, Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы [Текст] / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 1. – 624 с.
9. Днепров, Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы [Текст] / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 2. – 584 с.
10. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. – Т. 1 : Политическая история российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2012. – 648 с.
11. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. – Т. 2 : Становление и развитие системы российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2012. – 672 с.
12. Ивин, А.А. Введение в философию истории [Текст]. – М. : Владос, 1997. – 288 с.
13. Ильин, В.В., Панарин А.С., Ахиезер А.С. Реформы и контрреформы в России [Текст]. – М. : МГУ, 1996. – 400 с.
14. Оболонский, А.В. Драма российской политической истории: система против личности [Текст]. – М. : Изд-во ИГиП РАН, 1994. – 352 с.
15. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
16. Романов, А.А. Первый избранный министр образования России (памяти Э.Д. Днепровца) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 10–24.
17. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
18. 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.



19. Романов, А.А. Э.Д. Днепров – реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
20. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
21. Шевелев, А.Н. Актуальные проблемы современного гражданского воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 22–33.
22. 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.
23. Шевелев, А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.) [Текст]. – СПб. : ПОНИ, 2015. – 336 с.
24. 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 Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград, 2016. – С. 120–128.
25. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество: очерки социально-политической истории отечественного общего школьного образования 60–80-х годов XIX века [Текст]. – СПб. : СПбУПМ, 2000.
26. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб. : СПбГУПМ, 2001. – 243 с.
27. Шевелев, А.Н., Ковшов Р.В. Кризисы отечественного школьного воспитания: история и современность [Текст] : моногр. – СПб. : Любавич, 2016. – С.251–352.



## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 370.1(47)

*А.М. Аллагулов*

### О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО НАДЗОРА И КОНТРОЛЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье представлен анализ системы государственного надзора и контроля в сфере образования в Российской Федерации на современном этапе. Отмечается, что во главу угла современной государственной образовательной политики поставлена задача повышения качества образования и снижения административного контроля за деятельностью образовательных организаций. Анализ нормативно-правовых источников по рассматриваемому вопросу и практической деятельности контрольно-надзорных органов на федеральном и субъектовом уровнях позволил определить ключевые проблемы и предложить рекомендации по их устранению.

государственная образовательная политика, государственный контроль (надзор), сфера образования, федеральный государственный контроль качества образования, федеральный государственный надзор в сфере образования.

В начале 90-х годов XX века в результате демократизации российской государственной образовательной политики и, как следствие, децентрализации управления образованием произошел отказ от тотального государственного контроля в форме инспекции и директивного управления системой образования<sup>1</sup>.

Изменение структуры и содержания образования вызвало необходимость реформирования механизма управления системой образования, в частности, в сфере оценки качества образования. Меняются и возрастают требования к осуществлению образовательной деятельности, постоянно обновляются технологии, возникают новые запросы со стороны общества и государства. Одновременно возможность получения качественного образования остается одной из базовых жизненных ценностей граждан и приоритетом государственной политики в сфере образования<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Аллагулов А.М., Гордеева Н.А. Повышение качества и доступности образования – стратегическая задача органов местного самоуправления // Муниципалитет. 2014. № 9. С. 44–48 ; Аллагулов А.М. Реализация образовательной политики в Российской Федерации // Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления: теория, аналитика, практика : сб. ст. / ред. коллегия : О.М. Масюто, А.М. Аллагулов [и др.]. Оренбург : Агентство «Пресса», 2016. Вып. 5. С. 189–196.

<sup>2</sup> Черемных А.В. Генезис процедур оценивания образовательной деятельности в России // Символ науки : междунар. науч. журн. 2016. № 1. С. 211.

Потребность общества и государства в качественном образовании в условиях вариативности образования и постоянно возрастающей конкуренцией между образовательными организациями обуславливает актуальность реализации оценочных процедур образовательной деятельности. При этом оценочные процедуры, осуществляемые в форме мероприятий государственного контроля и надзора, характеризуются достаточно жесткой регламентацией образовательной деятельности, не готовой к учету изменений в содержании образования, определяемых социальным заказом.

Основными государственными механизмами контроля качества образования в конкретных образовательных организациях на сегодняшний день выступают лицензирование образовательной деятельности, государственная аккредитация образовательной деятельности и государственный контроль (надзор) в сфере образования, включая федеральный государственный контроль качества образования и федеральный государственный надзор в сфере образования.

В соответствии с действующим законодательством государственный контроль (надзор) в сфере образования является гарантией соответствия образовательной организации нормативным требованиям в области образования<sup>3</sup>. Правомочия по проверке образовательной организации возложены на федеральные органы исполнительной власти и органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие переданные им Российской Федерацией полномочия по государственному контролю (надзору) в сфере образования. Государственный контроль (надзор) в сфере образования включает в себя федеральный государственный контроль качества образования и федеральный государственный надзор в сфере образования.

Под федеральным государственным контролем качества образования понимается деятельность по оценке соответствия содержания и качества подготовки обучающихся по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, федеральным государственным образовательным стандартам посредством организации и проведения проверок качества образования и принятия по их результатам мер.

Под федеральным государственным надзором в сфере образования понимается деятельность, направленная на предупреждение, выявление и пресечение нарушений органами государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, и органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность, требований законодательства об образовании посредством организации и проведения их проверок, принятия предусмотренных законодательством Российской Федерации мер по пресечению и (или) устранению последствий выявленных нарушений таких требований.

В соответствии с государственной программой Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2013 года, государство должно обеспечить «повышение гарантий защиты прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при проведении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля»<sup>4</sup>. В рамках подпрограммы «Совершенствование государствен-

---

<sup>3</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL : <http://www.garant.ru>

<sup>4</sup> Государственная программа Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика» : распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2013 г. № 2492-р. URL : <http://www.garant.ru>

ного и муниципального управления» предусматривается разработка общесистемных мер правового регулирования, направленных на снижение административных барьеров и повышение доступности государственных и муниципальных услуг, в том числе на дальнейшие унификацию и упорядочение системы нормативно-правового регулирования в сфере лицензирования, государственного контроля (надзора), государственной регистрации, иной разрешительной деятельности государственных органов; на исключение дублирования различных контрольно-надзорных функций; на внедрение в деятельность контрольно-надзорных органов принципа дифференцированного подхода к определению масштабов планируемых и проводимых мероприятий по контролю, основанного на методологии и методах оценки рисков и управления рисками причинения вреда, связанного с хозяйственной и (или) профессиональной деятельностью, а также классификации подконтрольных объектов по степени их потенциальной опасности.

Принятие 7 мая 2012 года Указа Президента Российской Федерации № 597 «О мероприятиях по реализации государственной политики»<sup>5</sup>, способствовало формированию независимой оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, включая определение критериев эффективности работы таких организаций и введение публичных рейтингов.

Отметим, что в соответствии со статьей 95 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» независимая оценка качества образования включает в себя оценку качества подготовки обучающихся и качества образовательной деятельности образовательных организаций.

Важно, что независимая оценка качества образования осуществляется не государством, а юридическими лицами, выполняющими конкретные виды такой оценки. Информация о результатах независимой оценки качества образования учитывается при выработке мер по совершенствованию образовательной деятельности в организациях. При этом результаты независимой оценки качества образования не влекут за собой каких-либо санкций со стороны контрольно-надзорных органов.

В настоящий момент независимая оценка качества образования законодательно закрепляется и становится значимой процедурой оценивания наряду с лицензированием и государственной аккредитацией образовательной деятельности, государственным контролем (надзором) в сфере образования.

Общественное участие в оценке определяется как непрерывный процесс взаимодействия между организацией, ответственной за принятие решения, и гражданами, чьи интересы могут быть затронуты прямыми или косвенными последствиями планируемого решения, а также органами государственного управления различного уровня и муниципального управления, которые регулируют этот вид деятельности. Данный вид деятельности предполагает представленность интересов всех слоев общества и их учет в процессе принятия управленческих решений, а также включенность граждан в принятие решений и контроль за их исполнением.

Выделяются несколько уровней общественного участия: реальное (гражданское управление, наделение полномочиями, партнерство, планирование); «символическое» (оплачиваемое участие, учет мнения, консультации, информирование); отсутствие участия («терапия», манипулирование)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> О мероприятиях по реализации государственной политики : Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597. URL : <http://www.garant.ru>

<sup>6</sup> Александров А.Ю., Барабанова С.В. Правовые основы общественного контроля в сфере высшего образования // Вестн. Чуваш. ун-та. 2014. № 3. С. 247–253.

Таким образом, сегодня сформирована необходимая правовая база по общественному контролю в большинстве сфер правового регулирования, что свидетельствует о его актуальности и обязательности. Правовым фундаментом его выступает Федеральный закон «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» № 212-ФЗ<sup>7</sup>.

В субъектах Российской Федерации, и в Оренбургской области в частности, во исполнение Федерального закона от 21 июля 2014 г. № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования»<sup>8</sup>, на основании ст. 95.2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» создаются общественные советы по независимой оценке качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории субъекта<sup>9</sup>.

Как отмечается в приказе министерства образования Оренбургской области, совет создается в целях проведения независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Оренбургской области. При том, что первоначальный состав и численность совета утверждаются министром, в дальнейшем изменения, касающиеся его состава и распределения полномочий, утверждаются протоколом совета.

Отметим, что в последние годы в субъектах Российской Федерации количество контрольно-надзорных мероприятий не уменьшается, а, наоборот, увеличивается.

Представляет интерес с точки зрения осуществления государственного контроля и надзора в сфере образования на субъектовом уровне опыт Тамбовской области. Управление образования и науки Тамбовской области использует риск-ориентированный подход к осуществлению государственного контроля (надзора) в сфере образования<sup>10</sup>.

Выделим ключевые проблемы, подтолкнувшие к необходимости реализации риск-ориентированного подхода в государственном контроле (надзоре) в сфере образования: нормативные правовые акты, регламентирующие осуществление контроля (надзора), ориентированы, прежде всего, на процедурную, а не на содержательную составляющую; не дается оценка эффективности деятельности проверяемой образовательной организации; проверки планируются по принципу «соблюдения установленной периодичности».

Каков механизм реализации риск-ориентированного подхода в государственном контроле (надзоре) в сфере образования на субъектовом уровне?

<sup>7</sup> Об основах общественного контроля в Российской Федерации : Федер. закон от 21 июля 2014 г. № 212-ФЗ. URL : <http://www.garant.ru>

<sup>8</sup> О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования : Федер. закон от 21 июля 2014 г. № 256-ФЗ. URL : <http://www.garant.ru>

<sup>9</sup> Об утверждении общественного совета по независимой оценке качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Оренбургской области : приказ м-ва образования Оренбург. обл. от 23.12.2014 № 01-21/1881. URL : <http://www.garant.ru>

<sup>10</sup> Управление образования и науки Тамбовской области : офиц. сайт. URL : <http://obraz.tmbreg.ru/>

Критериями отбора государственного контроля (надзора) в сфере образования выступают:

- наличие или отсутствие обращений граждан по вопросам нарушения законодательства об образовании;
- наличие или отсутствие сведений о нарушении законодательства об образовании, поступивших от других контрольно-надзорных органов, из прокуратуры и др.;
- динамика образовательных достижений обучающихся, в том числе с учетом результатов региональных мониторингов, исследований качества образования, единого государственного экзамена (ЕГЭ), основного государственного экзамена (ОГЭ) и др.;
- наличие или отсутствие нарушений при проведении предыдущих проверок, лицензирования, государственной аккредитации;
- инновационная активность образовательных организаций;
- административные правонарушения, выявленные в ходе проверок.

При реализации риск-ориентированного подхода в практике 2015 года выделены три зоны риска:

- высокая: 141 образовательная организация (25 % проверяемых объектов); плановые выездные проверки – 1 раз в 3 года, внеплановые ситуативно;
- средняя: 379 образовательных организаций (67 % проверяемых объектов); плановые выездные проверки – 1 раз в 4 года, внеплановые ситуативно;
- низкая: 45 образовательных организаций (8 % проверяемых объектов); плановые документарные проверки – 1 раз в 6 лет, внеплановые ситуативно.

Представим полученный результат: снижение общей административной нагрузки на образовательные организации со стабильно высокими показателями качества образования и низкими рисками нарушений; снижение доли проверок, в ходе которых не выявляются нарушения, – так называемых неэффективных проверок; повышение качества проведения плановых проверок; дополнительная мотивация образовательных организаций к повышению качества работы; высвобождение достаточного количества ресурсов для проведения профилактической работы по предупреждению и устранению нарушений обязательных требований и, как следствие, ограничение рисков.

Какова ситуация на федеральном уровне? Имеется в виду реализация государственного контроля и надзора в сфере высшего образования.

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 9 марта 2004 г. № 314 «О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти»<sup>11</sup> осуществление надзора за соответствием деятельности вузов требованиям законодательства в сфере образования и проведение контроля качества образования в высших учебных заведениях являются исключительной прерогативой Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзора).

При этом под функциями по контролю и надзору понимаются<sup>12</sup>:

- осуществление действий по контролю и надзору за исполнением органами государственной власти, органами местного самоуправления, их должностными

---

<sup>11</sup> О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти : Указ Президента Российской Федерации от 9 марта 2004 г. № 314. URL : <http://www.garant.ru>

<sup>12</sup> Каплюк М.А. Государственный контроль и надзор в сфере высшего образования: проблемы и особенности осуществления // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2015. № 12 (67).

лицами, юридическими лицами и гражданами установленных Конституцией РФ, федеральными конституционными законами, федеральными законами и другими нормативными правовыми актами общеобязательных правил поведения;

– выдача органами государственной власти, органами местного самоуправления, их должностными лицами разрешений (лицензий) на осуществление определенного вида деятельности и (или) конкретных действий юридическим лицам и гражданам;

– регистрация актов, документов, прав, объектов, а также издание индивидуальных правовых актов.

Процедурные вопросы надзора и контроля в сфере образования регулируются следующими административными регламентами, утвержденными Минобрнауки России:

1. Административный регламент исполнения Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки государственной функции по осуществлению федерального государственного надзора в области образования.

2. Административный регламент исполнения Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки государственной функции.

Однако данные регламенты имеют ряд недостатков.

Во-первых, Административный регламент по осуществлению федерального государственного надзора в области образования предусматривает в качестве результата исполнения государственной функции только негативные выводы: предупреждение, выявление, пресечение нарушений и т.п. Однако результатом проверки могут быть и отсутствие каких-либо нарушений и признание деятельности образовательной организации соответствующей установленным требованиям законодательства в сфере образования. Данный административный регламент такой исход надзорных мероприятий не предусматривает. Отметим, что контрольно-надзорные мероприятия должны иметь своей целью не кару в виде сбора штрафов, а исправление деятельности виновного и предотвращение совершения правонарушений в дальнейшем. Ведь в соответствии со сложившейся юридической практикой контрольные и надзорные проверки относятся к административно-предупредительным мерам.

Во-вторых, отсутствуют единые требования в части документального оформления подтверждения соответствия образовательной деятельности вуза лицензионным и аккредитационным требованиям.

В качестве рекомендаций по совершенствованию системы государственного надзора и контроля в сфере образования в Российской Федерации можно предложить следующие:

1. Общие критерии оценки риска должны определяться Правительством Российской Федерации, а конкретные методики оценки с учетом специфики проверяемой деятельности – соответствующими контрольно-надзорными органами.

2. Необходимо сформировать единую правовую основу деятельности контрольно-надзорных органов: создать систему классификации объектов государственного контроля (надзора) в целях присвоения уровня риска; применять различные режимы регулирования в зависимости от уровня риска того или иного объекта контроля (дифференцированная периодичность проведения плановых проверок, отсутствие необходимости в проведении плановых проверок в отношении наименее опасных объектов контроля и т.д.); разработать и внедрить информационную систему управления рисками и использовать ее при планировании

контрольных мероприятий и принятии решения о выделении финансирования на контрольно-надзорную деятельность.

3. Внести изменения в Административный регламент исполнения Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки государственной функции по осуществлению федерального государственного надзора в области образования и в Административный регламент исполнения Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки государственной функции в части добавления административно-предупредительных мер.

4. Минобрнауки России совместно с другими ведомствами (МЧС, Росздравнадзор, Роспотребнадзор, Росреестр, ведомственные органы управления образования и др.) должны быть выработаны единые требования в части документального оформления подтверждения соответствия образовательной деятельности вуза лицензионным и аккредитационным требованиям.

5. Нормативно-правовое обеспечение общественного контроля на уровне высшего образования должно осуществляться с учетом практики рассмотрения судебных споров по итогам проверок в сфере высшего образования и исправления тех наиболее типичных недостатков, которые выявляются в ходе проверок.

6. В целях профилактики нарушений законодательства в сфере образования на муниципальном уровне необходимо проводить информационно-разъяснительные мероприятия (совещания, круглые столы) с руководителями образовательных организаций.

В Послании Федеральному Собранию от 4 декабря 2014 года Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что необходимо отказаться от самого принципа тотального, бесконечного контроля. Наверное, одним из возможных путей решения проблемы «тотальности» и «бесконечности» контроля и надзора является создание четкой и понятной системы принципов организации и осуществления государственного контроля и надзора в сфере образования.

Закрепление такой системы принципов, в том числе и в законе об образовании, будет способствовать повышению эффективности, оперативности, результативности контрольно-надзорных мероприятий в образовательной сфере и станет дополнительным фактором повышения законности в деятельности как Рособрнадзора и органов государственной исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих контроль и надзор в сфере образования, так и образовательных организаций, организаций, осуществляющих обучение, индивидуальных предпринимателей<sup>13</sup>.

Хочется отметить, что изменение курса государственной образовательной политики, которое мы наблюдаем в последние месяцы, будет ориентировано на реальное повышение качества образования на всех уровнях при одновременном снижении административно-директивного давления на деятельность образовательных организаций.

#### Список использованной литературы

1. Александров, А.Ю., Барабанова С.В. Правовые основы общественного контроля в сфере высшего образования [Текст] // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 3. – С. 247–253.

---

<sup>13</sup> Фролов Б.М. О некоторых принципах осуществления государственного контроля и надзора в сфере образования // Вестн. ВГУ. Серия : Право. 2015. № 2. С. 155–163.



2. Аллагулов, А.М. Реализация образовательной политики в Российской Федерации [Текст] // Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления: теория, аналитика, практика : сб. ст. / ред. коллегия. О.М. Масюто, А.М. Аллагулов [и др.]. – Оренбург : Агентство «Пресса», 2016. – Вып. 5. – С. 189–196.
3. Аллагулов, А.М., Гордеева Н.А. Повышение качества и доступности образования – стратегическая задача органов местного самоуправления [Текст] // Муниципалитет. – 2014. – № 9. – С. 44–48.
4. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы [Текст] : моногр. – М. : ИСРО РАО, 2015. – 118 с.
5. Богуславский, М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 15–27.
6. Государственная программа Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика : распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2013 г. № 2492-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru>
7. Каплюк, М.А. Государственный контроль и надзор в сфере высшего образования: проблемы и особенности осуществления [Текст] // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2015. – № 12 (67). – С. 141–144.
8. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования : Федер. закон от 21 июля 2014 г. № 256-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru>
9. О мероприятиях по реализации государственной политики : Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru>
10. О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти : Указ Президента Российской Федерации от 9 марта 2004 г. № 314 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru>
11. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru>
12. Об основах общественного контроля в Российской Федерации : Федер. закон от 21 июля 2014 г. № 212-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru>
13. Об утверждении общественного совета по независимой оценке качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Оренбургской области : приказ м-ва образования Оренбург. обл. от 23.12.2014 № 01-21/1881 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru>
14. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
15. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
16. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
17. Управление образования и науки Тамбовской области [Электронный ресурс] : официальный сайт. – Режим доступа : <http://obraz.tmbreg.ru/>
18. Фролов, Б.М. О некоторых принципах осуществления государственного контроля и надзора в сфере образования [Текст] // Вестник ВГУ. – Серия : Право. – 2015. – № 2. – С. 155–163.
19. Черемных, А.В. Генезис процедур оценивания образовательной деятельности в России [Текст] // Символ науки : междунар. науч. журн. – 2016. – № 1. – С. 211–216.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА  
К ПРЕПОДАВАНИЮ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ  
(В АСПЕКТЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ)**

В статье раскрываются особенности дискурсивного подхода к преподаванию гуманитарных дисциплин в вузе. Показаны методические приемы работы с текстом как дискурсом. Рассматривается понятие образа как особенности восприятия человеком окружающего мира. Определено место методического моделирования в реализации дискурсивного подхода к обучению русскому языку.

обучение в вузе, русский язык, текст, дискурс, дискурсивный подход, моделирование, образ мира, образность.

Современные подходы в образовании предполагают, что российское общество сегодня нуждается в специалисте, получившем в результате обучения сформированные профессиональные компетенции, обладающем культурой коммуникации, мышления, творчества. Более того, социокультурная и геополитическая ситуации требуют от образования на всех его уровнях воспитания не просто патриота, а человека думающего, оценивающего реалии с точки зрения их ценности для развития российского общества и государственности. Безусловно, «нравственная атмосфера в обществе, рост гражданственности и патриотизма в среде молодежи во многом определяются не "уроками морали" <...> или сентенциями педагогов о нравственном долге личности, а успехами государства, ростом его общественного авторитета, внятностью позиции национальных лидеров на мировой арене, готовностью страны отстаивать свои национальные интересы и защищать соотечественников»<sup>1</sup>. Однако именно эти успехи зависят от уровня образования, его направленности, от приоритетных подходов к нему. Важнейшая роль в этом отводится гуманитарным дисциплинам.

В настоящее время в арсенале преподавателей вузов есть богатая палитра инновационных методов и средств обучения. Педагоги используют различные подходы к образовательному процессу, однако дискурсивному подходу, несмотря на всплеск интереса к нему в методической литературе, уделяется, на наш взгляд, недостаточное внимание, а в процессе реализации данного подхода к преподаванию гуманитарных дисциплин в вузе наблюдается некая «однобокость» применяемых средств и методов. Между тем систематическое использование моделирования, например, в разных его формах (в том числе и лингвистического моделирования) позволяет не только более полно реализовать рассматриваемый подход, но и сформировать у обучающихся целый ряд метапредметных компетенций<sup>2</sup>.

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

<sup>2</sup> См.: Архипова Е.В. Лингвистические модели и принцип моделирования при обучении русскому языку в полиэтнической среде // Функциональная лингвистика : сб. науч. работ / КРИППО ; науч. ред. А.Н. Рудяков. Симферополь, 2013. № 5. С. 15–17.

Эффективным средством для использования дискурсивного подхода в процессе изучения гуманитарных дисциплин является текст. Собственно говоря, при дискурсивном подходе «текст – это одна из сторон (форм), частей дискурса. Это его промежуточный результат, в то время как конечной целью дискурса является достижение говорящим прагматического эффекта. И потому дискурс включает в себя, помимо текста (как результата речевой деятельности, как речевого произведения), еще и ситуацию общения, намерение говорящего, тот прагматический эффект, который достигнут или не достигнут говорящим»<sup>3</sup>. Еще раз подчеркнем: целью дискурса является достижение прагматической цели речевого действия, что принципиально важно именно для профессионального образования.

Текст при дискурсивном подходе рассматривается как «процесс и результат коммуникации в определенной социокультурной ситуации. Отсюда внимание к анализу речевой ситуации, интенции (намерения) и цели, которую необходимо достичь в результате речевого взаимодействия. Этот же подход предполагает анализ и сравнение возможных путей достижения прагматической цели общения...»<sup>4</sup>. «Главное – это рассмотрение текста в различных ракурсах – не только с традиционной, текстоцентрической точки зрения, характерной для лингвистики текста, но и с точки зрения социолингвистики, прагматики, лингвокультурологии, дидактики...»<sup>5</sup>, что возможно лишь благодаря высокому общекультурному уровню обучающегося.

В анализе дискурсивного подхода методологически важной для нас является точка зрения, в соответствии с которой образ назван особым средством активного познания мира. То есть предметность наших образов выступает не как явление вторичное, продукт последующей обработки чувственных данных, а как фундаментальная особенность восприятия окружающего мира человеком, активно в нем действующим<sup>6</sup>. Наибольший интерес для нас в этом отношении представляют исследования образа А.Н. Леонтьевым, который в своих последних публикациях развивал концепцию Образа Мира. Поскольку язык способствует формированию мировоззрения человека, становлению его как личности, данная концепция представляется нам особенно значимой именно в психолого-педагогическом плане.

Л.С. Выготский утверждал, что всякая мысль вызывается к жизни мотивом и является субъективной в том смысле, что она выделяет из отображаемой действительности ту ее сторону, которая кажется субъекту существенной и в которой он аффективно заинтересован. Смысл всегда индивидуален и является совокупностью психологических факторов, он изначально социален и выступает в роли фиксатора социального опыта. А.Н. Леонтьев придерживался точки зрения, что смыслу обучить нельзя, он порождается самой жизнью и зависит от всей совокупности знаний человека, его жизненного и эмоционального опыта, его личностных качеств. Эти положения являются важным методическим посылом для организации работы по интеграции гуманитарных (и не только) дисциплин в рамках учебного плана и для использования дискурсивного подхода к процессу обучения.

<sup>3</sup> Архипова Е.В. Текст, дискурс, дискурсивный подход в обучении русскому языку // Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина: вековая история как фундамент дальнейшего развития (100-летнему юбилею РГУ имени С.А. Есенина посвящается) : матер. науч.-практ. конф. преподавателей РГУ имени С.А. Есенина по итогам 2014/15 учеб. года / отв. ред. М.Н. Махмудов. Рязань, 2015. С. 774.

<sup>4</sup> Там же. С. 773.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Дзюбко Г.Ю. Работа со сравнением как метод интеллектуального развития учащихся // Рос. науч. журн. 2015. № 6 (49). С. 174–180.

Решая комплексные лингвокультурологические задачи, обучающийся незаметно вовлекается в процесс выработки новых смыслов, согласованных с «вечными», традиционными для России и русской культуры ценностями и традициями, поскольку именно «традиции рассматриваются как способ самоидентификации социальных групп, усиления их сплоченности и солидарности; как средство укоренения человека в глубинных пластах отечественной культуры и тем самым – сохранения национального менталитета и самосознания... Так образование включается в сохранение и воспроизводство традиций, что предполагает их творческое освоение, а не просто подражание старому»<sup>7</sup>.

При выборе языковых образцов в качестве дидактического материала мы опираемся на следующую точку зрения: «Именно смысл является той интегративной категорией, которая объединяет все категории в речевом развитии. От смысла высказывания – к смыслу слова в контексте, а затем к значению слова и наоборот – вот направление движения в развитии речи...»<sup>8</sup>.

Культурологические, духовно-нравственные «смыслы» (термин В.А. Маслоу), воплощенные в таком тексте, позволяют воспитывать будущего специалиста в духе патриотизма и национальных традиций, причем данное воздействие осуществляется не напрямую, а исподволь, путем проникновения в подтекст, понимания точки зрения автора, диалога с ним.

Приведем задания для работы с текстом в аспекте дискурсивного подхода, решающие следующие задачи:

- определение коммуникативной и прагматической цели текста;
- выяснение логики построения текста;
- определение речевых доминант (концептов, ключевых слов), которые являются центрами семантического поля данного текста;
- выделение изобразительно-выразительных средств языка и определение их функции;
- выявление подтекста (по Л.С. Выготскому, «проникновение в сферу бессознательного»), реконструкция образа автора и социокультурного пространства;
- моделирование и комбинирование языковых единиц;
- аргументация своей точки зрения при анализе текста;
- сопоставление высказываний с заданной коммуникативной и прагматической целью с опорой на текст, выбор необходимой информации.

Следует отметить, что эффективному выполнению подобных заданий способствует систематическое использование моделирования, которое, с одной стороны, является специфическим средством реализации рассматриваемого нами подхода, а с другой – самостоятельным методом научного познания.

В.Г. Афанасьев, говоря о модели, отмечает, что «будучи упрощенным воспроизведением целостного оригинала, модель в то же время и сама по себе должна представлять нечто единое, целостное. Модели должны быть присущи простота и стройность, удобство в обращении с нею, определенное упорядоченное расположение ее компонентов, в той или иной мере соответствующее порядку

---

<sup>7</sup> Романов А.А. Дорога добра К.Д. Ушинского // Психол.-пед. поиск. 2014. № 2 (30). С. 5.

<sup>8</sup> Теория и практика обучения русскому языку : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина [и др.] ; под ред. Р.Б. Сабаткоева. 3-е изд. М. : Академия, 2008. С. 7.

и структуре оригинала»<sup>9</sup>. И.Т. Фролов определяет моделирование как «материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы»<sup>10</sup>. В основе данной дефиниции лежит мысль о том, что модель выступает средством познания, главный же ее признак – отображение.

В рамках дисциплин гуманитарного цикла лингвистическое моделирование может быть применено для решения разнообразных задач, поскольку есть множество теоретических понятий, тем, требующих структурирования материала, выстраивания причинно-следственных связей, где образная модель облегчит путь познания и позволит целостно представить явление или систему образов<sup>11</sup>. Методический принцип опоры на алгоритмы порождения и восприятия речи при формировании речевых умений как раз и вытекает из психолингвистического описания моделей речевой деятельности. Моделирование языковых и речевых явлений – это не только средство отображения языковых единиц и речевых процессов, но и продуктивный метод обучения языку и речи<sup>12</sup>.

Неотъемлемой частью метода моделирования является конструирование, т.е. приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов. Метод моделирования при работе с текстом может включать разные приемы, в том числе разработанные для школ (Т.Н. Гильгенберг) и адаптированные к задачам профессионального обучения, например: *схема-опора* – модель изучаемого языкового материала, изображение его устройства, главных черт, взаимоотношения частей; *компакт* – интерпретация социокультурного пространства при значительном сокращении опорных сигналов с сохранением главного; *графический «мини-портрет»* – реконструкция образа автора текста; *крок* – составление схемы-маршрута содержания текста, восстановленного по памяти (такая работа позволяет провести рефлексию собственной деятельности, формирует учебно-познавательную компетентность); *учебный клип* – «склеивание» нескольких «кадров» в наглядный лингвокультурный сюжет (кадрами клипа могут быть все перечисленные ранее приемы, а также опорный конспект с дополнениями). Подобная работа обнаруживает не только знание студентом материала, но и понимание им характера связей и отношений в тексте.

Приведем примеры упражнений, в которых, на наш взгляд, моделирование является одним из средств реализации дискурсивного подхода.

**Задание 1.** Прочитайте текст, где представлены национальные портреты, данные глазами человека западной культуры.

1. Как Вы думаете, в какое время написан текст? Что Вы можете сказать об особенностях мировоззрения автора?

<sup>9</sup> Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание, управление. М. : Политиздат, 1981. С. 32.

<sup>10</sup> Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования. М. : Наука, 1961. С. 6.

<sup>11</sup> См.: Софронова Н.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» (по направлению подготовки «Менеджмент») // Рос. науч. журн. 2015. № 6 (49). С. 231–237.

<sup>12</sup> Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Вербум-М, 2004. С. 57.

2. Дополните сравнения в тексте подходящими по смыслу словами (они даны в скобках):

*В сердце любого народа всегда хранится нечто заветное, нечто такое, что представляет собой его сокровище – не то, за что он себя выдает, а то, что он подлинно есть. Известный немецкий ученый Вальтер Шубарт в работе «Душа России» утверждает, что англичанин хочет видеть мир как ..., немец – как ..., француз – как..., а русский – как... (казарму, салон, собор, фабрику).*

*По-разному определяет каждый из них для себя и цель жизни: для англичанина это..., для француза –..., для немца –..., для русского –... (служение, прибыль, слава, власть).*

*Отсюда и различия в восприятии ближнего: англичанин видит в ближнем..., француз –..., немец –..., а русский – ... (приятного ему человека, выгодного партнера, своего, подчиненного).*

3. Составьте таблицу, отражающую содержание текста. Какими строками или столбцами Вы можете ее дополнить?

4. Опишите, каким представляется Вам характер русского человека. Используйте при этом устойчивые сравнения.

5. Составьте несколько национальных портретов представителей других стран. Какие ассоциации Вы использовали? Почему?

Использование информационной модели в форме таблицы типа «объект–свойство» в данном случае позволяет, с одной стороны, отразить лишь ту информацию, которая интересует пользователя, а с другой, облегчает процесс анализа информации и порождения нового высказывания, являясь своеобразным планом.

**Задание 2.** Прочитайте отрывок из дневников кинорежиссера и актера Р.А. Быкова.

1. Представьте в виде модели исторические факты, ставшие поводом к выводам, сделанным автором. Дополните получившуюся модель элементами, характеризующими традиции и стереотипы, которые нашли отражение в текстах.

2. Определите культурно-языковые концепты, использованные автором. Какое место они занимают в Вашей модели?

3. Что побудило режиссера сделать эти записи в своем дневнике? Можно ли назвать их актуальными (Р.А. Быков умер в 1998 году)?

### ***Из дневников Ролана Быкова***

#### ***О своем последнем фильме и возможной Третьей мировой***

*Я построил картину на анализе политики Черчилля между Первой и Второй мировыми войнами. Если положить его как лекало, то Третья должна начаться уже через пару лет. Дерущиеся стороны подготовлены: Север – Юг. Остается вопрос: на чьей стороне выступит Россия. Сформулировалась религия войны. В свое время христианство победило развращенный языческий Рим как религия бедных. Но за две тысячи лет христианство превратилось в религию богатых. А религия бедных сегодня одна – ислам. И формула Третьей мировой сложилась: терроризм. Взрыв торгового центра может быть произведен чем угод-*

но, включая атомное оружие. Все будет привезено в чемоданах. Югославия, Чечня, Афганистан, Таджикистан – всюду столкновения с мусульманами... Я не чувствую морального права выступать ни в роли историка, ни в роли человека, претендующего на объективизм. Я претендую на убедительность в доводах. Я снимал фильм в Америке, Франции, Германии, Англии, Японии, Китае, Монголии – целая галерея очевидцев, участников войны. И запомнил мудрые слова 80-летнего монгола: “Все ветераны горюют о том, что молодежь не помнит войны. Но это же замечательно, что не помнит! Это наша заслуга. Если бы мы проиграли войну, они бы помнили всю жизнь...”. Помните миф о Персее? Я лишь недавно постиг его смысл. Он о том, что будь ты хоть сыном бога и победи ты хоть саму войну, но когда все кончится, то придут те, кто во время войны прятался, и скажут: “Это все наше”. А тебе поставят памятник.

**Задание 3.** Прочитайте текст.

1. Разработайте языковую модель данного текста. Составьте собственный текст-рассуждение о массовой культуре.

2. Сделайте предположение о том, почему автор опирается на классические образцы греческой культуры. Какие из современных культурных феноменов, на Ваш взгляд, будут важны для потомков?

*Массовая культура – это все-таки лучше, чем массовое бескультурье... Не стоит забывать, что та старина, которой мы сегодня кланяемся, сама по себе сложилась достаточно случайно и в свое время была новаторством или эклектикой, раздражавшей, вероятно, многих. <...>. Парфенон, вероятно, казался (афинским) старикам отвратительным модерном. Греческая эпиграмма, которой мы любимся, для самих греков была литературным ширпотребом ...*

*Отсюда вывод: подлинное знание прошлого не только не мешает жить, но объясняет многие культурные феномены, представляя их в неожиданном ракурсе, дает новое освещение реальности (М.Л. Гаспаров).*

Приведенные примеры иллюстрируют то, как работа с текстом, использование разного рода моделей стимулируют обучающегося ориентироваться в социуме, познавать и осознавать процессы, происходящие во внешнем и внутреннем мире, позволяют осуществлять непрерывное и целостное коммуникативное общение, обеспечивают коммуникативную направленность различных дисциплин в профессиональной подготовке<sup>13</sup>.

Поворот лингвистических исследований к коммуникативному и прагматическому аспектам функционирования языка в речи открыл новые грани во многих, уже, казалось бы, исследованных явлениях. Этому способствовало и включение в лингвистическую проблематику вопросов психологии, культурологии и социологии, породивших целый ряд междисциплинарных направлений в исследовании речевой деятельности и ее связи с мышлением, познавательными способностями человека, с уровнем его культуры. Эти процессы нашли свое отражение в дискурсивном подходе.

<sup>13</sup> См.: Дзюбко Г.Ю. Образность речи как средство формирования коммуникативной компетенции курсантов : моногр. Рязань, 2011. 178 с.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.В. Изучение концептосферы трудов академика И.И. Срезневского на занятиях по русскому языку [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 144–149.
2. Архипова, Е.В. Лингвистические модели и принцип моделирования при обучении русскому языку в полиэтнической среде [Текст] // Функциональная лингвистика : сб. науч. работ / КРИППО ; науч. ред. А.Н. Рудяков. – Симферополь, 2013. – № 5. – С. 15–17.
3. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М. : Вербум-М, 2004. – 192 с.
4. Архипова, Е.В. Текст, дискурс, дискурсивный подход в обучении русскому языку [Текст] // Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина: вековая история как фундамент дальнейшего развития (100-летию юбилею РГУ имени С.А. Есенина посвящается) : матер. науч.-практ. конф. преподавателей РГУ имени С.А. Есенина по итогам 2014/15 учеб. года / отв. ред. М.Н. Махмудов. – Рязань, 2015. – С. 771–775.
5. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание, управление [Текст]. – М. : Политиздат, 1981. – 201 с.
6. Дзюбко, Г.Ю. Образность речи как средство формирования коммуникативной компетенции курсантов [Текст] : моногр. – Рязань, 2011. – 178 с.
7. Дзюбко, Г.Ю. Работа со сравнением как метод интеллектуального развития учащихся [Текст] // Российский научный журнал. – 2015. – № 6 (49). – С.174–180.
8. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
9. Романов, А.А. Дорога добра К.Д. Ушинского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 5–6.
10. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
11. Софронова, Н.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» (по направлению подготовки «Менеджмент») [Текст] // Российский научный журнал. – 2015. – № 6 (49). – С. 231–236.
12. Теория и практика обучения русскому языку [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. Е.В. Архипова, Т.М. Воителява, А.Д. Дейкина [и др.] ; под ред. Р.Б. Сабаткоева. – 3-е изд. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
13. Фролов, И.Т. Гносеологические проблемы моделирования [Текст]. – М. : Наука, 1961. – 353 с.

УДК 378.121

*О.В. Еремкина, Е.Е. Дмитриева*

**ПРОБЛЕМА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: НАУЧНЫЙ АСПЕКТ**

Представлен теоретический анализ принятия решения в процессе профессиональной деятельности как алгоритмизированной интеллектуальной работы. Даны описание и интерпретация полученных результатов в ходе исследования зависимости уровня интеллектуального развития и стратегии принятия решения.

принятие решения, профессиональная задача, стратегия, интеллектуальное развитие.

© Еремкина О.В., Дмитриева Е.Е., 2016



**Введение.** В условиях жесткой конкуренции на рынке труда от современного специалиста требуется грамотно и быстро решать профессиональные задачи в изменяющихся условиях. Из этого следует, что одной из важнейших целей высшего образования является подготовка специалистов, способных принимать профессионально грамотные решения в динамично развивающихся ситуациях. Принятие профессиональных решений и обучение будущих специалистов алгоритму принятия таких решений остаются сложными и в большинстве видов профессиональной деятельности до сих пор не решенными задачами.

По словам В.С. Диева и Г.В. Сориной, «любую человеческую деятельность без особых интеллектуальных усилий можно легко представить как цепочку подготовки, принятия и реализации принятых решений»<sup>1</sup>. Поэтому неудивительно, что в профессиональной деятельности решения часто принимаются так же, как и в обычной жизни, – методом проб и ошибок. Однако практика показала, что если человек при принятии профессиональных решений опирается только на так называемую житейскую мудрость или на интуицию, то такие решения часто бывают ошибочными и приводят к неприятным, а порой и непоправимым последствиям. Следовательно, для принятия решений в профессиональной деятельности необходимо подойти к этому вопросу с научной, рациональной точки зрения: на основе научных знаний правильно идентифицировать проблему и выбрать оптимальные стратегию и тактику ее разрешения.

Всему этому будущему специалиста должны обучить в университете. Для этого педагогу, работающему в высшей школе, необходимо предложить теорию и технологию принятия решения, созданные на основе выявления его научно обоснованного алгоритма, а также технологии развития компетенций, необходимых для принятия профессиональных решений. По мнению Г.В. Сориной, разработка конкретных решений в различных областях имеет свою специфику и требует специальных знаний, и все же «...процедура принятия решений имеет одни и те же интеллектуальные основания вне зависимости от конкретного вида профессиональной деятельности»<sup>2</sup>.

В «помогающих» профессиях (термин Е.А. Климова)<sup>3</sup> эта проблема особенно актуальна, так как в педагогике, в медицине, в консультационной деятельности психолога, юриста от принятия профессионального решения зависят психологическое здоровье, судьба или даже жизнь человека. Так, в медицине «40 % врачебных диагностических ошибок совершаются при наличии у врача всей необходимой информации о возможном диагнозе»<sup>4</sup>.

Сплошь и рядом мы встречаемся с ошибками в выборе профессии людьми, которым своевременно не оказали квалифицированную помощь педагоги и психологи. Наконец, мы постоянно слышим о судебных ошибках, которые происходят по вине неверно принятых решений юристов. К сожалению, при достаточно большом количестве исследований в управлении по проблеме принятия решений мы не находим ни в психологии, ни в педагогике, ни в юриспруденции таких научных работ,

<sup>1</sup> Диев В.С., Сорина Г.В. Курс «Основы принятия решений» в высшей школе России // Ценности и смыслы. 2012. № 2 (18). URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/kurs-osnovy-prinyatiya-resheniy-v-vysshey-shkole-rossii> (дата обращения: 11.07.2016).

<sup>2</sup> Сорина Г.В. Принятие решения как интеллектуальная деятельность. М. : Канон, 2009. 272 с.

<sup>3</sup> Климов Е.А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопр. психол. 1985. № 4. С. 5–8.

<sup>4</sup> Психологические аспекты алгоритмизации принятия профессиональных решений как средства обучения клиническому мышлению // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. 2011. Т. 13, № 2 (2). С. 358.

которые позволили бы создать технологию обучения будущего специалиста принятию решений, касающихся профессиональных задач. Все это определило выбор нами проблемы исследования: каковы научные и технологические основы формирования готовности студентов к принятию профессиональных решений?

**Теоретические основы принятия профессиональных решений.** Детерминантами понятия «принятие профессионального решения» являются «обучение решению профессиональных задач», «прогностические способности», «вероятностное прогнозирование», «алгоритмизация принятия профессиональных решений».

Говоря о принятии профессионального решения, мы имеем в виду интеллектуальную деятельность, результатом которой становится некий поступок, основанный на базе аргументов, выводов, совокупности рассуждений. Чаще всего принятие профессионального решения связывают с волевым актом, направленным на достижение определенной профессиональной цели. Рассматривая процесс принятия решения, Г.В. Сорина отмечает, что он может развиваться по-разному – как «закрепление сложившихся форм знаний» и как «выработка новых форм знаний»<sup>5</sup>. Из этого следует, что выстроить однозначный и единый алгоритм действий для принятия профессиональных решений невозможно. Однако удачные попытки создания алгоритма принятия решений все-таки были.

Согласно Дж. Дьюи, в общем виде алгоритм принятия решения выглядит так: «формулировка проблемы – определение возможных решений – анализ последствий – попытка претворения в жизнь избранного решения»<sup>6</sup>. Рассматривая процесс принятия решения с психологической точки зрения, К.К. Платонов предложил несколько расширенный по форме, но схожий по содержанию алгоритм принятия профессионального решения: «осознание вопроса – появление ассоциаций – отсев ассоциаций – появление предположения – его проверка – подтверждение – решение»<sup>7</sup>.

Необходимо отметить, что наиболее подробно вопрос алгоритмизации принятия профессиональных решений изучался в военной сфере. Американский специалист в области общественных наук Г. Саймон выделил три этапа принятия решения: «разведывательная деятельность – проектировочная деятельность – осуществление выбора»<sup>8</sup>. Данную схему можно представить как некий алгоритм, состоящий из трех операций: фиксирование факта существования проблемы, перебор возможных способов решения, выбор решения.

Несмотря на отсутствие возможности полностью алгоритмизировать процесс принятия профессиональных решений, мы считаем возможным обучать будущего специалиста решению профессиональных задач, что позволит ему глубже понимать стоящие перед ним проблемы и быстрее их решать. К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.С. Мансуров в своих работах обращают внимание на большое значение при решении профессиональных задач формулировки вопроса. По мнению А.А. Вербицкого, вопрос порождает цель; в нем определяется область поиска неизвестного; вопрос инициирует диалогическое общение<sup>9</sup>. Другими необходимыми для решения профессиональных задач навыками являются выдвиже-

<sup>5</sup> Сорина, Г.В. Принятие решения... С. 19.

<sup>6</sup> Там же. С. 107

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же. С. 110

<sup>9</sup> Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. С. 91.

ние гипотезы/гипотез и их проверка. Главным же элементом в процессе обучения решению профессиональных задач является обучение вычленению основной проблемы и ряда сопутствующих проблем, для чего необходимо развивать аналитические, рефлексивные и прогностические способности учащихся.

Остановимся подробнее на прогностических способностях, так как при обучении им уделяется наименьшее внимание. Исследования под руководством профессора Л.А. Регуш показали, что прогностические способности человека характеризуются следующим набором качеств: аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность мышления<sup>10</sup>.

Вероятностное прогнозирование как составной элемент способности к прогнозированию представляет собой предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации<sup>11</sup>. Схожую идею о механизме вероятностного прогнозирования выдвинул И.М. Фейгенберг: «...способность сопоставлять поступающую через анализаторы информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о соответствующем прошлом опыте и на основании этого сопоставления строить предположения о предстоящих событиях, приписывая каждому из этих предположений ту или другую степень достоверности»<sup>12</sup>.

Таким образом, мы можем говорить о том, что процесс принятия профессиональных решений может быть условно алгоритмизирован. Общий алгоритм действий можно разделить на четыре этапа: формулировка проблемы, определение возможных решений, анализ последствий и само решение.

Подготовить человека к принятию профессиональных решений возможно путем обучения решению профессиональных задач, так как решение профессиональных задач предполагает постановку вопроса, обнаружение проблемы и выдвижение гипотезы, что согласуется с алгоритмом принятия решения. Умения анализировать ситуацию, видеть различные пути ее решения и представлять последствия этих решений сливаются в способность к прогнозированию, развитие которой предполагает развитие такого психического механизма, как вероятностное прогнозирование.

**Экспериментальный материал.** В нашем исследовании процесса принятия профессиональных решений мы придаем большое значение выбору стратегии.

Стратегия — это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей, в том смысле, что он должен привести к определенным результатам<sup>13</sup>. Американский психолог и педагог Дж. Брунер, крупнейший специалист в области исследования когнитивных процессов, выделил три типа стратегии принятия решений при столкновении с интеллектуальной задачей – консервативная, последовательная и эвристическая.

Решая задачу Дж. Брунера, люди с консервативной стратегией опираются на очевидные совпадения, не строят гипотезы, не расчленяют задачу на несколько подзадач. Люди с последовательной (продуктивной) стратегией разделяют воспринимаемые признаки по группам и путем подтверждения или опровержения гипотезы приходят к

<sup>10</sup> Регуш Л.А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего. СПб. : Речь, 2003. С. 271–277.

<sup>11</sup> Батуев А.С. Высшая нервная деятельность : учеб. для вузов. 2-е изд., испр. и доп. СПб. : Лань, 2002. 416 с.

<sup>12</sup> Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать. М. : Знание, 1986. 160 с. С. 91.

<sup>13</sup> Брунер Дж. Психология познания. М., 1977. 280 с.

верному решению. Процесс нахождения верного решения у людей с эвристической стратегией плохо поддается изучению, так как он происходит у них не путем последовательного принятия/отвержения гипотез, а путем комплексного анализа задачи.

Таким образом, можно предположить, что способ принятия решения зависит именно от используемой стратегии: будет ли решение принято случайным образом или это будет хорошо продуманное решение, возможные результаты которого были заранее спрогнозированы. В профессиональной деятельности именно такие решения гарантируют успех, а специалисты, способные стратегически мыслить, добиваются больших успехов, нежели хорошие исполнители.

Нас интересовала связь интеллектуального развития будущего специалиста (курсанта) и выбора им определенной стратегии при решении интеллектуальных задач. Используя методику Дж. Брунера и краткий ориентировочный тест (КОТ) Э.Ф. Вандерлика, мы попытались ответить на поставленный вопрос.

Результаты прохождения КОТ показали, что в группе испытуемых курсантов от 18 до 20 лет, получающих высшее юридическое образование, 19 % имеют уровень интеллектуального развития ниже среднего, 67 % – средний, 14 % – высокий. Было выдвинуто предположение о том, что курсанты, которые показали высокие результаты при прохождении интеллектуального теста, склонны проявлять последовательную стратегию принятия решений как наиболее продуктивную. А те, кто, согласно тесту Э.Ф. Вандерлика, имеют уровень интеллектуального развития ниже среднего, склонны к консервативной стратегии принятия решений, которая практически не дает возможности решить интеллектуальную задачу.

Исследование стратегии мышления по методике Дж. Брунера показало, что 52 % испытуемых проявляют продуктивную стратегию принятия решений, 24 % – консервативную, а еще 24 % сначала продемонстрировали консервативную стратегию принятия решений, но после наблюдения за выполнением заданий другими участниками эксперимента и после обучения решали задачу так же, как и испытуемые с продуктивной стратегией.

Корреляционный анализ показал, что 25 % из числа испытуемых с уровнем интеллектуального развития ниже среднего склонны к консервативной стратегии, однако большая часть этой группы (практически 50 %) проявляют последовательную стратегию принятия решений и 25 % испытуемых после обучения стали использовать последовательную стратегию мышления. Таким образом, 75 % курсантов с первого раза или после обучения способны использовать продуктивную стратегию мышления, т.е. можно предположить, что нет прямой зависимости использования продуктивной стратегии мышления от уровня интеллектуального развития.

В группе испытуемых со средним уровнем интеллектуального развития 57 % курсантов демонстрируют последовательную стратегию принятия решений, 21,5 % сначала используют консервативную стратегию мышления, но после обучения – последовательную, а 21,5 % проявили только консервативную стратегию. То есть 78,5 % курсантов имеют продуктивную стратегию мышления.

В группе с высоким уровнем интеллектуального развития курсанты также продемонстрировали все виды стратегий мышления, при этом испытуемые с консервативной стратегией составили 19 %.

Исходя из полученных результатов, мы можем опровергнуть нашу первоначальную гипотезу о том, что уровень интеллектуального развития и стратегия принятия решения находятся в корреляционной связи. Однако нами было зафиксировано,

что процесс обучения продуктивной стратегии у студентов с более высоким уровнем интеллектуального развития происходит более интенсивно и быстрее приводит к успешному решению интеллектуальной задачи.

Все курсанты, обладающие консервативной стратегией мышления при решении мыслительной задачи, были включены в процесс обучения продуктивной стратегии мышления. В первую очередь было зафиксировано, что практически всех обучающихся с высоким уровнем интеллектуального развития можно научить, и достаточно быстро, продуктивной стратегии решения интеллектуальных задач, что позволяет выдвинуть предположение о возможности обучения будущего специалиста принятию интеллектуальных решений в процессе анализа профессиональных задач.

Обучение продуктивной стратегии курсантов со средним уровнем интеллектуального развития происходило менее успешно и требовало значительных затрат времени, однако результат все же достигался. Только в группе с уровнем интеллектуального развития ниже среднего результат не был утешительным. Большая часть курсантов этой группы не смогла продемонстрировать продуктивную интеллектуальную стратегию решения мыслительных задач.

Таким образом, наша экспериментальная работа позволила установить следующее:

- прямая корреляционная связь между уровнем интеллектуального развития курсантов и использованием ими продуктивной стратегии мышления отсутствует;
- успешность и скорость обучения продуктивной стратегии мышления зависят от уровня интеллектуального развития курсантов: чем выше уровень интеллектуального развития, тем быстрее происходит обучение продуктивной стратегии мышления; не все курсанты с интеллектуальным развитием мышления ниже среднего смогли освоить последовательную стратегию мышления.

**Заключение.** Мы пришли к выводу о том, что в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста можно использовать профессиональные задачи для обучения продуктивным способам принятия правильных решений. В силу этого наше дальнейшее исследование будет нацелено на поиск продуктивных технологий обучения будущих специалистов решению профессиональных задач.

### Список использованной литературы

1. Батуев, А.С. Высшая нервная деятельность [Текст] : учеб. для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Лань, 2002. – 416 с.
2. Брунер, Дж. Психология познания [Текст]. – М., 1977. – 280 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.
4. Гребенкина, Л.К., Еремкина О.В. Подготовка преподавателей университета к педагогической деятельности на основе инновационных образовательных технологий высшей школы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 – С. 135–139.
5. Диев, В.С., Сорина Г.В. Курс «Основы принятия решений» в высшей школе России [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. – 2012. – № 2 (18). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kurs-osnovy-prinyatiya-resheniy-v-vysshey-shkole-rossii> (дата обращения: 11.07.2016).
6. Еремкина, О.В. Формирование профессионально–психологической культуры будущего учителя как инновационное направление в образовании [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 94–103.

7. Климов, Е.А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии [Текст] // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 5–8.
8. Психологические аспекты алгоритмизации принятия профессиональных решений как средства обучения клиническому мышлению [Текст] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13, № 2 (2). – С. 358–363.
9. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего [Текст]. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
10. Сорокина, Г.В. Принятие решения как интеллектуальная деятельность [Текст]. – М. : Канон, 2009. – 272 с.
11. Фейгенберг, И.М. Видеть – предвидеть – действовать [Текст]. – М. : Знание, 1986. – 160 с.

УДК 35:371

*А.А. Петренко*

### **СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье актуализируется системно-деятельностный подход как ведущий методологический принцип в профессиональной деятельности современного руководителя. Рассматриваются требования проекта профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации», результаты обследования руководителей рязанского региона по методике «SWOT-анализ» в контексте исследуемой темы.

руководитель образовательной организации, системный подход, системно-деятельностный подход, профессиональная деятельность, управление образованием.

Профессиональная деятельность современного руководителя, управляющего инновациями в условиях интенсивного реформирования образования и развития регионально-муниципального образовательного пространства, усложняется и наполняется новым содержанием. Возникает естественная необходимость обращения к приоритетным направлениям модернизации российского образования, национально-культурным традициям, к изучению особенностей образовательных потребностей региона, муниципалитета, местного сообщества.

Нормативные документы в сфере образования – Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. (2016 год), Государственная программа развития образования в РФ (2013 год), Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г. (2015 год), федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), профессиональный стандарт «Педагог» (2013 год), проекты профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» (2013, 2015 годы) и др. – ориентируют педагогов на стимулирование системных изменений в образовании, внедрение новых механизмов управления в нем, сохранение и возрождение национальных культурно-исторических и педагогических ценностей в своей деятельности. «Впервые ФГОС нового поколения достаточно четко формулирует требо-

вания к созданию необходимых условий реализации основных образовательных программ, ответственность за которые полностью несут административная команда и ее менеджер. Актуализация развития профессиональных способностей руководителя с позиции менеджмента обеспечит достижение поставленных целей, оптимизируя затраты ресурсов и виды деятельности в направлении повышения удовлетворенности потребителей, преподавателей, поставщиков, работодателей и других образовательными услугами»<sup>1</sup>. В связи с новыми задачами инновационного развития образовательной системы в России возрастает необходимость профессионального роста руководителей образовательных организаций (ОО).

Ключевые затруднения в их деятельности были выявлены в ходе исследования 30 респондентов рязанского региона посредством использования методики «SWOT-анализ»<sup>2</sup>.

Обобщенные данные обследования говорят о том, что среди **сильных сторон** (*S – strength*) развития образования в регионе можно отметить следующие: превращение школы в центр социально-культурного развития среды; увеличение образовательных услуг по дополнительному образованию, в том числе по заказу родителей; участие школы в реализации инновационных проектов на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций; успешная сдача единого государственного экзамена (ЕГЭ) и высокий показатель поступления выпускников в вузы, что повышает престиж школы в социуме; высокий кадровый потенциал (работоспособность и профессионализм педагогов подавляющего большинства образовательных организаций муниципалитетов); достойное состояние материально-технической базы; налаженное социальное партнерство (взаимодействие с другими организациями).

Данный перечень свидетельствует о достаточной стабильности функционирования образовательных организаций региона, социальной ориентированности их деятельности и скоординированности работы посредством сетевого и социального партнерства. Все это может выступать базой для развития образовательной системы в целом.

**Слабые стороны** (*W – weakness*) развития образовательных организаций были представлены следующими позициями: отсутствие эффективных механизмов проверки профессиональной готовности педагогов к реализации ФГОС нового поколения; отсутствие нормативно-правовой базы для организации партнерства с другими образовательными организациями среднего профессионального образования, вузами; несовершенство электронных ресурсов и дистанционных форм обучения; недостаточная информированность общественности о результатах деятельности школы; дефицит кадров (особенно в сельских школах); недостаточная мотивация выпускников педагогических вузов к работе в школе; недостаточное финансирование материально-технического обеспечения школы; общее недостаточное финансирование школ; незащищенность от увольнения с должности директора школы (право на увольнение без объяснения причин в соответствии с новыми правовыми нормами) и т.д.

Данные о слабых сторонах ОО говорят о высоком уровне сложности современного управления, о необходимости подготовки высокопрофессиональных

<sup>1</sup> Петренко А.А. Проблема формирования профессионализма педагога-менеджера // Социальные аспекты управления в регионе : материалы науч. конф. фак. социологии и управления РГУ имени С.А. Есенина. Рязань, 2016. С. 66–70. С. 68.

<sup>2</sup> Там же. С. 66–67.

управленческих кадров, способных к преодолению возникающих проблем, прогнозированию и проектированию их успешного разрешения, профессиональному управлению с учетом новых реалий.

**Благоприятные возможности (*O – opportunity*):** расширение материально-технической оснащенности и возможностей взаимодействия; эффективное государственно-общественное управление; увеличение количества кружков, секций и элективных курсов; возможность участия в разработке и реализации стратегии развития; привлечение молодых директоров к управлению ОО; возможность распространения опыта руководителей школ; возможность проведения мониторинга и оценки программ сообществом в целом; возможность самостоятельного формирования стратегии школы с целью успешного развития как учащихся, так школы в целом; возможность осуществления инновационной деятельности и внедрения новых моделей развития школы, их многофункциональность в информационно-образовательном пространстве.

Данные возможности обязательно должны быть учтены и использованы в профессиональной деятельности современного руководителя.

**Угрозы (*T – treat*):** демографический спад и, как следствие, оптимизация школы с созданием филиалов, что увеличивает нагрузку на крупные (опорные) школы; низкий уровень финансирования; устойчивый дефицит кадров при росте количества учителей пенсионного возраста и малом числе молодежи в педагогической среде; увеличение количества требований, проверок, штрафных санкций; низкий уровень преемственности планируемых мероприятий на различных ступенях управления (муниципалитеты, регион); большое количество документов, отчетов; перекладывание ответственности родителей за воспитание детей на школы; низкая оплата труда молодых специалистов; большая загруженность и высокая ответственность директора (за котельную, за пожарную безопасность и т.д.).

Угрозы-риски могут стать серьезным барьером. В этом случае при отсутствии должной профессиональной подготовки руководители будут демонстрировать свою неподготовленность к внедрению инноваций, а в нестабильных санкционных условиях – и полную несостоятельность.

Таким образом, развитие профессиональной деятельности современного руководителя в системе образования определяется преодолением противоречий между:

- потребностью в профессиональном развитии при осуществлении инновационных преобразований и недостаточной подготовленностью к реализации соответствующих задач в изменяющихся социально-экономических условиях;
- необходимостью актуализации научного обоснования профессионального управления в образовательных системах и недостаточной разработанностью научно-методологических основ деятельности руководителя в системе непрерывного образования;
- востребованностью перспективных ориентиров инновационного развития образования и недостаточной ориентацией руководителей при выборе стратегических и концептуальных оснований в процессе преобразований в образовательной организации;
- необходимостью использования информационных технологий в сфере образования и недостаточным уровнем подготовленности педагогов-руководителей к их внедрению в процесс развития образовательных систем;
- потребностью в интеграции научных и ресурсных возможностей всех субъектов, заинтересованных в развитии образовательного пространства, и него-



товностью руководителей к организации соответствующего взаимодействия в системе образования.

Разрешить данные противоречия представляется возможным в случае целенаправленного управления процессом развития профессионализма руководителя. Проблема поиска путей обновления и развития управленческой деятельности современного руководителя, направленного на формирование его профессионализма, потребовала рассмотрения сущности новых требований профессионального стандарта (проекта) «Руководитель образовательной организации» (2015 год) к управлению в контексте системно-деятельностного подхода как ведущего методологического основания управления образованием.

Научные труды классиков отечественной педагогической науки (Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Р. Лурия, Б.Ф. Ломова, Д.Б. Эльконина и др.) являются методологическим основанием системно-деятельностного подхода. Инновационное развитие управленческой деятельности в сфере образования с позиции данного подхода было обосновано в исследованиях российских ученых – таких, как Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, П.И. Худоминский, Т.И. Шамова и др. Так, Т.И. Шамова с соавторами утверждают, что «суть системного подхода к реальной действительности состоит в том, что каждый сложный объект рассматривается как система. Это позволяет ориентироваться как в реальной действительности, так и в практике управления. Системное видение действительности — особая познавательная технология, теоретическая предпосылка перестройки управления образовательным учреждением»<sup>3</sup>. В этом случае образовательную организацию необходимо представлять как «совокупность связанных и взаимодействующих частей (подсистем), обеспечивающих возникновение целого, обладающего собственными качествами, отличными от качеств составляющих его частей»<sup>4</sup>. «Чтобы установить точный адрес управленческого воздействия, руководителю, учителю крайне необходимо уметь расчленять систему на части, блоки, подсистемы и структурообразующие элементы. Если же он не умеет это делать, то все его управленческие усилия будут носить общий характер, не имея прямого выхода в школьную практику. В управлении как школой, так и любым образовательным учреждением руководителю необходимо учитывать взаимосвязи всех подструктур, явлений и процессов. Опора на этот общий признак систем лежит в основе всей его аналитической деятельности как руководителя»<sup>5</sup>.

А.А. Жилина, так же как и Т.И. Шамова, видит целостность в совокупности взаимосвязанных элементов для управления процессами в образовании: «Для целенаправленного поведения образования с позиций системного подхода необходимо выявить реализуемые процессы и формы передачи информации от одних подсистем к другим, способы воздействия системы и подсистем друг на друга, координацию низших уровней системы с высшими (управляющими), влияние всех подсистем. Важной особенностью системного подхода является то, что не только объект, но и процесс управления им выступает как сложная система, его задача состоит в объединении в единое целое различных моделей (компонентов) системы-объекта»<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М. : Владос, 2002. С. 16.

<sup>4</sup> Управление школой: теоретические основы и методы / под ред. В.С. Лазарева. М. : Центр социол. и экон. исслед., 1997. 336 с.

<sup>5</sup> Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление... С. 18.

<sup>6</sup> Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. 2007. № 1–2. С. 15.

Перечень актуальных трудовых действий современного руководителя, описанных в профессиональном стандарте «Руководитель образовательной организации» (проект), представляется именно в данном контексте: «руководство формированием органов управления образовательной организации (Совет образовательного учреждения, Попечительский совет, Методический совет, Педагогический совет, методические объединения учителей (профессиональные педагогические сообщества) и т.д.), нацеленных на обеспечение эффективности образовательного процесса и роста образовательных результатов; руководство разработкой модели управления образовательной организацией, направленной на обеспечение эффективности образовательного процесса и роста образовательных результатов; распределение функций и полномочий руководящих, педагогических и иных работников, коллегиальных органов, рабочих групп и методических объединений педагогов образовательной организации по осуществлению взаимодействия с субъектами внешнего окружения, включая органы государственной власти, органы местного самоуправления, социальных партнеров»<sup>7</sup>.

«В целом в качестве компонентов системы чаще всего выделяют цели, задачи, стратегию, структуру, ресурсы, технологию, людей. Центральным компонентом и интегрирующим (системообразующим) фактором системы обычно признаются цели»<sup>8</sup>. В профстандарте «Руководитель ОО» первым требованием к его профессиональному уровню фиксируется трудовая функция целеполагания (стратегического и тактического): умения определять перспективы развития, отвечающие насущным требованиям образования в соответствии с «национальными и региональными приоритетами, запросами местного сообщества, обучающихся (их семей) и потенциала образовательной организации»<sup>9</sup>. «Поскольку все системы в образовательных учреждениях конструируются под заданную цель, руководитель (педагог) обязан знать, как их формировать»<sup>10</sup>.

Кроме того, Т.И. Шамова «к системообразующим относит все связи управления: субординационные (по вертикали), координационные (по горизонтали), связи преемственности (между звеньями школы, учителями, учениками и т.д.)»<sup>11</sup>. А «особенностью школы как системы» считает «ее теснейшую связь с внешней средой. Можно выделить шесть основных внешних подсистем: общественно-политическую, производственно-экономическую, социально-бытовую, природно-экологическую, культурную и духовно-нравственную. Задача любого образовательного учреждения – использовать возможности этих подсистем для воспитания личности»<sup>12</sup>. Данное положение находит свое отражение в требованиях проекта профессионального стандарта, в которых выделяется необходимость формирования трудовой функции «управление взаимодействием с субъектами внешнего окружения, включая органы государственной власти, органы местного самоуправления, субъекты рынка труда, социальных партнеров, другие образовательные организации, в том числе организации сетево-

<sup>7</sup> Руководитель образовательной организации : проф. стандарт : проект. URL : [http://www.edustandard.ru/wp-content/uploads/2015/12/Professionalnyj-standart-rukovoditelya\\_Proekt.pdf](http://www.edustandard.ru/wp-content/uploads/2015/12/Professionalnyj-standart-rukovoditelya_Proekt.pdf).

<sup>8</sup> Федоров В.А., Колегова Е.Д. Инновационные технологии в управлении качеством образования : учеб. пособие / под ред. Г.И. Романцева. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. С. 16.

<sup>9</sup> Рук. образоват. орг...

<sup>10</sup> Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление... С. 17.

<sup>11</sup> Там же. С. 20.

<sup>12</sup> Там же. С. 18.

го взаимодействия в целях обеспечения эффективного индивидуального образования каждого обучающегося и трудоустройства выпускников»<sup>13</sup>.

Таким образом, системный подход ориентирует руководителя на выявление многообразия связей и отношений как внутри образовательной организации, так и в ее взаимоотношениях с внешней средой, так как позитивные и негативные процессы в жизнедеятельности образовательной организаций зачастую являются результатом влияния общества. Все это требует мобилизации всех усилий системы образования для развития лучшего и нейтрализации худшего социального опыта, поскольку «динамизм образовательного учреждения (ОУ) как системы обеспечивает его стабильность, ибо ОУ постоянно развивается в соответствии с влиянием внешней среды»<sup>14</sup>. Как справедливо отмечает В.А. Федоров, «приложение системного подхода к управлению образовательными объектами заключается, прежде всего, в рассмотрении таких объектов как систем, состоящих из взаимосвязанных элементов, и учете влияния окружающей среды и обратной связи на эффективность их деятельности»<sup>15</sup>.

«Необходимость системного подхода обусловлена укрупнением и усложнением изучаемых систем, потребностями управления большими системами и интеграции знаний. Системный подход показал свою универсальность в качестве инструмента для решения практических проблем, продемонстрировал мощный философско-методологический и мировоззренческий потенциал...»<sup>16</sup>. «Руководство анализом целей и задач образовательных программ, программы развития, качества обучения и воспитания, динамики образовательных результатов учащихся, выявление профессиональных дефицитов и потребностей педагогических и других работников школы, необходимых для улучшения качества образования; привлечение необходимых ресурсов для создания и функционирования безопасной образовательной среды, реализации требований по охране жизни и здоровья обучающихся, комфортных психологических, этических и экологических условий получения образования; управление внутренним информационным пространством»<sup>17</sup> и многие другие трудовые функции современного руководителя, заявленные в проекте профессионального стандарта, свидетельствуют об их широте и сложности. Инструментальное использование системного подхода в их решении – эффективный механизм управления организацией.

«Системный подход решает триединую задачу: сосредоточение в общенаучных понятиях и концепциях результатов системной организованности объектов управления и способов их исследования; интеграция принципов и опыта развития научного подхода к управлению (принципа системности и др. категорий); применение разработанных на этой основе концептуальных представлений и средств моделирования развития образовательной организации для решения актуальных комплексных проблем в образовании»<sup>18</sup>. Так, например, одной из ведущих обобщенных функций современного руководителя (код А) в профессиональном стандарте «Руководитель ОО» выступает функция «формирования стратегии образовательной организации, ориентированной на успешность каждого обучающегося», предполагающей

<sup>13</sup> Рук. образоват. орг...

<sup>14</sup> Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление... С. 20.

<sup>15</sup> Федоров В.А., Колегова Е.Д. Инновационные технологии... С. 12.

<sup>16</sup> Системный подход. Центр управления финансами. URL : <http://center-yf.ru/data/Marketologu/Sistemnyi-podhod.php>

<sup>17</sup> Рук. образоват. орг...

<sup>18</sup> Системный подход...

развитие умений руководителя «определять миссию образовательной организации, стратегические цели и задачи, механизмы реализации программы развития с учетом педагогических концепций и факторов, влияющих на деятельность образовательной организации; выделять специфику деятельности образовательной организации и производить оценку ее конкурентной позиции; локализовать (адаптировать к конкретному контексту) федеральные, региональные и местные инициативы и приоритеты; разрабатывать модели безопасной образовательной среды с привлечением всех участников образовательных отношений»<sup>19</sup>.

В процессе системного исследования создаются модели реальной системы развития образования, повышается уровень концептуального видения ее будущего состояния, определяется полнота проектируемых преобразований и структур, закономерностей развития и управленческих действий. Ценность системного подхода состоит в том, что его применение «в разработке стратегии образовательной организации, в управлении реализацией образовательных программ и программы развития ОО, мониторинге и оценке их реализации, управлении текущей деятельностью» должно давать реальный результат, социально и научно значимый эффект. «Системный подход позволяет усматривать пробелы в знаниях о данном объекте, обнаруживать их неполноту, определять задачи научных исследований, в отдельных случаях – путем интерполяции и экстраполяции – предсказывать свойства отсутствующих частей описания... Особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что функции и способности есть результат преобразования внешней деятельности во внутреннюю деятельность путем последовательных преобразований»<sup>20</sup>.

В современных условиях роста требований к квалификации и профессионализму руководителя соответствие обобщенным функциям профессионального стандарта и развитие способностей к результативному изменению деятельности образовательной системы посредством осознания и понимания их сущности и владения управленческими механизмами ее последовательного преобразования становятся особенно востребованными и необходимыми в профессиональной управленческой деятельности. «Практика показывает, что нередко даже старая, казавшаяся тупиковой, проблема может получить решение, если она подвергается системному рассмотрению»<sup>21</sup>.

Системный подход в авторской трактовке ученого-педагога В.Г. Афанасьева<sup>22</sup>, на наш взгляд, наиболее точно отражает сущность профессиональной деятельности по управлению образовательной организацией как системой, обоснованной на целостности следующих компонентов:

- системно-элементный (элементы образовательной системы). «Любую систему можно охарактеризовать через ее состав (совокупность составляющих ее элементов), структуру (связь между этими элементами) и функции»<sup>23</sup>;
- системно-структурный (взаимодействие структурных подсистем управляющей и управляемой образовательных систем). Для системного анализа управленческой деятельности в образовательной организации главным является выяснение ее структуры, т.е. взаимосвязей между элементами (структурными подразделениями, субъектами), их координационных и субординационных отношений;

<sup>19</sup> Рук. образоват. орг...

<sup>20</sup> Системный подход...

<sup>21</sup> Жилина А.И. Системный подход... С. 15.

<sup>22</sup> Афанасьев В.Г. Системность и общество. М. : Изд-во полит. лит. 1980. 368 с. С. 156.

<sup>23</sup> Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара : САМГПИ, 1994. С. 47.

– системно-функциональный (совокупность функций участников образовательного процесса и образовательной системы в целом). «Взаимодействие подсистем, каждая из которых обеспечивает определенную фундаментальную функцию, формирует структуру системы. Объяснением цели появления системы или подсистем выступают функции системы. Следует отметить, что данные функции конкретизируются отношением системы со средой»<sup>24</sup>;

– системно-коммуникационный (многообразие вертикально-горизонтальных связей образовательной системы с внешними, сторонними, организациями). «Именно системный подход позволяет учитывать широкий спектр взаимоотношений и взаимозависимостей между внутренними элементами системы профессионально-творческой самореализации и внешними факторами, формирующими пространство самореализации, раскрывать действие механизмов компенсации, которые активизируются в условиях нестабильности социума, трансформации институциональной и социально-стратификационной структур общества»<sup>25</sup>;

– системно-интегративный (механизмы и факторы функционирования и развития образовательной системы). «Важнейшим общим признаком всех систем является их интегративный характер. Интегративность является результатом взаимодействия входящих в систему компонентов, зависящих от уровня целостности системы»<sup>26</sup>;

– системно-исторический (эволюционные этапы образовательной системы, традиции, перспективы). Невозможно понять инновационные преобразования в образовательной организации без учета того, что этому предшествовало, какие концепции сложились прежде, каковы традиции в ее прошлом и каковы перспективы ее развития в будущем.

Таким образом, системно-деятельностный подход в профессиональной деятельности современного руководителя способствует инструментальному описанию управляемых объектов как системы, разработке обобщенных и специфических моделей, исследованию структуры, концепций, технологий представленных объектов.

В проекте профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» (2015 год), находящегося сейчас на стадии принятия приказом Министерства труда РФ, ведущим методологическим принципом реализации выступает системно-деятельностный принцип, что выражается в четком описании обобщенных трудовых функций, показателем сформированности которых является совокупность трудовых действий, умений и знаний. Подготовка к внедрению профессионального стандарта на основе системно-деятельностного подхода может способствовать снижению рисков в профессиональной деятельности руководителя и позволит добиться существенного улучшения качества управления образовательными организациями, развития системы образования в целом (от дошкольного до высшего профессионального), обеспечить управляемость в учебных заведениях.

<sup>24</sup> Самохина Н.Н. Системный подход как ведущее направление в разработке теоретико-методических основ профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки в образовательно-воспитательной среде вуза. URL : <http://www.jurnal.org/articles/2013/ped45.html>

<sup>25</sup> Там же.

<sup>26</sup> Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление... С. 20.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст]. – СПб. : Питер, 2002. – 280 с.
2. Афанасьев, В.Г. Системность и общество [Текст]. – М. : Изд-во полит. лит., 1980. – 368 с.
3. Гончаров, М.А. Основы менеджмента в образовании [Текст] : учеб. пособие. – М. : Кнорус, 2008. – 480 с.
4. Жилина, А.И. Системный подход как методология педагогического исследования [Текст] // Человек и образование. – 2007. – № 1–2. – С. 15.
5. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя [Текст]. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.
6. Менеджмент образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А.П. Егоршина. – М. : Логос, 2009. – 308 с.
7. Петренко, А.А. Проблема формирования профессионализма педагога-менеджера [Текст] // Социальные аспекты управления в регионе: материалы науч. конф. фак. социологии и управления РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2016. – С. 66–70.
8. Петренко, А.А., Воробьев В.И. Менеджмент качества образования: мониторинговые исследования и механизмы совершенствования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 97–107.
9. Петренко, А.А. Ресурсное обеспечение как фактор инновационного развития образовательной организации [Текст] // Школа будущего. – 2015. – № 3 – С. 109–118.
10. Петренко, А.А. Вариативные модели управления ресурсным обеспечением деятельности школы в условиях перехода к ФГОС [Текст] : метод. пособие / А.А. Петренко, В.В. Маскин; Ряз. ин-т развития образования ; Средняя общеобразов. школа № 72 г. Рязани. – Рязань, 2014. – 83 с.
11. Петренко, А.А. Профессионализм педагога как важнейший фактор инновационного развития образования [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М. : МАНПО, 2015. – 604 с. – С. 85–88.
12. Руководитель образовательной организации [Электронный ресурс] : профессиональный стандарт : проект. – Режим доступа : [http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2015/12/Professionalnyj-standart-rukovoditelya\\_Proekt.pdf](http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2015/12/Professionalnyj-standart-rukovoditelya_Proekt.pdf)
13. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–10.
14. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
15. Самохина, Н.Н. Системный подход как ведущее направление в разработке теоретико-методических основ профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки в образовательно-воспитательной среде вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org/articles/2013/ped45.html>
16. Системный подход. Центр управления финансами [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://center-yf.ru/data/Marketologu/Sistemnyi-podhod.php>
17. Управление школой: теоретические основы и методы [Текст] / под ред. В.С. Лазарева. – М. : Центр социальных и экономич. исслед., 1997. – 336 с.
18. Федоров, В.А., Колегова Е.Д. Инновационные технологии в управлении качеством образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. Г.И. Романцева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006. – 226 с.
19. Шамова, Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами [Текст]. – М. : Владос, 2002. – 216 с.
20. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ОБРАЗА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

Автор пытается проанализировать психологические особенности восприятия студентами образа преподавателя современной высшей школы, выявить основные личностные и профессиональные качества педагога, значимые для студента. Сделан вывод о том, что в настоящее время традиционная роль преподавателя как носителя и транслятора знаний снижается, однако возрастает его роль как профессионала, который помогает студенту через общение самому сформироваться как личность, выработать определенную систему ценностей.

система высшего образования, педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, система преподаватель – студент, социальная перцепция.

Исследование особенностей восприятия преподавателя студентами по-прежнему остается важной и значимой задачей. В настоящее время уже не вызывает сомнения тот факт, что образ преподавателя, формирующийся у студентов, оказывает активное влияние на характер взаимоотношений между ними и степень заинтересованности студентов изучаемой дисциплиной. Следовательно, от того, насколько адекватен ситуации преподаватель и насколько точно воспринимают его студенты, во многом зависит эффективность всего учебно-воспитательного процесса.

Особенности восприятия субъектами образовательного процесса друг друга в целом и студента и преподавателя в частности рассматриваются в исследованиях ряда ученых – Т.А. Бусыгиной, О.Б. Крушельницкой, Н.В. Парнюк, В.В. Суржина, И.П. Чертыковой, Н.Л. Шлыковой<sup>1</sup> и др. Поэтому можно утверждать, что данная тематика является достаточно популярной в психолого-педагогических исследованиях. Однако проведенный нами анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии данных о современном реальном состоянии такого чувствительного и динамичного явления, как перцептивная составляющая процесса взаимодействия в системе преподаватель – студент. С этой точки зрения любое исследование в связи с постоянно меняющимися общественными реалиями будет априори актуальным.

Цель данной работы – обобщить некоторые результаты исследования процесса перцепции преподавателя студентами как неотъемлемой части педагогического общения.

---

<sup>1</sup> Бусыгина Т.А. Индивидуальный имидж как социально-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2004. 24 с. ; Крушельницкая О.Б., Панасюк А.С. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами // Психологическая наука и образование. 2003. №3. С. 48–51 ; Парнюк Н.В. Образ преподавателя в сознании студентов гуманитарных вузов : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 196 с. ; Суржин В.В. Психолого-педагогическое исследование особенностей имиджа педагога высшей школы // Ежегодник науч.-методолог. семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии» : сб. науч. ст. / отв. ред. И.В. Егоров, Л.Б. Филонов. М., 2013. Вып. 3. С. 103–112 ; Чертыкова И.П. Представления студентов об имидже преподавателя вуза : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 163 с. ; Шлыкова Н.Л. Восприятие преподавателя студентами : дис. ... канд. психол. наук. Иваново, 1998. 132 с.

Для реализации поставленной цели нами использовался комплекс методов:

I. Общенаучные методы: теоретический анализ педагогической и психологической литературы по проблеме исследования.

II. Диагностические методы:

1. Специально разработанная анкета для студентов «Преподаватель глазами студентов», которая была направлена на выявление профессионально значимых личностных качеств преподавателя современной высшей школы. На основе обобщения концепций, описывающих профессионально значимые качества педагога, нами был составлен список, содержащий характеристики, которые, по нашему мнению, должны быть присущи преподавателю современного вуза. Студентам необходимо было оценить важность данных характеристик по следующим параметрам: «очень важно» – 4 балла, «важно – 3 балла, «не очень важно» – 2 балла и «совсем не важно» – 1 балл. Благодаря данной методике нами был получен социальный стереотип преподавателя вуза.

2. Методика «Незаконченные предложения» с целью выявления особенностей восприятия студентами образа преподавателя. Каждому студенту необходимо было вспомнить первую встречу с преподавателем, который произвел на него большое впечатление (как положительное, так и отрицательное), и закончить фразы, связывая их содержание с личностью данного преподавателя.

III. Методы математической обработки и интерпретации данных: контент-анализ, факторный анализ (Varimax) (SPSS Statistics 22).

Данное исследование проводилось в двух смоленских вузах – Смоленском государственном университете и Смоленском институте экономики. В нем приняли участие 150 студентов в возрасте от 17 до 22 лет.

Рассмотрим результаты, полученные нами после обработки анкеты «Преподаватель глазами студентов» (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Профессионально значимые качества преподавателя вуза**

Ранг	Качество	Среднее арифметическое
1	Способность к передаче знаний в интересной форме	3,65
2	Профессионализм в работе	3,63
3	Высокий интеллект, образованность	3,62
4	Компетентность	3,56
5	Справедливость	3,54
6	Организаторские способности	3,29
7	Вежливость	3,27
8	Коммуникабельность	3,26
9	Ответственность	3,25
10	Логичность мышления	3,24
11	Доброжелательность	3,21
12	Готовность к компромиссам	3,19
13	Педагогический такт	3,17
14	Общая культура	3,13
15	Постоянное стремление к личностному росту	3,12



16	Умение отстаивать интересы студентов перед вышестоящим руководством	3,11
17	Креативность	3,00
18	Наличие чувства юмора	2,99
19	Дисциплинированность	2,88
20	Доброта	2,96
21	Бескорыстие	2,88
22	Социальная зрелость	2,87
23	Требовательность	2,75
24	Доверие к людям	2,71
25	Умение устанавливать связи с нужными людьми	2,64
26	Забота	2,61
27	Эмоциональность	2,45
28	Внешний вид /внешняя привлекательность	2,38
29	Принципиальность	2,32
30	Известность в научных кругах	2,05

Как видно из табл. 1, наиболее важными и значимыми характеристиками при оценке студентами преподавателя являются такие профессиональные качества педагога, как способность к передаче знаний в интересной форме, профессионализм в работе, высокий интеллект, образованность, компетентность.

Таким образом, современные студенты в лице преподавателя хотят видеть, прежде всего, профессионала, грамотного специалиста в области преподаваемой дисциплины, разносторонне развитую, компетентную личность, умеющую доступно и в интересной форме передавать знания.

Этот вывод подтверждают и результаты исследования по методике «Незаконченные предложения». То, что произвело впечатление на студентов при первой встрече, также касается профессионализма преподавателя (29 %), умения заинтересовать студентов (47 %) и доступно изложить материал (31 %) (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Качества преподавателя, значимые для студентов при первой встрече**

Ранг	Качество	Процент встречаемости, %
1	Умение вызвать интерес	47
2	Моральные качества (доброжелательность, вежливость и др.)	41
3	Умение общаться, уважительное отношение к студентам, умение оказать помощь и поддержку	37
4	Доступная форма изложения материала	31
5	Профессионализм, знание предмета	29
6	Чувство юмора	19
7	Речь	11
8	Строгость	6
9	Внешний вид	5

Приведем некоторые высказывания студентов по поводу первой встречи с преподавателем:

«Первая встреча с преподавателем мне запомнилась потому, что»:

- «удивили его увлеченность своим делом, глубина знаний, широкий спектр мыслей»;
- «он приводил много примеров из жизни и подробно объяснял все непонятные моменты»;
- «было много лирических отступлений, связанных с личным опытом преподавателя»;
- «он проявил себя как первоклассный специалист»;
- «было видно, что он знает свой предмет»;
- «он показал себя хорошо знающим и любящим свой предмет, умеющим правильно преподнести материал».

Также большое значение при восприятии преподавателя студенты придают его моральным качествам, в частности, справедливости, ответственности, доброжелательности. Эти характеристики также важны при первом контакте с преподавателем (41 %):

«Первая встреча с преподавателем мне запомнилась потому, что»:

- «он "со старта" улыбнулся всем и незамедлительно приступил к интересной подаче материала»;
- «был приветлив, улыбался»;
- «помог мне принять важное решение»;
- «как только он зашел в аудиторию, он улыбнулся»;
- «показал себя дружелюбным и добрым преподавателем»;
- «он оказался не только преподавателем, но и вышестоящим человеком; он как отец всех студентов, который любит каждого по-своему и по-особенному. Это качество можно было заметить при первой же встрече».

Наряду с перечисленными характеристиками немаловажную роль студенты отводят коммуникативным качествам педагога. В частности, первостепенное значение для них приобретает умение преподавателя общаться и выстраивать доброжелательные отношения со студентами, основанные на принципах доверия и партнерства. Поэтому таким качествам, как коммуникабельность, вежливость, готовность к компромиссам, они дают высокие оценки.

Этот факт подтверждают и результаты исследования первого контакта преподавателя и студентов. 37 % студентов отметили, что именно данные характеристики стали для них ведущими при оценке преподавателя при первой встрече:

«Первая встреча с преподавателем мне запомнилась потому, что»:

- «было очень необычное общение, дружеское, добродушное»;
- «он был открыт, расположен к общению и помог разъяснить вопрос, поставивший меня в тупик»;
- «она была проста в общении, предложила свою помощь в любых вопросах, которые вызывали у нас трудности»;
- «она проявила уважение к студентам, дав понять, что мы тоже имеем право на свое мнение и собственную точку зрения»;
- «он вежлив, добр, улыбчив и расслаблен»;
- «этот замечательный человек, уже в первые минуты моего пребывания в университете доказал мне и моим одногруппникам, что чужой человек может

стать родителем; он всегда переживал за каждого из нас, стремился облегчить нашу адаптацию в вузе».

Наряду с этим стоит отметить, что такие традиционные для педагогического общения характеристики, как дисциплинированность, требовательность, принципиальность, для студентов оказались менее значимыми.

Однако при описании первой встречи с преподавателем 6 % студентов отметили такое качество, как строгость. Но в подавляющем большинстве случаев данная характеристика дополнялась каким-то положительным качеством, например: «был строгим, но хорошим», «был строгим, и было видно, что преподаватель знает свой предмет».

Немаловажную роль, по мнению студентов, при первом контакте с преподавателем играет наличие у него чувства юмора (19 %):

«Первая встреча с преподавателем мне запомнилась потому, что»:

- «преподаватель вел себя смешно»;
- «очень много шутил»;
- «начал занятие с анекдота».

Обращает на себя внимание тот факт, что данная характеристика имеет более существенное значение для студентов на начальных этапах взаимодействия с преподавателем. Это можно объяснить тем, что, обращая внимание на наличие или отсутствие у преподавателя чувства юмора, студенты определяют характеристику процесса общения с преподавателем в перспективе. Наличие такого качества у преподавателя имеет большое значение при установлении доверительных и близких отношений со студентами, а это, в свою очередь, является не последним фактором в совместной деятельности обучающегося и педагога <sup>2</sup>.

Как показало наше исследование, на внешность преподавателя на начальном этапе взаимодействия обращает внимание незначительная часть респондентов (5 %), и, более того, студенты считают, что данная характеристика не является профессионально значимой для педагога современного вуза.

Если они и обращают внимание на внешность, то выделяют в ней некоторые отдельные особенности:

«Первая встреча с преподавателем мне запомнилась потому, что»:

- «он спокойно держался перед публикой»;
- «она была самая молодая»;
- «она была великолепна».

Можно предположить, что это связано с особенностью деятельности субъектов перцепции: с первых минут знакомства, как правило, с первой лекции, происходит целенаправленное взаимодействие субъектов восприятия, что обуславливает быстрое формирование мнения о профессионально-деятельностных особенностях личности преподавателя.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что современные студенты высоко ценят профессионализм преподавателя в области владения учебным материалом, а также коммуникативные качества педагога, способствующие организации взаимоотношений со студентами, основанных на взаимном уважении и внимании к личности обучающегося.

---

<sup>2</sup> Гужва И.В. Личность преподавателя как основа формирования партнерских отношений в современном вузе // Изв. Смолен. гос. ун-та. 2014. №2 (26). С. 448–455.

Далее ответы испытуемых были подвергнуты процедуре факторного анализа (Varimax). На основе сходства оценок испытуемых были выделены основные категории в их сознании, по которым происходит оценка студентами преподавателя.

Полученные данные были обработаны методом главных компонент с вращением двух факторов методом варимакс. Решение о необходимости вращения именно такого количества было принято на основе анализа «следа» (рис. 1).

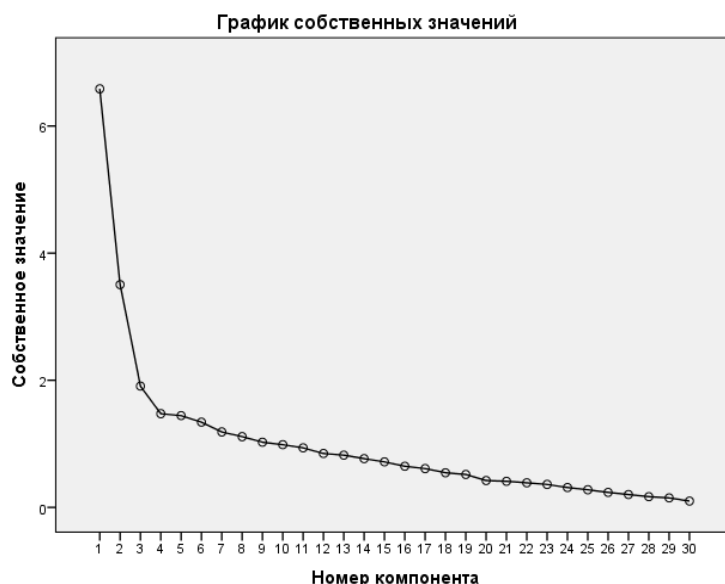


Рис. 1. Диаграмма следа

Рассмотрим распределение позиций респондентов на плоскости факторного пространства, задаваемого осями первого и второго факторов (рис. 2).

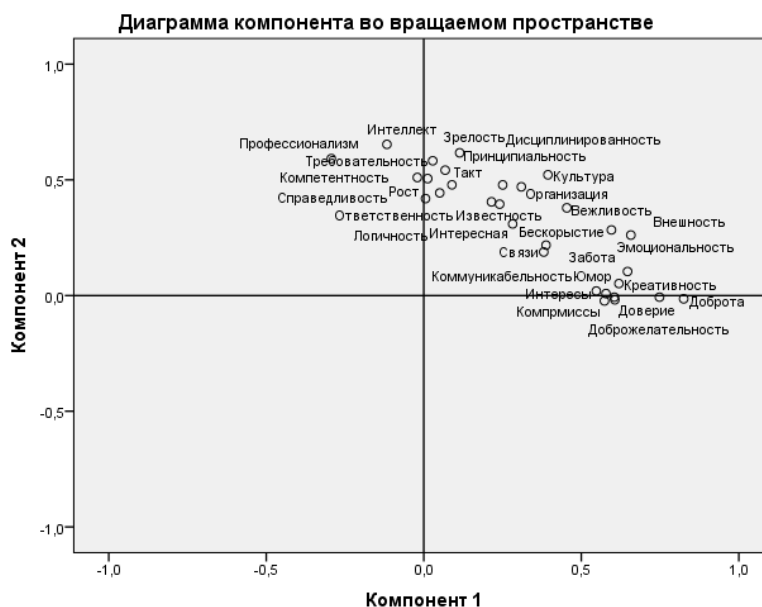


Рис. 2. Распределение позиций респондентов на плоскости факторного анализа, задаваемого осями первого и второго факторов

При интерпретации мы пытались найти глубинное измерение, объединяющее группу переменных, имеющих по нему высокие нагрузки. Чем больше нагрузка, тем с большей уверенностью можно сказать, что переменная определяет фактор.

Фактор 1 (21,9 % дисперсии) – униполярный, так как все высокие факторные нагрузки присутствуют со знаком «плюс», а максимальная по модулю факторная нагрузка со знаком «минус» (–0,29) в сравнении с высокими положительными факторными нагрузками не является значимой.

На основании полученного факторного решения первый фактор образуют следующие шкалы (пункты приводятся с указанием соответствующих факторных нагрузок):

доброта.....	.83
доброжелательность .....	.75
забота .....	.65
коммуникабельность .....	.62
доверие к людям .....	.61
эмоциональность.....	.57
готовность к компромиссам.....	.57

Анализ полученных данных позволяет интерпретировать первый фактор как *«Личностные качества преподавателя, значимые для студента»*.

Фактор 2 (11,6 % дисперсии) также униполярный. Все задающие его пункты опросника группируются только на одном полюсе (максимальная по модулю факторная нагрузка со знаком «минус» равна –0,23).

Данный фактор образуют следующие шкалы:

высокий интеллект, образованность.....	.65
социальная зрелость .....	.62
профессионализм.....	.59
требовательность .....	.58

Анализ полученных данных позволяет интерпретировать второй фактор как *«Профессиональные качества преподавателя, значимые для студента»*.

Таким образом, полученные результаты позволили выявить у студентов наиболее значимые критерии оценки преподавателя. Таковыми являются два блока характеристик: личностные (фактор 1) и профессиональные (фактор 2) качества педагога.

Анализ результатов проведенного исследования показывает, что особую роль в восприятии преподавателя студентами играет оценка уровня профессионального мастерства педагога, в частности, наличие (или отсутствие) таких характеристик, как высокий интеллект и образованность, профессионализм, социальная зрелость, требовательность.

Важным моментом является то, что такие профессиональные качества преподавателя, как социальная зрелость и требовательность, не получили высоких оценок студентов при подсчете средних значений, тогда как результаты проведенного факторного анализа позволяют говорить о том, что данные параметры являются важными и значимыми при создании целостного образа «преподавателя-профессионала».

Наряду с профессиональными характеристиками важная роль при восприятии преподавателя отводится личностным качествам педагога. В частности, как показали результаты исследования, в личности преподавателя высшей школы студенты высоко ценят человеческие качества – доброту, доверие к людям.

Также студенты оценивают педагога с точки зрения того, какую позицию он занимает по отношению к ним. В данном случае первостепенными становятся такие качества, как коммуникабельность, готовность к компромиссам, доброжелательность, вежливость, т.е. те характеристики, которые являются необходимыми в ситуации равноправного сотрудничества, общения, построенного на принципах партнерства и доверия.

Таким образом, качественный и количественный анализ восприятия студентами преподавателя свидетельствует о том, в сознании современной студенческой молодежи произошла замена строго «официального» образа преподавателя на образ открытого, общительного человека, умеющего выслушать, понять и в нужный момент оказать помощь и поддержку.

Исходя из сказанного, можно сделать следующий вывод: в современном вузе роль преподавателя как носителя и транслятора конкретной системы знаний снижается, однако возрастает его роль как личности профессионала, которая помогает студенту через общение самому сформироваться как личность, выработать определенную систему ценностей. Поэтому в лице преподавателя студенты хотят видеть, с одной стороны, грамотного, компетентного специалиста, умеющего интересно и доступно донести материал, а с другой стороны, – старшего друга, наставника в постижении профессии и социальной действительности.

### Список использованной литературы

1. Бусыгина, Т.А. Индивидуальный имидж как социально-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2004. – 24 с.
2. Гужва, И.В. Личность преподавателя как основа формирования партнерских отношений в современном вузе [Текст] // Известия Смоленского государственного университета. – 2014. – № 2 (26). – С. 448–455.
3. Крушельницкая, О.Б., Панасюк А.С. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2003. – №3. – С. 48–51.
4. Мартишина, Н.В. Креативность: образовательные технологии развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 36–48.
5. Митина, О.В., Михайловская И.Б. Факторный анализ для психологов [Текст]. – М. : Психология: учеб.-метод. коллектор – 2001. – 169 с.
6. Парнюк, Н.В. Образ преподавателя в сознании студентов гуманитарных вузов [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 196 с.
7. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
8. Суржин, В.В. Психолого-педагогическое исследование особенностей имиджа педагога высшей школы [Текст] // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии» : сб. науч. ст. / отв. ред. И.В. Егоров, Л.Б. Филонов. – М., 2013. – Вып. 3. – С. 103–112.
9. Чертыкова, И.П. Представления студентов об имидже преподавателя вуза [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 163 с.
10. Шлыкова, Н.Л. Восприятие преподавателя студентами [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – Иваново, 1998. – 132 с.

## **СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Рассматриваются основные принципы создания современного электронного учебника для преподавания лингвистических дисциплин в медицинском вузе. Описываются преимущества электронного обучения в организации самостоятельной работы студентов с целью формирования информационно-коммуникативной компетенции в процессе изучения языков.

электронный учебник, информационно-коммуникативная компетенция, самостоятельная работа, лингвистические дисциплины, медицинский вуз.

На современном этапе развития медицины удовлетворение индивидуальных информационных потребностей специалиста невозможно без использования новейших информационно-коммуникативных технологий. Социально-культурные изменения в мире в связи с трансформацией видов и принципов коммуникации, появлением единого информационно-коммуникативного пространства ставят перед образованием новые задачи, связанные с формированием информационно-коммуникативной компетенции.

В образовательной деятельности кафедр лингвистических дисциплин в медицинском вузе использование электронных учебников открывает широкие перспективы совершенствования процесса обучения и формирования информационно-коммуникативной компетенции. Применение электронных учебных пособий создает благоприятные условия для развития когнитивных и коммуникативных способностей студентов, связанных с процессами хранения, организации, переработки, использования информации, со знанием, пониманием и применением языков, знанием технических средств коммуникации, используемых в процессе передачи информации, приобретением технологических навыков и умений работы с информационными потоками.

Процесс освоения современных информационно-коммуникативных технологий требует активного проникновения электронного обучения в систему высшего профессионального образования и расширения видов и спектра использования электронных средств обучения. Образовательные возможности электронного обучения позволяют аудиовизуальным методом создавать оптимальные условия для работы студентов по овладению навыками устной неродной речи и культурой речи родного языка и, как следствие, способствовать развитию студента как целостной языковой личности, обладающей культурой речи, культурой мышления, высоким уровнем лингвистической компетентности.

Современные электронные учебники позволяют иерархически структурировать учебную информацию, что позволяет изучать предметную область с различной степенью глубины. Благодаря сети Интернет они помогают преодолевать территориальные барьеры, быстро передавать огромные объемы информации, использовать разнообразные средства эмоционального воздействия при иллюстрировании излагаемого материала, демонстрировать учебные и документальные фильмы. Электронные пособия дают возможность создавать разнообразные языковые ситуации, по-

грузать в языковую среду, отрабатывать навыки произношения в индивидуальном режиме, добиваясь правильного ответа и автоматизации отрабатываемого навыка.

Одно из преимуществ электронного обучения заключается в том, что при этом в процессе отработки навыков речи отсутствуют отрицательные психологические факторы, которые часто мешают студентам показать свои реальные знания, исключаются зависимость от мнения окружающих, скованность, страх при формулировании вслух своих мыслей и пр. Благоприятные возможности создают информационные технологии и для организации самостоятельной работы студентов, направленной на самоконтроль и взаимоконтроль полученных знаний.

Современные электронные учебные пособия обладают большими возможностями для достижения эффективности процесса обучения лингвистическим дисциплинам, дают возможность постоянного расширения и обновления содержания. Например, изучение языка на основе материалов об актуальных проблемах современной медицины способствует развитию дополнительной мотивации учащихся, стимулирует их познавательную активность. В результате усвоение учебного материала рассматривается ими не только как цель учебной деятельности, но и как необходимое средство достижения профессионального мастерства.

По нашему мнению, одним из основных методических принципов при создании электронного учебника должна стать интеграция методов обучения с опорой на различные виды психической деятельности студентов. Необходимо создавать условия обучения, при которых студент не просто участвует в репродуктивной деятельности, основанной на предварительном заучивании, а получает знания в результате собственных поисков, что стимулирует мышление, активизирует процесс обучения. Использование интерактивных методов обучения, создание проблемных ситуаций способствуют приобретению знаний в ходе их практического применения, что не только ориентирует студента на усвоение учебного материала, но и обуславливает необходимость поиска, анализа, обобщения и конструирования требуемых языковых единиц.

Таким образом, в основу создания электронного учебно-методического пособия необходимо положить идею деятельностного подхода.

Не менее важным является принцип лично ориентированного обучения. Для формирования устойчивой мотивации к самостоятельному изучению лингвистических дисциплин в процессе организации самостоятельной работы студентов необходимо ориентироваться на природный интерес обучаемых, на их индивидуальный опыт, удовлетворение индивидуальных когнитивных потребностей, чувственное восприятие. На основе принципов индивидуализации и дифференциации необходимо составлять разноуровневые задания, которые дают возможность каждому студенту почувствовать собственную успешность. Это могут быть тестовые и когнитивно-коммуникативные задания на анализ синтаксических структур, развитие навыков перевода, на грамматическую или лексическую аналогию, на построение синонимических и антонимических связей, проектно-проблемные задания, проблемно-исследовательские задания и пр.

В настоящее время для создания электронных учебных пособий многими крупнейшими университетами мира используется модульная объектно ориентированная динамическая среда обучения, предназначенная для разработки электронных курсов, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle). Это бесплатно распространяемый программный продукт для организации электронного обу-



чения, имеющий открытый код. Ресурсы электронного курса в среде Moodle – это объекты, требующие активной деятельности обучающихся. Основными ресурсами являются: файл, гиперссылка, задание, форум, тест. Данные ресурсы позволяют разрабатывать электронные учебные пособия с учетом деятельностного подхода к постановке учебных целей, а также обеспечить универсальность его содержания (возможность использования при любой форме обучения).

Типовая структура электронного учебника включает теоретический материал (презентации, лекции, содержащие тексты, фотографии, аудио- и видеофрагменты), практические задания, материалы для проведения входного, промежуточного и итогового контроля, индивидуальные задания при выборе технологий и методик обучения.

Работа над созданием электронного учебника начинается с тщательного отбора и подготовки учебных материалов в электронном виде. При этом необходимо опираться на основные принципы, которые традиционно используются при создании учебников, – актуальность, систематичность, доступность, наглядность, сознательное и активное участие учащихся в процессе обучения и пр. Тематика учебных заданий должна полностью охватывать перечень учебных целей; студенты должны продемонстрировать, какие элементы деятельности они освоили и на каком уровне.

При разработке электронных материалов важно также учитывать традиционные требования к структуре учебника: внешнее оформление, аппарат ориентировки, аппарат организации деятельности, аппарат контроля усвоения. При раскрытии содержания дисциплины необходимо исходить из общих требований к тексту вузовских учебников. Он должен обеспечивать полное раскрытие программы дисциплины с учетом последних достижений. Учебные материалы должны быть доступными, должны способствовать мотивации к учению, формированию творческих способностей и навыков, обеспечивать преемственность знаний, полученных при изучении предшествующих дисциплин, тесные внутрипредметные и межпредметные, межличностные и внутриличностные связи, обеспечивать непрерывность лингвистической подготовки, сохранять тесную логико-структурную связь с ранее изученными курсами, учитывать психолого-педагогические факторы процесса обучения, уровень подготовленности учащихся.

Основные требования к структурной организации электронного учебника: он должен включать введение, материалы для изучения (гипертексты, электронные лекции, аудиолекции, видеолекции, презентации, подборки статей и т.д.), материалы для контроля и самоконтроля знаний, глоссарий, список источников информации. При формировании структуры электронного учебника необходимо использовать следующие возможности: ввод, редактирование и форматирование текста (текстовый редактор); подготовка статической иллюстративной части (графический редактор); подготовка динамической иллюстративной части (звуковые и анимационные фрагменты); использование мультимедиа; использование гипертекстовых и гипермедиасредств.

Учитывая, что профессиональные потребности специалиста в области медицины постоянно изменяются, необходимо помимо знаний и умений формировать определенные способности; надо определить место данного электронного учебного курса в будущей профессиональной деятельности студентов-медиков, четко понимать, какие компетенции будут сформированы на его основе. Так как знания для будущих выпускников являются не самоцелью, а лишь средством обучения конкретным действиям, важно контролировать и оценивать степень их достижения.

Основные требования, предъявляемые к электронным ресурсам: информация должна быть хорошо структурирована и представлять собой законченные фрагменты курса (модули) с ограниченным числом новых понятий.

Примерное содержание модуля электронного учебника:

- наименование темы;
- учебные вопросы и их нормативная трудоемкость;
- цели занятия;
- методические указания о порядке и последовательности изучения темы модуля;
- необходимые для усвоения модуля учебные материалы;
- упражнения и тесты для самопроверки, а также ссылки на правильные ответы, чтобы обучающиеся могли проверить свое понимание учебного материала и управлять своим обучением;
- упражнения и тесты для итогового контроля.

Каждый модуль наряду с текстом должен представлять информацию в форме аудио- или видеоматериалов. На иллюстрациях, представляющих сложные модели, должна присутствовать мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации (рисунка, плана, схемы и т.д.). Текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также поисковым центром. Важным элементом может стать подключение специализированного толкового словаря (гlossария). Материал для самостоятельной работы необходимо оформлять в виде гиперссылок по основному тексту или к правильным ответам на практические задания. Управляющие элементы интерфейса должны быть удобными и заметными. Вместе с тем они не должны отвлекать от основного содержания, за исключением случаев, когда управляющие элементы сами являются основным содержанием.

Разработка электронного учебника должна соответствовать психолого-эргономическим требованиям. Информация, предъявляемая на экране, должна быть понятной, логически связной, распределенной на группы по содержанию и функциональному назначению. Следует избегать избыточного кодирования и неоправданных, плохо идентифицируемых сокращений. Рекомендуется минимизировать использование специализированных ИТ терминов; на экране должна находиться только та информация, которая обрабатывается пользователем в данный момент. Необходимо обеспечить естественную психологическую обстановку, привычную для пользователя, удобство работы и оптимальные условия для сохранения здоровья.

При работе с электронным учебником могут быть предусмотрены следующие режимы:

- обучение без проверки;
- обучение с проверкой, когда в конце каждой главы (параграфа) студенту предлагается ответить на несколько вопросов, позволяющих определить степень усвоения им материала;
- тестовый контроль, предназначенный для итогового контроля знаний с выставлением оценки.

При разработке системы оценочных средств в рамках электронного учебника рекомендуется учитывать, что формулировка тестовых заданий должна со-

ответствовать определенным требованиям: повествовательная форма, представляющая собой логическое высказывание, которое может быть либо истинно (выбор верного варианта), либо ложно (выбор неверного варианта). Тестовые задания должны быть краткими и не допускать двусмысленности в ответе. Чтобы исключить возможность простого угадывания правильного ответа, необходимо использовать достаточное количество дистракторов (вариантов ответа, похожих на правильный), с тем чтобы правильный ответ резко не отличался от остальных.

В заключение отметим, что в условиях развития информационных технологий, с появлением нового типа информационных ресурсов, при изучении лингвистических дисциплин электронные учебники имеют несомненные преимущества, прежде всего, как интерактивные средства обучения. Они способствуют формированию информационно-коммуникативной компетенции, позволяют эффективно осуществлять внеаудиторную самостоятельную учебную деятельность, обеспечивают стабильное качество обучения. Конечно, комплект электронных учебных материалов никогда не заменит живого общения с преподавателем, но при умелом использовании информационные образовательные технологии успешно дополняют традиционное обучение и наиболее полно раскрывают творческий потенциал преподавателя высшей школы.

#### Список использованной литературы

1. Астафьева, О.Н. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества [Электронный ресурс] / О.Н. Астафьева, О.А. Захарова. – Режим доступа : [www.Ural-yeltsin.ru/usefiles/media/Astafieva\\_Zaharova.Doc](http://www.Ural-yeltsin.ru/usefiles/media/Astafieva_Zaharova.Doc).
2. Ельцов, А.В., Махмудов М.Н. Интеграция процессов познания и моделирования при обучении физике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 145–151.
3. Ельцова, Л.Ф. Об использовании информационных технологий в процессе преподавания лингвистических дисциплин [Текст] / Материалы. науч. конф., посвященной 70-летию снования Ряз. гос. мед. ун-та имени акад. И.П. Павлова. – Рязань, 2013. – С. 374–37.
4. Ельцова, Л.Ф., Ким З.М. Инновационные образовательные технологии в организации самостоятельной работы студентов при формировании общекультурных компетенций [Текст] // Школа будущего. – 2014. – № 6, – С. 3–12.
5. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
6. Шишлина, Н.В. Автор электронного курса [Текст] : учеб.-метод. пособие. – Ижевск, 2015. – 77 с.



## Психологическая, педагогическая наука и практика

УДК 370.153.4

*Ю.Л. Еремкин, И.В. Наумова, Л.Н. Разина*

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЫ ПО ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В статье содержится информация о взглядах ученых на проблему агрессии, описываются формы и проявления агрессивности учащихся, типологии учащихся с различным уровнем агрессивности, средства изучения агрессивности учащихся и тренинга их асертивности. Авторы развивают концепцию гетерогенной образовательной среды, внутри которой педагоги должны видеть группы детей, различающиеся по параметрам агрессивности, комплиантности и асертивности.

поведение людей, агрессия, агрессивность учащихся, психодиагностика агрессивности, асертивность, комплиантность, условия возникновения агрессивного поведения, коррекция агрессивности, гетерогенная образовательная среда.

#### **Агрессия в поведении человека и агрессивность учащихся**

Агрессивность в отношениях между школьниками вызывает острую озабоченность в родительской среде и педагогических коллективах школ. Анализ этого явления говорит о том, что агрессивность стала престижной и устойчивой личностной особенностью многих школьников и превратилась в кричащую воспитательную проблему. Необходимо понять природу данного явления, факторы, его порождающие, уровни и формы проявления агрессии у различных групп и категорий учащихся.

При работе с учащимися следует учитывать, что не всякая агрессия является нежелательной, вредоносной. Агрессия как свойство, унаследованное человеком от своих животных и первобытных предков, имеет ярко выраженный приспособительный характер. В связи с этим Э. Фромм предложил различать доброкачественный и злокачественный виды агрессии. Логично предположить, что в связи с этим стоит бороться только с социально опасными, мешающими приспособлению формами агрессивного поведения. Более того, недостаток приемлемой агрессивности приводит к блокированию самоутверждения и самореализации, к слепому подчинению и ненужной жертвенности. Школа должна брать на себя функцию регуляции проявлений агрессивности: злокачественную агрессию подавлять, направлять ее энергию в приемлемое для общества русло, а доброкачественную агрессию поддерживать,

© Еремкин Ю.Л., Наумова И.В., Разина Л.В., 2016

придавать ей устойчивые формы проявления – борьбы за достижение высоких результатов в учении, спорте, труде, общественной работе, отстаивания своего личного достоинства, самовыражения.

Наряду с этим правомерно ставить вопрос о коррекции поведения тех индивидов, которые чрезмерно уступчивы, легко отказываются от своих целей под напором агрессивных сверстников, т.е. отличаются так называемой комплиантностью (уступчивостью). Американскими психологами данная личностная особенность (compliance) определяется как склонность индивида безоговорочно выполнять требования других людей, хотя последние не обладают какими-либо социальными полномочиями в отношении данного индивида<sup>1</sup>.

Сложность такого явления, как агрессия, породила большое количество теорий, объясняющих его появление. В работах американских психологов предлагается различное понимание самой агрессии и причин агрессивного поведения у детей и школьников. Так, А. Buss в 1961 году ввел понятия враждебной и инструментальной агрессии. Враждебная агрессия мотивируется негативными эмоциями и намерениями причинить зло; при инструментальной агрессии преследуются цели, не связанные с причинением вреда другим лицам.

Ряд исследователей (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, Sears) еще в 1939 году выдвинули гипотезу о роли фрустрирующих условий в происхождении агрессии. Агрессивное поведение, с точки зрения авторов данной теории, всегда предпосылается фрустрацией, которая с неизбежностью приводит к той или иной форме агрессии. Пример, подтверждающий данную гипотезу, можно найти в статье J.A. Piel 1990 года, где автор указывает, что маленькие дети с плохо развитой речью всегда испытывают фрустрацию, которая предшествует появлению у них физической агрессии<sup>2</sup>.

Некоторые авторы, в частности, L. Berkowitz, выдвигают идею о существенной зависимости агрессии от факторов окружения. По мнению L. Berkowitz, фрустрация порождает готовность вести себя агрессивным образом, но само агрессивное поведение появляется только при наличии соответствующих факторов окружения (провоцирующие реплики, обладание оружием, чрезмерный страх и податливость жертвы).

А. Bandura и R. Walters установили, что агрессивные мальчики поощряются их родителями быть агрессивными вне дома путем отстаивания своих прав и использования кулаков. Отцы агрессивных мальчиков даже выражают явное удовольствие, когда их сыновья проявляют агрессивное поведение. Таким образом, будучи агрессивными, мальчики доставляют удовлетворение своим отцам. Схожие данные приводят G.R Patterson, B.D. Debaryshe и E. Ramsey.

Diana Baumrind обнаружила, что дети «авторитарных» родителей более склонны к антисоциальному поведению, чем их сверстники из семей с демократическим стилем семейного воспитания. По ее мнению, в авторитарных семьях с большей вероятностью у детей появляются такие черты характера, как центрированность на себе, стремление избегать ответственности, нежелание вступать в эмоционально окрашенные отношения, что и становится вначале источником многочисленных семейных конфликтов, а затем и конфликтов в группах учеников.

<sup>1</sup> См.: Coon D. Introduction to Psychology: Exploration and Application. Glossary. 7th ed. 1995.

<sup>2</sup> Piel J.A. Unmasking sex and social class differences in childhood aggression: The case for language maturity // Journal of Educational Research. 1990. № 84. P. 100–106.

## Наказание и агрессия

Актуальная проблема семейного и школьного воспитания – как противостоять детской и подростковой агрессивности. Следует признать, что в большинстве случаев и педагоги, и родители противопоставляют агрессивности ребенка такой метод воспитания, как наказание. Однако, с точки зрения Альберта Бандуры, наказание служит возрастанию агрессии, она становится фоном, который способствует обучению агрессии. Все знают, что многие животные реагируют на боль, набрасываясь на окружающих. Постоянно прибегая к физическому наказанию своей собаки, хозяин тем самым воспитывает агрессивное животное. Опасность в том, что физическая агрессия приносит удовлетворение, так как она высвобождает гнев и избавляет от фрустрации. Если так, то агрессия вознаграждается и приобретает тенденцию появляться вновь и вновь в других фрустрирующих ситуациях.

В исследованиях А. Bandura и R. Walters было показано, что сверхагрессивные подростки сурово наказывались дома за агрессивные проявления. Так как агрессия жестко подавлялась дома, родители этих подростков часто бывали неприятно удивлены тем, что их «хорошие мальчики» постоянно наказываются школой за драки и другие формы агрессии.

А. Bandura считает, что агрессивное поведение представляет собой сложную систему паттернов поведения, которая выучивается индивидом в процессе викарного научения, т.е. прямого наблюдения за агрессивным поведением других людей (в том числе на телевизионном экране). Однако реализация разрушительных действий требует соблюдения ряда условий: во-первых, индивид должен быть внимательным (attention) при непосредственном наблюдении агрессивного поведения; во-вторых, его память должна фиксировать происходящее (retention); в-третьих, должна иметь место возможность проявления агрессии (activity); в-четвертых, само агрессивное поведение инициируется мотивом (motivation), порожденным условиями окружения.

### Проявления агрессии в отношениях между школьниками

Агрессивность среди школьников становится обыденной, привычной формой поведения, к которой вынуждены привыкать и сами учащиеся, и учителя. Большинство учащихся современной школы в общении между собой используют лексикон, в котором в богатом ассортименте представлены бранные слова, в том числе и нецензурные. Немногие учащиеся способны демонстрировать в своем поведении и отношениях к сверстникам уважение к личности другого. Чаще всего во взаимоотношениях предъявляются так называемые «знаки превосходства» – пренебрежительный тон, уничижительные слова, такие элементы невербальной коммуникации, как поза, поворот головы, жест, мимика, которые недвусмысленно принижают статус собеседника. Часто акты агрессии в отношении своих одноклассников совершаются как бы походя – толкнуть в спину соученика, когда он этого не ожидает, спихнуть на пол тетради, разложенные на парте, сбросить в раздевалке пальто одноклассника на пол и т.д.

Современному ученику не так-то просто увидеть и усвоить иные формы поведения, не несущие в себе элементов пренебрежения и подавления личности. В современной практике межличностных отношений, а она для большинства существует либо в бытовом, либо в массмедийном облики, отношения между

людьми подаются как отношения неравенства и превосходства одного над другим, а данное превосходство может быть закреплено только при помощи агрессивных действий, направленных на других.

### Формы проявления агрессивности и типы агрессивных учащихся

Систематизация различных проявлений агрессивности среди школьников была нами проведена на основе идеи А. Басса (A. Buss) о двух видах агрессивного поведения. Этот исследователь ввел понятия враждебной и инструментальной агрессии. Враждебная агрессия мотивируется негативными эмоциями и намерением причинить зло. При инструментальной агрессии преследуются цели, не связанные с причинением вреда. Исходя из сказанного, следует выделить четыре вида агрессивного поведения, возникающего у учащихся в процессе общения между собой:

– *инструментальная физическая агрессия*: расталкивание окружающих, с тем чтобы достичь нужного объекта, препятствование однокласснику в достижении объекта (например, держать дверь класса, не пуская товарища в класс после звонка), дружеские толчки при возне на перемене, шуточная демонстрация нападения в виде взмахов руки и т.п.;

– *физическая агрессия, основанная на враждебных чувствах*: нанесение ударов с целью сделать больно, использование в стычке различных предметов для усиления ущерба, наносимого оппоненту, нанесение вреда имуществу одноклассника (разбросать содержимое портфеля, спихнуть с парты тетради и учебники, выбросить из окна какую-либо вещь одноклассника, сломать какой-либо предмет, принадлежащий однокласснику, и т.п.);

– *инструментальная вербальная агрессия*: повышение силы голоса, с тем чтобы перекричать других, перебивание другого при отстаивании своей точки зрения, многократное повторение ранее сказанного с целью навязывания своей точки зрения, дискредитация в разговоре информированности собеседника о предмете разговора («Ты об этом ничего не читал», «Ты не видел эту телепередачу»);

– *вербальная агрессия, основанная на враждебных чувствах*: использование в ходе вербального контакта обидных кличек, бранных слов в адрес одноклассника, отказ от общения с одноклассником, дискредитация в разговоре личности собеседника («Тебя в классе не любят», «У тебя лицо в прыщах», «От тебя умного слова не услышишь»).

Инструментальная и вербальная виды агрессии могут одновременно проявляться в какой-либо момент общения учащихся. При этом они могут различаться степенью своей выраженности. В своем тесте на агрессивность Басс и Дарки предлагают выделять повышенный, нормальный и пониженный уровни агрессивности (как инструментальной, так и враждебной). Сочетание вида и уровня агрессии порождает тип ученика, выделение которого удобно для проведения с ним коррекционной и профилактической работы. Предлагаем выделять следующие типы учащихся, у которых заметно проявляется агрессивность:

**Хищник** – инструментальная (физическая и вербальная) агрессия выше нормы, враждебность выше нормы. Редко встречающийся среди учащихся тип. Нам приходилось наблюдать за поведением одного шестиклассника, который в ответ на безобидную реплику сверстника бросался на него с угрозами и пытался сбить его с ног, нанося удары ногами и руками. Его откровенно боялись в классе, и не только ученики.

**Буян** – инструментальная (физическая и вербальная) агрессия выше нормы, враждебность в норме. Самый заметный в классе ученик. Если в классе таких учеников двое или трое, то в их присутствии всегда шумно, постоянны перебранки, толкотня. Задевая других, вербально или физически, они при этом не чувствуют боли и обид других. На замечание взрослого реагируют обычно фразой «А я чо? Я ни чо».

**Завистник** – физическая агрессия в норме, вербальная агрессия и враждебность выше нормы. Главная отличительная черта этого типа – неприятие успеха и благополучия других людей (мало того, чтобы мне было хорошо, надо, чтобы при этом другим было плохо). Заметив на однокласснице модную обновку, обязательно на весь класс объявит, что данная вещь куплена на дешевой распродаже. После контрольной по математике всему классу представит свою точку зрения на отличную оценку, впервые полученную одним из учеников: «Да, родители его здорово поработали с нашей математичкой».

**Змея** – инструментальная (физическая и вербальная) агрессия в норме, враждебность выше нормы. Внешние проявления агрессивности маскируются. Однако присущие «змее» враждебность, неприязнь к окружающим прорываются в форме язвительных замечаний и оскорблений, высказанных так, чтобы мало кто слышал. В двойной шеренге девочек на уроке физкультуры одна из них постоянно шепчет на ухо впереди стоящей ученице: «Прыщавая, прыщавая, ну ты и уродина со своими прыщами».

**Загнанный** – инструментальная (физическая и вербальная) агрессия выше нормы, враждебность выше нормы. Однако проявления агрессии у данного типа специфичны – они являются ответом на агрессию со стороны окружающих. С тем, чтобы понять психологию данного типа, следует понять, что такое объект агрессии.

Одно из важных условий проявления агрессивности – наличие объекта агрессии. Другой человек (или люди), становясь объектом агрессии, служат удовлетворению многообразных потребностей агрессора, до некоторой степени провоцируя его на подобное поведение. Названная провокация возникает не только благодаря наличию у жертвы ресурсов, пригодных для удовлетворения потребностей агрессора, но в еще большей степени при наличии реальной или кажущейся неспособности жертвы отразить агрессию.

В школьном классе агрессивные проявления учащихся также невозможны без наличия их адресата. Иной учащийся становится объектом агрессии своих сверстников в силу ряда своих особенностей и обстоятельств:

- непохожести на других по поведению и образу мыслей;
- отсутствия в классе группы поддержки в связи со статусом новичка;
- наличия у школьника явного физического недостатка;
- неумения общаться, наличия позы, провоцирующей агрессию (опущенные плечи, взгляд поверх голов или под ноги);
- слабой успеваемости; уровня интеллектуального развития ниже среднего;
- психологической неустойчивости, инертности нервных процессов;
- неуверенности в себе в связи с семейными неурядицами;
- физической слабости по сравнению со сверстниками;
- повышенных эмоциональных реакций в ответ на агрессию и др.

Как правило, объектом агрессии становится школьник, у которого сочетаются все названные особенности. Он становится в классе своеобразным козлом отпущения, удобным объектом для разрядки агрессивных тенденций. Позиция такого ученика



в классе становится для него источником острых эмоциональных переживаний, которые усиливаются в связи с неблагоприятной семейной ситуацией (распад семьи, внутрисемейные скандалы, игнорирование взрослыми развивающегося у подростка чувства взрослости). Постоянное состояние фрустрации порождает ответную агрессию по отношению к окружающим, и не только к сверстникам, но и к взрослым. В отношениях с другими, особенно со взрослыми, такой ученик часто проявляет пассивно-агрессивное поведение, в ходе которого внешние проявления агрессии – физические и вербальные – сдерживаются. Постоянный объект агрессии в семье и школе в ответ на просьбы и требования проявляет упрямство, медлительность, заявляет, что не слышал или забыл о предъявленном требовании. Смысл такого пассивно-агрессивного поведения состоит в том, чтобы вывести другого человека из равновесия, спровоцировать его на повышенный тон, крик, а то и рукоприкладство. Такого рода мазохистские действия подкрепляют сложившийся образ всеми обижаемого, гонимого, несчастного. Кроме того, они как бы дают право на ответную внешнюю агрессию, которая в зависимости от условий может носить вербальный характер (в отношениях с взрослым) или вербальный и физический одновременно (в отношениях со сверстником).

Такой ученик в классе (по нашей терминологии – «загнанный») должен стать предметом особого внимания учителей и школьного психолога. Опасность представляют не сами по себе его агрессивные проявления, а те искривления личности, которые особенно ярко обнаруживаются на подростковом этапе развития. Такой подросток часто заявляет, что ему на все плевать (на отношения с родителями, учебу, школьные оценки, мнения других, его собственное будущее и пр.). В ответ на увещания родителей изменить свое поведение, не застревать на плохих отношениях со сверстниками, взяться по-настоящему за учебу он может бравировать тем, что уйдет из дома, а то и вовсе спрыгнет с крыши. Подобные высказывания свидетельствуют об остановке в формировании у подростка позитивных ценностных ориентаций и смысла жизни.

### **Ассертивное поведение как альтернатива агрессивности и комплиантности**

В решении проблемы управления и коррекции агрессивного поведения учащихся важно определить реальную цель ожидаемых изменений в личности, которая стала бы антитезой как чрезмерной агрессивности, так и слабой выраженности данного психологического феномена. При этом постановка вопроса об ослаблении или даже полном подавлении агрессивности, которая природой предназначена для адаптации индивида к окружающей действительности и преодоления препятствий, некорректна. Правомерно ставить вопрос о коррекции поведения тех индивидов, которые чрезмерно уступчивы, легко отказываются от своих целей под напором агрессивных сверстников, т.е. отличаются так называемой комплиантностью, о которой говорилось выше.

Как в случае чрезмерной агрессивности, так и при выраженной комплиантности следует ставить цель создания в личности новообразования, которое сохранило бы в себе полезные особенности агрессивности, но в то же время не становилось орудием разрушения межличностных связей и подавления потребностей других. Таким новообразованием современная психология называет ассертивность (от англ. *assert* – отстаивать свои права). По определению Ренни Фричи, *ассертивный человек – это тот, кто готов к решению жизненных проблем в кон-*

тексте межличностных взаимоотношений, отвечает за собственное поведение, демонстрирует самоуважение и уважение к другим, позитивен, слушает, понимает и пытается достичь разумного компромисса<sup>3</sup>. Ассертивность всегда связана с уверенностью в себе, т.е. с верой в то, что твоих сил и способностей достаточно для того, чтобы справиться с любой задачей и любыми проблемами, которые перед тобой возникают. Это понимание того, что ты достойно выглядишь в глазах окружающих тебя людей.

Можно перечислить основные характеристики (по Андре Солтеру) уверенного в себе человека:

- 1) эмоциональность речи: открытое, спонтанное и подлинное выражение в речи всех испытываемых чувств;
- 2) экспрессивность речи: ясное проявление чувств в невербальной плоскости и соответствие между словами и невербальным поведением;
- 3) прямое и честное выражение собственного мнения, без оглядки на окружающих;
- 4) использование местоимения «я» как выражение того факта, что за словами стоит конкретный человек, отсутствие попыток спрятаться за неопределенными формулировками;
- 5) принятие похвалы как отказ от самоуничтожения и недооценки своих сил и качеств;
- б) импровизация как спонтанное выражение чувств и потребностей, повседневных забот, отказ от предусмотрительности и планирования<sup>4</sup>.

Ассертивность касается тех ситуаций, когда нужно отстаивать собственную позицию, поступать так, как считаешь нужным в данный момент, вступать с кем-то в открытый конфликт. Иногда человеку сложно сказать «нет», высказать собеседнику критическое замечание. Неуверенность выражается не только в уступчивости и боязни высказать свое мнение. Другой полюс неуверенности – когда вступаешь в агрессию, словесную перепалку, когда эмоции выплескиваются из тебя и очень сложно их остановить. Уверенный в себе человек знает, что его желания стоят того, чтобы их реализовывать, знает, что его способностей и энергии достаточно, чтобы добиться того, чего он хочет.

С точки зрения Н.М. Платоновой и К.В. Динейко, ассертивность можно также рассматривать как настойчивое поведение, имеющее в своей основе стремление отстаивать собственные интересы или интересы других людей. По мнению В. Каппони, ассертивность – это адекватное поведение, это умение действовать сообразно обстоятельствам, варьируя свое поведение в рамках принятых стандартов, умение вести себя конструктивно, не доставляя своим поведением неприятностей другим. А.М. Прихожан утверждает, что ассертивность – это умение тактично и вежливо настаивать на своем, принимать и предоставлять обратную связь и, вместе с тем, умение действовать убедительно в контексте достижения поставленных целей.

На основе сказанного можно утверждать, что *ассертивность выступает как личностная черта, выраженная в способности самостоятельно регулировать собственное поведение и быть независимым от внешних влияний и оценок.*

---

<sup>3</sup> См.: Ромек В. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособие / под ред. В.А. Лабунской. М. : Гардарики, 1999. С. 207–226.

<sup>4</sup> См.: Каппони В., Новак Т. Как сделать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь. СПб. : Питер, 1995.

В педагогическом процессе ассертивное поведение – это оптимальный вариант общения учителя с учениками и родителей с детьми, способствующий формированию самостоятельной и ответственной личности, что и является целью современного гуманистического образования.

Ассертивное поведение основывается на осознании индивидом так называемых ассертивных прав. Практически любое из многочисленных пособий по тренингу ассертивности в первую очередь знакомит читателя и возможного клиента с перечнем прав ассертивного человека. Так, в учебном пособии В. Ромек приводится следующий список так называемых ассертивных прав человека:

- Вы имеете право сами судить о своем поведении, мыслях и эмоциях и несете ответственность за их последствия.
- Вы имеете право не давать никаких объяснений и обоснований, оправдывающих ваше поведение.
- Вы имеете право сами решить, отвечаете ли и в какой мере за проблемы других людей.
- Вы имеете право менять свои взгляды.
- Вы имеете право совершать ошибки и отвечать за них.
- Вы имеете право сказать: «Я не знаю».
- Вы имеете право не зависеть от доброй воли других людей.
- Вы имеете право на нелогичные решения.
- Вы имеете право сказать: «Я тебя не понимаю».
- Вы имеете право сказать: «Меня это не волнует»<sup>5</sup>.

С одной стороны, эти права позволяют человеку быть свободным и независимым, но, с другой, по мнению С.С. Степанова, абсолютизация данных прав может привести к крайнему индивидуализму и игнорированию интересов окружающих. Поэтому быть ассертивным означает не только отстаивание своих интересов, но и стремление соотносить свои интересы с интересами окружающих, не игнорируя их.

### Развитие ассертивности

Для того, чтобы развивать ассертивность у школьников, необходимо понимать, что собой представляют условия ее проявления. Таковыми условиями являются межличностные отношения, в рамках которых индивид проявляет уверенное поведение. Вне зависимости от того, склонен наш школьник к агрессивному поведению или, наоборот, к комплиантному, только в межличностном взаимодействии он сможет овладеть навыками уверенности в себе. Отсюда следует, что развитие ассертивности должно проводиться в условиях групповой работы, в процессе тренинговых занятий. Данные занятия предусматривают обсуждение в рамках группы ассертивных прав, различий между неассертивностью, агрессивностью и ассертивностью, а, главное, обучение вербальным и невербальным умениям ассертивного поведения. В рамках группового взаимодействия учащиеся должны овладевать умением говорить «нет», выдвигать обоснованные требования, обращаться с просьбами, открыто выражать свои чувства в приемлемой для окружающих форме, начинать, поддерживать и заканчивать разговор. При обучении ассертивным навыкам важно соблюдать принцип перехода от простых упражнений к более сложным.

<sup>5</sup> Ромек В. Социальная психология... С. 207–226.

Тренировки ассертивного поведения появились в рамках когнитивистско-бихевиоральной терапии, которая по своей сути выступает как комбинация когнитивных и бихевиоральных техник, направленных на коррекцию мыслей и поведения. Особенно полезно, как утверждает Brewin, их применение в случае усиления тревожности, при возникновении депрессии, незрелости ассертивности. Так, тренинг ассертивности применяется американскими психологами, когда клиенту нужно помочь избавиться от неумения отстаивать свои права и интересы, от чрезмерной застенчивости или агрессивности в ситуациях межличностного общения. Клиенту, который желает стать ассертивным, вначале даются простые задания, например, позвонить по телефону, с тем чтобы узнать о характере продукции, выпускаемой фирмой. После того, как эти анонимные звонки завершились позитивным результатом, дается внеаудиторное задание, которое требует личных контактов, например, обращение к прохожим на улице с просьбой указать, как пройти до нужного места, или предложение помощи незнакомым людям. На более высоком уровне тренинга клиента просят поговорить с коллегой по работе, затем с боссом и т.д. Вместо критического разбора указанных действий клиенту рекомендуется вознаградить себя чем-либо приятным: искупаться в бассейне, посмотреть фильм, испечь себе торт <sup>6</sup>.

### **Школа как образовательная среда, предупреждающая и корригирующая проявления агрессивности среди учащихся**

Работа городской педагогической площадки на базе средней школы № 56 города Рязани, направленная на профилактику и коррекцию агрессивного поведения учащихся, в течение ряда лет строилась на концепции личностно ориентированного и гуманистического подходов в образовании.

Реализация указанных подходов невозможна без создания школой специальной образовательной среды, объединяющей в себе педагогический и ученический коллективы, родительскую общественность, структуры дополнительного образования, представителей психолого-педагогической науки.

Предполагается, что данная образовательная среда предоставляет учащимся возможность проявлять собственную активность, деятельно-практическое, этическое отношение к окружающему миру и к самому себе. В рамках этой среды в целях регуляции агрессивных проявлений должен установиться баланс интериоризации – эктериоризации через включение учащегося в познание этически оправданных форм поведения и в различные виды деятельности, требующие затрат умственной и физической энергии.

Образовательная среда выступает как системное образование, в котором взаимосвязаны деятельности по профилактике и коррекции агрессивности учащихся силами самого педагогического коллектива школы на различных уровнях (классного руководителя, отдельного учителя, школьного психолога, администрации школы), семьи и родительской общественности, органов опеки над детьми, научных сил города при ведущей роли школы.

Образовательная среда обеспечивает учащемуся возможность реализовать усвоенные этические ценности и предупреждает негативные проявления агрес-

---

<sup>6</sup> Fernald L. Dodge. Psychology. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey. 1997.

сивных тенденций, заимствованных из ближайшего окружения и средств массовых коммуникаций. Подчеркнем, что реализация социально приемлемого поведения осуществляется учащимися при недирективном педагогическом руководстве, в рамках субъект-субъектных отношений.

Образовательная среда обеспечивает учащимся возможность познания своих способностей, склонностей, характера, индивидуально-типологических особенностей, с тем чтобы самопознание позволило сделать поведение осознанным.

Начиная с 2010/11 учебного года работа экспериментальной педагогической площадки проводилась с привлечением всех компонентов созданной образовательной среды. При помощи института педагогики и психологи Рязанского государственного университета проводилось массовое обследование учащихся 1–7-х классов с помощью теста Люшера и модифицированной методики Басса–Дарки, которая использовалась учителями для регистрации агрессивных проявлений учащихся. На заключительном этапе работы, который осуществлялся на базе средней общеобразовательной школы № 56 города Рязани, педагогический коллектив и администрация школы окончательно определили взаимосвязанный комплекс мер и воздействий, направленных на изучение, профилактику и коррекцию агрессивности учащихся.

Сложившаяся система работы предусматривала полное диагностическое обследование учащихся 1–7-х классов, для чего использовался 8-цветовой тест Люшера. На каждый класс составлялись таблицы с результатами обследования, в которых были представлены данные по каждому учащемуся в плане отнесения его к той или иной категории – агрессивных, тревожных, психологически благополучных. Всего было обследовано 346 учеников.

В обязательном порядке проводилась верификация данных по агрессивности методом экспертной оценки, что позволило самим учителям (именно они выступали в качестве экспертов) убедиться в практической эффективности данного теста. Указанные таблицы становились рабочим материалом для учителей, классных руководителей, школьного психолога. Учителя сопоставляли полученную информацию с успешностью овладения школьниками учебной деятельностью, личностным и интеллектуальным развитием, семейными условиями учащихся, их позицией в классном коллективе.

Полученные данные позволили точно определить уровень и характер проявления агрессии у школьников и целенаправленно строить работу с ними как непосредственно в классе, так и путем привлечения родителей и школьного психолога.

Возникла возможность выделения в классе групп учащихся со схожими проявлениями и признаками агрессивности. Для каждой группы были разработаны методы профилактики и коррекции. Каждый классный руководитель разрабатывал свой план работы с классом, ориентированный на профилактику агрессивности и направление ее в социально приемлемое русло.

Работа с семьей также оставалась одним из важнейших направлений в деятельности учителей. Она осуществлялась как через традиционные формы – родительские семинары, собрания, в том числе и общешкольные, так и новаторские. Так, администрация школы совместно с классными руководителями разработала буклеты-памятки с практическими рекомендациями относительно того, как правильно вести себя с детьми, проявляющими агрессию. Этот инструмент, по своей сути являющийся методическим пособием, помог наладить содержательный диалог с родителями, актуализировал данную проблему в их сознании. Буклеты-

памятки об агрессивности школьников раздавались всем родителям, что позволяло вести с ними предметный разговор и на классных собраниях, и при индивидуальных беседах в случае обострения указанной проблемы. Необходимость тесного включения родителей в данную работу связана с тем, что в рамках семьи в настоящее время наблюдается дефицит взаимного общения. Члены семьи все меньше общаются друг с другом, подменяя это общение времяпрепровождением перед экраном компьютера и телевизора.

В целом, по мнению учителей школы, многих подростков характеризует грубое поведение, сформированное под влиянием телевидения, семейного окружения и практики повседневного общения между собой. Они не принимают индивидуальных особенностей других людей и не учитывают их, не умеют внимательно слушать друг друга. Согласно данным обследования 5 «А» класса, агрессия выявлена у 65 % мальчиков и 35 % девочек. Как правило, эти учащиеся обладают средним и ниже среднего уровнем способностей, и их успеваемость в изучении школьных дисциплин оставляет желать лучшего.

Классный руководитель поставила перед собой цель помочь учащимся своего класса в адаптации к условиям обучения в основном звене школы, для чего с начала учебного года у пятиклассников стали формироваться представления об умениях и навыках обучения в пятом классе. Учащиеся были ознакомлены с приемами организации своего учебного труда в течение рабочего дня, с тем чтобы успешно выполнялись требования учителя на уроке и домашние задания. Также детям объяснили, что необходимо адекватно относиться к своим успехам и неудачам в учебной деятельности: не считать, а полученная положительная отметка освобождает от последующего учебного труда, а плохая оценка – показатель неспособности к обучению. Каждый ученик должен верить в себя, считать себя человеком с большими возможностями развития.

Другое направление – обучение навыкам общения с другими людьми (сверстниками и взрослыми) на основании самопринятия, самоуважения, самораскрытия и принятия других. Особое внимание уделялось развитию навыков уважительного речевого общения не только со взрослыми, но и со сверстниками и с младшими. Одной из забот учителя являлось создание условий снижения школьной тревожности. Изучался уровень тревожности учащихся с помощью теста Филипса, и с учетом результатов тестирования практиковались выполнение упражнений в игровой форме, проведение дискуссий, развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими и адекватное сравнение своих результатов с результатами других учеников.

С этой целью учитель наметил проведение цикла занятий, каждое из которых было рассчитано на 40–45 минут. На этих занятиях использовались разнообразные методы и приемы: диалоги, рисунки, рассказы, ролевые и подвижные игры, групповая дискуссия, развивающие упражнения, игры и их обсуждение. Одно из таких занятий называлось «Что такое пятый класс?». Задачами занятия были развитие представления о новом социальном статусе пятиклассника по сравнению со статусом учащегося начальной школы и возможность представить себя другим детям. Упражнения были подобраны следующие: «Те, кто...», «Что важно для меня?», «Прогноз настроения» и др. Учитель приглашал к школьникам разных интересных людей, и это помогало на практике знакомиться с различными стилями общения и речи, включаться в новые ситуации общения. Подобная работа, как

отметил классный руководитель, в течение двух лет привела к заметному снижению проявления агрессии среди учащихся данного класса.

Учителя и классные руководители начального и среднего звеньев обучения на протяжении всего учебного года тесно взаимодействовали с психологической службой школы. Указанное взаимодействие заключалось в совместном с психологом обсуждении данных психодиагностики, в отборе учащихся для проведения с ними коррекционных занятий в кабинете психолога с целью формирования у них ассертивного поведения, в совместном с психологом проведении родительских собраний.

### Список использованной литературы

1. Агрессия у детей и подростков [Текст] : учеб. пособие / под ред. Н.М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.
2. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань, 2006. – 345 с.
3. Динеика, К.В. 10 уроков психофизической тренировки [Текст]. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 63 с.
4. Каппони, В., Новак Т. Как сделать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь [Текст]. – СПб. : Питер, 1995.
5. Михайлина, М.Ю. Профилактика детской агрессивности [Текст]. – Волгоград : Учитель, 2009. – 116 с. – Метод. материалы Центра ПМС-сопровождения детей и подростков.
6. Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / под ред. А.А. Романова. – Рязань, 2005. – 338 с.
7. Прихожан, А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе [Текст]. – М. : Сфера, 2000.
8. Ромек, В. Социальная психология личности в вопросах и ответах [Текст] : учеб. пособие / под ред. В.А. Лабунской. – М. : Гардарики, 1999. С. 207–226.
9. Руководство по использованию восьмицветового теста Люшера [Текст] / сост. О.Ф. Дубровская. – 3-е изд., стер. – М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 1999. – Вып. 1. – 64 с. – Серия «Библиотека практического психолога».
10. Степанов, С.С. Мифы и тупики поп-психологии [Текст]. – М. : ЭКСМО, 2012.
11. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] : сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.
12. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст] / пер с нем. Э. Телятниковой. – М. : АСТ. МОСКВА, 2006. – 635 с.
13. Хоменко, И.Н. Психологическое сопровождение детей с отклоняющимся поведением [Текст]. – Волгоград : Учитель, 2009. – 85 с.
14. Bandura, A., Walters R. Adolescent aggression [Text]. – New York : Ronald, 1959.
15. Bandura, A. The stormy decade: Fact or fiction [Text] // Psychology in the School. – 1964. – P. 224–231.
16. Bandura, A. Social learning theory [Text]. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
17. Baumrind, D. Parenting styles and adolescent development [Text] // In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A.C. Peterson (Eds.), The Encyclopedia of adolescence. – New York : Garland, 1991.
18. Berkowitz. Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. Aggressive Behavior [Text]. – 1988. – № 14 (1). – P. 3–11.
19. Brewin, C.R. Theoretical foundations of cognitive-behavioral therapy for anxiety and depression [Text] // Annual Review of Psychology. – 1996. – № 47. – P. 33–57.

20. Buss, A.H. Psychopathology [Text]. – New York : Wiley, 1961.
21. Coon, D. Introduction to Psychology: Exploration and Application [Text]. – 7th ed. – 1995.
22. Dollard, J., Miller N., Doob L., Mowrer O.H., Sears, R.R. Frustration and Agresion [Text]. – New Haven, CT: Yale Univercity Press. – 1939.
23. Fernald, L. Dodge. Psychology [Text]. – Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey. – 1997.
24. Heath, L., Bresolin L.B., Rinaldi R.C. Effects of media violence on children [Text] // A review of the literature. Archives of General Psychiatry. – 1989. – № 46 (4). – P. 376–379.
25. Huesmann, L.R., Eron L.D. The development of aggression in American children as a consequence of television violence viewing [Text] // In L.R. Huesmann, L.D. Eron (Eds), Television and the aggressive child: a cross-national comparison. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1986.
26. Huesmann, L. R., Eron L., Klein L., Brice P., Fischer P. Mitigating the imitation of ggressive behaviors by changing children’s attitude about media violence [Text] // Journal of Personality & Social Psychology. – 1983. – № 44. – P. 899–910.
27. Patterson, G.R., Debaryshe B.D., Ramsey E. A development perspective on antisocial behavior [Text] // American Psychologist. – 1989. – № 44. – P. 329–348.
28. Piel, J.A. Unmasking sex and social class differences in childhood aggression: The case for language maturity [Text] // Journal of Educational Reasearch. – 1990. – № 84. – P. 100–106.





## Международный опыт

УДК 371.481(73)

*О.Б. Гоноскова*

### ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВЛЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ В СРЕДНЕЙ МОНТЕССОРИ-ШКОЛЕ (на примере *Hershey Montessori Farm School*, США)

В статье на основе анализа работ М. Монтессори отражены основные характеристики подготовленной среды для подростков на примере «Erdkinder». Представлен опыт реализации данной модели в современной средней школе *Hershey Montessori Farm School*, США.

подготовленная среда, средняя школа М. Монтессори, возрастная периодизация, метод Марии Монтессори, «Erdkinder», *Hershey Montessori Farm School*.

С момента открытия первого Дома ребенка в 1907 году в Италии для большинства педагогов и родителей имя Марии Монтессори (1870–1952) связано с использованием ее нового метода в детских садах, начальных школах и в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Однако в последние десятилетия возрастающий интерес у современных исследователей вызывает тема воспитания и образования подростков в трудах М. Монтессори. Попытки развития и реализации ее идей по созданию средней школы для учащихся в возрасте 12–15 лет мы можем наблюдать в разных странах мира. Согласно статистическим данным Международной ассоциации Монтессори (АММ), в настоящее время насчитывается более 22000 Монтессори-школ в 110 странах мира: 6000 школ функционирует в Китае, 4000 – в Японии, 1000 – в Канаде, 750 – в Великобритании. В авангарде этого движения стоит США, страна, насчитывающая более 5 тысяч Монтессори-школ<sup>1</sup>.

По мнению современных исследователей, гуманистически ориентированная система М. Монтессори характеризуется следующими особенностями, отличными от традиционных: «своеобразной философской и психолого-педагогической концепцией; альтернативным характером построения образовательного процесса (как правило, вне классно-урочной системы); оригинальной дидактической базой; новаторскими технологиями обучения и воспитания»<sup>2</sup>. Она ставит во главу угла ребенка, декларирует ценность его жизни, признание его прав и свобод, а также учитывает психологические особенности, на которых базируется его развитие.

<sup>1</sup> Whithers K., Cossentino J. Montessori and the Mainstream: A century of Reform on the Margins. 2008. P. 2592. Adobe Acrobat Reader. URL : <http://www.amshq.org/> (Accessed 10.10.2012).

<sup>2</sup> Сумнительный К.Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. С. 26.

Одним из основополагающих принципов педагогической системы Монтессори является принцип создания подготовленной развивающей среды. Особенно важно подчеркнуть, что педагог-реформатор отмечала необходимость создания обучающей среды для детей на каждой ступени образования, основываясь при этом на знании физических, психических, когнитивных и социальных особенностей развития ребенка<sup>3</sup>.

Если опыт создания подготовленной Монтессори-среды для детей дошкольного возраста в Домах ребенка в Риме, а затем и в начальных школах хорошо изучен как отечественными, так и зарубежными учеными, то мало известен тот факт, что педагог-новатор придавала огромное значение созданию соответствующей обучающей среды в средних школах<sup>4</sup>.

В данной статье на основе анализа научного наследия Марии Монтессори мы выделим главные характеристики воспитывающей и обучающей среды для подростков, а также подробно остановимся на модели школы-фермы для подростков и рассмотрим пример ее реализации в современной средней школе США – Hershey Montessori Farm School.

Концепция особой школы-фермы для подростков, расположенной в сельской местности, представляет собой, по мнению многих исследователей, «кульминацию Монтессори-образования»<sup>5</sup>. В отличие от программ для Домов ребенка и начальных Монтессори-школ, данному плану великого итальянского педагога не было суждено осуществиться полностью при ее жизни. Этот факт обуславливает определенный скептицизм и критику в адрес идеи «полной школы Монтессори»<sup>6</sup>.

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований позволяет с уверенностью говорить о том, что интерес Марии Монтессори к воспитанию подростков и созданию специальных программ для средних школ проявился еще в 1920-е годы. При активном участии Марии Монтессори и благодаря ее практическим рекомендациям первые средние школы для учащихся старше 12 лет были открыты в Европе. Так, в 1930 году в Голландии по инициативе родителей и учителей был открыт Montessori Lyceum of Amsterdam. Практически в это же время еще три средние Монтессори-школы открыли свои двери в Роттердаме, Гааге и Де-Билте, а в 1931 году под Парижем была основана первая средняя Монтессори-школа во Франции<sup>7</sup>. Посетив в 1932 году Montessori Lyceum of Amsterdam, итальянский педагог была удовлетворена его работой и успехами учеников. В своем труде «The Formation of Man» она отмечает, что в Голландии успех 5 Монтессори-лицеев был настолько очевиден, что позволил им получить субсидии и официальное признание правительства<sup>8</sup>.

---

<sup>3</sup> Гоноскова О.Б. Возрастная периодизация и педагогическая система М. Монтессори // Психол.-пед. поиск. 2013. № 4 (28). С. 183–191.

<sup>4</sup> Lillard P. Montessori Today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood. New York : Shocken Books, 1996. 207 p. ; Montessori M. Absorbent Mind. Great Britain : Amazon.co.uk, Ltd., 241 p. ; Montessori M. Spontaneous Activity in Education: The Advanced Montessori Method. Cambridge : Robert Bentley, Inc., 1965. 355 p.

<sup>5</sup> Lillard A. Montessori: The Science Behind the Genius. N. Y. : Oxford University Press, 2007. P. 254.

<sup>6</sup> Сумнительный К.Е. Теоретическое осмысление... С. 17.

<sup>7</sup> Kramer R. Maria Montessori: A Biography. N. Y. : Putnam, 1976.

<sup>8</sup> Montessori M. The Formation of Man: Excerpts. 1996. 8 p. URL : <http://www.monteco.com/abcclio/form.html> (Accessed 27.03.2012).

План итальянского педагога по реформированию среднего образования, который предполагал открытие средних, а в дальнейшем и старших Монтессори-школ, был озвучен ею в 1936 году на 5-м международном конгрессе Монтессори в Оксфорде. основополагающим принципом данного плана, подробно раскрытого в эссе «От детства к юношеству» («From Childhood to Adolescence»), было создание особой подготовленной среды для подростков с учетом особенностей их физического, психического, когнитивного, социального и морального развития. Данный труд был опубликован в 1940 году на немецком, а в 1948 году на французском языках.

Необходимо отметить, что данная работа не переведена на русский язык. Она была изучена нами на английском языке и подробно рассмотрена в нашей статье «Мария Монтессори, Erdkinder и новая школа (из опыта зарубежных школ)»<sup>9</sup>.

Остановимся на характеристике подготовленной среды для подростков в школе-ферме «Erdkinder». План Марии Монтессори по созданию особой подготовленной среды для подростков «Erdkinder» в переводе с голландского означающей «Дети Земли», предполагает создание школы-фермы, расположенной в сельской местности и включающей в себя здание школы, дом для проживания, ферму, музей машин, рынок для продажи производимой сельскохозяйственной продукции, сады и гостиницу (по типу современных Bed & Breakfast)<sup>10</sup>.

Таким образом, руководствуясь потребностями подростков, итальянский педагог предлагает замену традиционного педагогического класса на новую среду, позволяющую молодым людям быть по-настоящему вовлеченными в реальную жизнь. Учитывая основные физические и социальные особенности развития и ставя перед собой две главные задачи – «обеспечить защиту подросткам в сложный период физических изменений и осуществить помощь в процессе их вхождения в современное общество», – Мария Монтессори приходит к идее создания специальной подготовленной среды. Педагог-реформатор была убеждена в том, что в период сложного переходного возраста подростку необходимо, отказавшись от привычной семейной среды в городе, перебраться в более спокойную атмосферу сельской жизни. «Жизнь на открытом воздухе, индивидуальная забота, здоровое питание должны лежать в основе организации школы как центра учебы и труда»<sup>11</sup>.

По справедливому утверждению современного эксперта по среднему Монтессори-образованию David Khan, слово «ферма» в названии школы не несет главного смыслового значения и не предполагает, что все учащиеся обязаны заниматься только сельскохозяйственным трудом. «Ферма – это, прежде всего, подготовленная среда – безопасное и комфортное место для ранимых подростков, способствующее их превращению в сильных, счастливых и продуктивных людей»<sup>12</sup>.

Попытки реализации плана Марии Монтессори по созданию подготовленной Монтессори-среды для подростков в наше время были предприняты в разных странах мира – в первую очередь, в США и Швеции. По признанию экспертов, The Hershey Montessori Farm School в Соединенных Штатах является одной из лучших Монтессори-школ и единственной в мире средней школой для подрост-

<sup>9</sup> Гоноскова О.Б. Мария Монтессори, Erdkinder и новая школа (из опыта зарубежных школ) // Модернизация образования: Прошлое, настоящее, будущее : материалы XIX Рязан. пед. чтений (Рязань, 23 марта 2012 г.). Рязань, 2012. С. 107–117.

<sup>10</sup> Montessori M. Absorbent Mind... P. 107.

<sup>11</sup> Ibid. P. 105.

<sup>12</sup> Khan D. Ten Steps to Montessori Implementation in Public Schools (Accessed 01.06.2014).

ков, где была создана подготовленная среда на основе принципов Марии Монтессори. Необходимо отметить особую роль в этом движении Ассоциации Монтессори-учителей Северной Америки (NAMTA) и ее исполнительного директора David Khan, который является международным экспертом по вопросам развития Монтессори-программ для средней школы и который вместе с Laurie Ewert-Krocker также известен как основатель Hershey Montessori Farm School.

В 2000 году в Хантсбурге, штат Огайо, The Hershey Montessori Farm School открыла свои двери для 50 учащихся в возрасте от 12 до 15 лет независимо от расы, цвета кожи, вероисповедания и национального происхождения. В ней обучаются дети, приехавшие не только из соседних городов и штатов, но и из Австралии, Мексики, Новой Зеландии, Швеции. Необходимо отметить, что в августе 2015 года ее учащиеся впервые получили возможность продолжить свое образование в старшей Монтессори-школе<sup>13</sup>.

На основе изученных материалов о Hershey Montessori Farm School мы можем выделить следующие общие с Домами ребенка и начальными Монтессори-школами инвариантные характеристики подготовленной обучающей среды для подростков: красота, гармония и привлекательность; свобода, способствующая проявлению активности учащихся; связь с природой и окружающим миром. Подготовленная среда должна способствовать социальному и интеллектуальному развитию личности. Наличие подготовленного взрослого, способного создать и сохранить особую среду и обеспечить связь между детьми и окружающими материалами, также является неотъемлемой характеристикой. Остановимся на этих характеристиках подробно.

Hershey Montessori Farm School расположена на 97 акрах покрытой лесом земли. Ее главными зданиями помимо самой школы являются дом площадью 24 квадратных фута, построенный в стиле старинной фермы, подсобные помещения, конюшня, загон для домашних животных, теплица, пасека, деревообрабатывающий цех. Есть множество других построек, необходимых для жизни и трудовой деятельности учащихся. Ряд помещений школы одновременно являются научными лабораториями и используются учащимися для академических и исследовательских целей. На ферме проживают две семьи, которые помогают создать особую домашнюю атмосферу. В декларации XI Конференции «Montessori – Europe», посвященной проблемам подростков и среднего Монтессори-образования, Hershey Montessori Farm School характеризуется «как уникальное место, где дети могут жить, учиться и трудиться в единении с природой, проявлять и совершенствовать свои навыки, производить продукцию, видеть и получать реальные результаты своего труда. Все это соответствует идеям М. Монтессори о гармонии мира, красоте и порядке в нем»<sup>14</sup>.

Подготовленная среда в средней школе обеспечивает реализацию одного из основополагающих педагогических принципов авторской системы Монтессори – принципа свободы. Педагог-реформатор отмечала: «Свобода – уникальное средство максимально развить личность, характер, ум, чувства...»<sup>15</sup>. Наличие свободного пространства в Монтессори-классах является необходимым условием, так как позволяет

<sup>13</sup> Hershey Montessori Farm School 2012. URL : <http://www.youtube.com/watch?v=rQP1moXgSco&feature=youtu.be> (Accessed 01.06.2014).

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Montessori M. From Childhood to Adolescence. Trans. A.M. Joosten. Rev. ed. N. Y. : Shocken Books, 1976. P. 6.

обеспечить учащимся свободу движений, свободу выбора дидактических материалов. Специальным образом организованная среда в Hershey Montessori Farm School также обеспечивает свободу деятельности и социального общения. Учащиеся сами готовят еду, убирают помещения, производят и заготавливают продукты, обслуживают небольшую гостиницу. Только такая среда, по мнению Марии Монтессори, порождает активность ребенка, способствует развитию характера, позволяющего человеку познать самого себя и поверить в свои силы.

Доктор Монтессори настаивала на том, что подготовленная среда для подростков должна создаваться в тесном контакте с окружающим миром. Говоря о секрете хорошего обучения, она отмечала необходимость знакомить учеников с жизнью, а не с теориями. Получение знаний, по ее мнению, должно основываться не на абстрактных объяснениях или изображениях, а на знакомстве с реальными предметами. При организации особой формы обучения «выход» (“going out”) учащиеся находятся за пределами школы с целью приобретения обучающего опыта. Итальянский педагог проявляла большой интерес к скаутскому движению, способствующему физическому, духовному и умственному развитию подростков. Такое образование, по ее мнению, может способствовать формированию человека, имеющего свое собственное мнение, отвечающего за свои поступки и способного контролировать себя.

Подготовленная среда в рассматриваемой нами Монтессори-школе обеспечивает не только индивидуальное, но и социальное развитие личности. Во многом этому способствует принцип многовозрастности Монтессори-классов, позволяющий обучать детей двух–трех разных возрастов одновременно. В этом Мария Монтессори видела огромное преимущество: «Опыт наших школ показывает, что дети разного возраста помогают друг другу... Между ними существует естественный психологический "взаимообмен"... С обеих сторон существуют любовь, и восхищение, подлинное братство... Отсутствуют комплексы неполноценности, зато через взаимный обмен духовной энергии каждый достигает здоровой нормы»<sup>16</sup>. Молодые люди учатся ценить общение со сверстниками, получают возможность выстраивать гармоничные отношения друг с другом, поведение по отношению к социуму, государству, обществу. Социальные, национальные, политические конфликты, конфликты на рабочих местах, судебные разбирательства, семейные скандалы, тюрьмы – все это слишком дорого стоит для общества. В детях развивается способность к мирной кооперации, уживчивости, при этом они несут ответственность за свои действия»<sup>17</sup>.

Важным аспектом социальной деятельности в Hershey Montessori Farm School является общественный труд, который включает заготовку продуктов, выпечку хлеба, колку дров, уборку подсобных помещений, ремонт оборудования, обслуживание гостиницы. Например, два человека ежедневно работают на кухне, составляя меню, готовя еду и обслуживая в столовой. Другая пара учащихся участвует в транспортировке животных, закупке кормов для скота, работах в саду, на пасеке, на уборке снега. Многие молодые люди добровольно участвуют в программе помощи пациентам с болезнью Альцгеймера в местном медицинском центре, другие оказывают помощь по уходу за детьми или выполняют иные виды общественно полезных работ.

<sup>16</sup> Lillard P. Montessori Today... P. 191.

<sup>17</sup> Сорокова М.Г. Система М. Монтессори в парадигме реформатской педагогики : дис. ... д-ра пед. наук. М. : МПГУ, 2004. С. 35.

Как подчеркивается в декларации Европейского международного конгресса Монтессори (Montessori Europe), проходившего в 2005 году в Гетеборге, Швеция, «создание и наличие в каждой группе подготовленной среды, отвечающей потребностям данной возрастной категории, в соответствии с педагогической теорией доктора Марии Монтессори» является главным международным требованием к современным Монтессори-детским садам, школам и учреждениям по подготовке Монтессори-педагогов<sup>18</sup>.

Таким образом, рассмотрев план Марии Монтессори по созданию особой подготовленной среды для подростков «Erdkinder», подробно описанный в труде «From Childhood to Adolescent», изучив исследования современных зарубежных педагогов по этому вопросу и проанализировав положительный опыт Hershey Montessori Farm School в Хантсбурге, штат Огайо, США, мы можем сделать следующие выводы.

Созданная Марией Монтессори модель средней школы-фермы представляет собой, в первую очередь, подготовленную среду для подростков, созданную с учетом их физических, психических, когнитивных и социальных характеристик.

Данная среда имеет ряд общих признаков с Домами ребенка и начальными школами:

- Монтессори-среда отличается красотой, гармонией и привлекательностью, что распространяется на архитектуру зданий, планировку, оформление классов, школьную мебель и рабочие материалы;

- принцип свободы рассматривается как необходимое условие создания эффективной подготовленной среды;

- очень важной характеристикой учебной среды является связь с окружающим миром и природой, способствующая экологическому воспитанию подростков. Она позволяет превратить ребенка в истинного наблюдателя, побуждает к самовоспитанию, учит терпению, самодисциплине, порождает особый вид любви и единения с природой;

- подготовленная среда должна способствовать социальному и интеллектуальному развитию личности.

Очевиден тот факт, что уникальный педагогический метод Марии Монтессори, ранее использовавшийся только в детских садах и в начальной школе, находит все более широкое распространение в среднем образовании во многих странах мира.

Изучение и новое осмысление педагогического наследия итальянского педагога-реформатора позволят создать теоретическую базу для применения и развития педагогической системы М. Монтессори на всех ступенях образования. Знакомство с положительным зарубежным опытом адаптации Монтессори-программ к условиям современных школ разных типов также имеет огромное значение для демократизации системы отечественного образования и создания школы будущего.

### Список использованной литературы

1. Гоноскова, О.Б. Возрастная периодизация и педагогическая система М. Монтессори [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 183–191.

2. Гоноскова, О.Б. Мария Монтессори, Erdkinder и новая школа (из опыта зарубежных школ) [Текст] // Модернизация образования: Прошлое, настоящее, будущее : материалы XIX Рязанских педагогических чтений (Рязань, 23 марта 2012 г.). – Рязань, 2012. – С. 107–117.

---

<sup>18</sup> Declaration of Gothenburg. URL : [https://www.montessori-europe.com/ .../2005.../Declaration\\_Gothenburg\\_](https://www.montessori-europe.com/.../2005.../Declaration_Gothenburg_) (Accessed 15.01.2015).

3. Гоноскова, О.Б. Подготовленная среда и ее основные характеристики на разных ступенях Монтессори-образования [Текст] // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф. 9–11 октября 2014 года. – Рязань, 2014. – С. 151–158.
4. Корнетов, Г.Б. Педагогика Марии Монтессори: воспитание свободой [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 68–79.
5. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
6. Монтессори, М. Впитывающий разум ребенка [Текст]. – 2-е изд. – СПб. : Благотвор. фонд «Волонтеры», 2011. – 320 с.
7. Монтессори, М. Дети – другие. Уникальная методика раннего развития [Текст] / пер. с нем., вступ., заключит. ст., коммент. К.Е. Сумнительного. – М. : АСТ, 2014. – 320 с.
8. Монтессори, М. Мой метод. Начальное обучение [Текст]. – М. : АСТ: Астрель, 2010. – 349 с.
9. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
10. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
11. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори в парадигме реформатской педагогики [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М. : МПГУ, 2004, – 194 с.
12. Стэндинг, Э.М. Жизнь и творчество Марии Монтессори [Текст]. – СПб. : Благотвор. фонд «Волонтеры», 2010. – 400 с.
13. Сумнительный, К.Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 46 с.
14. Declaration of Gothenburg [Electronic resource]. – Access : [https://www.montessori-europe.com/.../2005.../Declaration\\_Gothenburg\\_](https://www.montessori-europe.com/.../2005.../Declaration_Gothenburg_) (15.01.2015).
15. Declaration of Bad Honnef [Electronic resource]. – Access : <http://www.montessori-europe.com/congress-bad-honnef-2> (15.01.2015).
16. Erdkinder – The Montessori Answer to Adolescence [Electronic resource]. – Access : <http://www.montessoriforeveryone.com/Erdkinder-ep74-1.html> (05.05.2014).
17. Hershey Montessori Farm School 2012 [Electronic resource]. – Access : <http://www.youtube.com/watch?v=rQP1moXgSco&feature=youtu.be> (01.06.2014).
18. Khan, D. Ten Steps to Montessori Implementation in Public Schools [Electronic resource] (Accessed 01.06.2014).
19. Kramer, R. Maria Montessori: A Biography [Text]. – N. Y. : Putnam, 1976.
20. Lillard, A. Montessori: The Science Behind the Genius [Text]. – N. Y. : Oxford University Press, 2007. – 404 p.
21. Lillard, P. Montessori Today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood [Text]. – New York : Shocken Books, 1996. – 207 p.
22. Montessori, M. Absorbent Mind [Text]. – Great Britain : Amazon.co.uk, Ltd. – 241 p.
23. Montessori, M. From Childhood to Adolescence [Text] / trans. A.M. Joosten. Rev. ed. – N. Y. : Shocken Books, 1976. – 141 p.
24. Montessori, M. Spontaneous Activity in Education: The Advanced Montessori Method [Text]. – Cambridge : Robert Bentley, Inc., 1965. – 355 p.
25. Montessori, M. The Formation of Man: Excerpts [Electronic resource]. – 1996. – 8 p. – Access : <http://www.moteaco.com/abcclio/form.html> (27.03.2012).
26. Whitescarver, K., Cossentino J. Montessori and the Mainstream: A century of Reform on the Margins [Electronic resource]. – 2008. – P. 2571–2600. – Adobe Acrobat Reader. – Access : <http://www.amshq.org> (10.10.2012).

## НАШИ АВТОРЫ

**Аллагулов Артур Минехатович** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Оренбургского филиала РАНХиГС. E-mail: art\_hist@bk.ru (Оренбург).

**Архипова Елена Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, руководитель лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку, руководитель Центра славянской филологии и культуры имени И.И. Срезневского Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail: e.arkhipova@rsu.edu.ru (Рязань).

**Белозерцев Евгений Петрович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета, заслуженный деятель науки РФ, член Союза писателей России. E-mail: belozercev\_e@mail.ru (Воронеж).

**Богуславский Михаил Викторович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (РАО)», член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

**Гоноскова Ольга Борисовна** – заместитель декана и преподаватель факультета педагогики Ливанского международного университета (LIU). E-mail: olga.gonoskova@liu.edu.lb (Тир, Ливан).

**Гужва Ирина Вячеславовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета. E-mail: empatiya84@mail.ru (Смоленск).

**Дзюбко Галина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (РВВДКУ) имени генерала армии В.Ф. Маргелова. E-mail: dg108@mail.ru (Рязань).

**Дмитриева Елена Егоровна** – аспирантка кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Рязанского филиала Московского университета имени В.Я. Кикотя. E-mail: dmitrieva\_ee91@mail.ru (Рязань).



**Ельцов Анатолий Викторович** – доктор педагогических наук, профессор, начальник учебно-информационного управления РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.eltsov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Ельцова Любовь Федоровна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой латинского языка и русского языка Рязанского государственного медицинского университета (РязГМУ) имени академика И.П. Павлова. E-mail: elf-lat@rambler.ru (Рязань).

**Еремкин Юрий Логинович** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: yu.ermkin@rsu.edu.ru (Рязань).

**Еремкина Ольга Васильевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: o.ermkina@rsu.edu.ru (Рязань).

**Заридзе Геннадий Владимирович** – настоятель Покровского храма села Отрадное Новоусманского района Воронежской области, руководитель Межрегиональной просветительской общественной организации «Объединение православных ученых». E-mail: belozercev\_e@mail.ru (Воронеж).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Милованов Константин Юрьевич** – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: milkonst82@mail.ru (Москва).

**Наумова Ирина Викторовна** – директор МПОУ «Школа № 56» г. Рязани, почетный работник общего образования Российской Федерации. E-mail: yu.ermkin@rsu.edu.ru (Рязань).

**Петренко Антонина Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: petr-antonina1 @yandex.ru (Рязань).

**Разина Людмила Николаевна** – заместитель директора МПОУ «Школа № 56» г. Рязани, учитель истории, заслуженный учитель Российской Федерации. E-mail: yu.ermkin@rsu.edu.ru (Рязань).

**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).

**Софронова Наталья Владимировна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин РВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова. E-mail: sofronov\_igor@mail.ru (Рязань).

**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).

**Юдина Надежда Петровна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета. E-mail: nayudina@yandex.ru (Хабаровск).

## TABLE OF CONTENTS-40

### TO THE READER

**Romanov A.A.**  
PEDAGOGICAL PROGNOSTICATION IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Belozertsev E.P., Zaridze G.V.**  
RUSSIAN EDUCATION AS A REFLECTION OF ANDREI RUBLEV'S HOLY TRINITY

The authors treat education as a historical and cultural heritage and suggest that Russian education should be based on the interaction of history, culture, and orthodoxy.

heritage, education, symphony, personality, Holy Trinity, constant, triad.

### METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

**Boguslavsky M.V.**  
THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGIES IN PEDAGOGICAL RESEARCH BY RUSSIAN IMMIGRANTS IN THE 20s – 50s OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY.

The article treats major education strategies in pedagogical research conducted by Russian immigrants and analyzes major education development strategies in schools for Russian immigrant children in the 20s – 50s of the 20<sup>th</sup> century.

Russian immigrant teachers, Russian immigrant schools, pedagogical concept, education development strategies.

**Milovanov K.Yu.**  
HISTORICAL AND THEORETICAL ANALYSIS OF STRATEGIC BASIS FOR RUSSIAN EDUCATION POLICY OF THE 1930s – 1950s

The article analyzes experiences of education reforms in the USSR in the 1930s-1950s. It also analyzes priorities and strategies of the federal education policy.

Soviet education policy in the 1930s-1950s, strategy, education reform, principles of education policy, modernization of education, Soviet system of education.

**Yudina N.P.**  
HISTORY OF PEDAGOGY AND PEDAGOGICAL PROGNOSTICATION

The article focuses on the connection between history of pedagogy and pedagogical prognostication. It highlights similar and different features of research and prognostication, it analyzes the role historical and pedagogical research plays in pedagogical prognostication.

pedagogical prognostication, prognostication in the sphere of education, research prognostication, historical pedagogical research.

## MEMORABLE DATES

### *Commemorating V.Ya. Stoyunin's 190<sup>th</sup> Birth Anniversary*

**Shevelev A.N.**

TEACHERS AND EPOCHS: SOME UNDERRESEARCHED ASPECTS OF V.YA. STOYUNIN'S BIOGRAPHY. COMMEMORATING THE 190<sup>th</sup> BIRTH ANNIVERSARY

The article focuses on an outstanding pre-revolutionary Russian educator Vladimir Yakovlevich Stoyunin's biography. The author analyzes V.Ya. Stoyunin's personal documents stored at the National Library of Russia and attempts to trace educational and political peculiarities of the epoch.

V.Ya. Stoyunin, classical educators, Russian pedagogical heritage, social-pedagogical movement, St. Petersburg school.

### *Commemorating E.D. Dneprov's 80<sup>th</sup> Birth Anniversary, Commemorating B.M. Bim-Bad's 75<sup>th</sup> Birth Anniversary*

**Kornetov G.B.**

EDUARD DMITRIYEVICH DNEPROV AND BORIS MIKHAILOVICH BIM-BAD: RUSSIAN HISTORY OF PEDAGOGY OF THE MIDDLE 1980s

If he hadn't passed away on February 6, 2015, Eduard Dmitriyevich Dneprov would celebrate his 80<sup>th</sup> birthday this year on December 10. Boris Mikhailovich Bim-Bad, born December 28, is celebrating his 75<sup>th</sup> birthday this year. The scholars' contribution to Russian history of pedagogy is outstanding.

E.D. Dneprov, B.M. Bim-Bad, Russian history of pedagogy.

**Romanov A.A.**

THE REFORMERS OF RUSSIAN EDUCATION OF THE LATE 20<sup>th</sup> CENTURY (E.D. DNEPROV AND B.M. BIM-BAD)

The paper characterizes E.D. Dneprov and B.M. Bim-Bad as outstanding scholars and educators, as reformers of the Russian education system, as key developers and implementers of philosophical, theoretical and social pedagogical reforms of Russian

education in the late 1980s – early 1990s. The scholars' ideas contributed to the formation of a new philosophy of teaching and to the restructuring of secondary schools.

Eduard Dmitriyevich Dneprov, Boris Mikhailovich Bim-Bad, temporary research group "School", education reform, secondary education restructuring, first elected Minister of Education of Russia, Russian Open University, University of the Russian Academy of Education.

**Shevelev A.N.**

**E.D. DNEPROV AND SOCIAL AND POLITICAL HISTORY OF RUSSIAN EDUCATION: VIEWING THE PRESENT THROUGH THE PRISM OF THE PAST**

The paper analyzes social and political history of Russian education, E.D. Dneprov's sphere of research interest. E.D. Dneprov (1931-2015) was an academician of the Russian Academy of Sciences, a Minister of Education, a reformer of education, an outstanding historian of pedagogy, who specialized in pre-revolutionary education. E.D. Dneprov viewed modern Russian education through the prism of the past, weighing educational innovations against education traditions of pre-revolutionary Russia.

social and political history of education, education policy, social pedagogical movement, education reforms and counter-reforms.

**PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST**

**Allagulov A.M.**

**IMPROVING THE RUSSIAN FEDERAL SERVICE FOR SUPERVISION IN EDUCATION**

The paper analyzes the current state of the Russian Federal Service for Supervision in Education. It maintains that Russian education policy focuses on the improvement of education quality and on the simplification of administrative supervision. The examination of regulatory legal acts and the analysis of supervision activities of federal and regional services help to elucidate key problems and suggest possible solutions to these problems.

federal education policy, federal supervision in the sphere of education, federal state supervision of education quality.

**Arkhipova E.V., Dzyubko G.Yu., Sofronova N.V.**

**IMPLEMENTING DISCOURSE APPROACH TO TEACHING THE HUMANITIES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION (METHODOLOGICAL MODELING)**

The article focuses on discourse-based approach to teaching the humanities at a higher educational institution. It illustrates strategies of discourse analysis that can be

used to analyze texts. The article treats the concept of image as one's perception of the surrounding world. It analyzes the role methodological modeling in discourse-based teaching of the Russian language.

higher education, Russian language, text, discourse, discourse approach, modeling, image of the world, imagery.

**Yeremkina O.V., Dmitriyeva E.E.**

PROFESSIONAL DECISION MAKING: RESEARCH ASPECT

The article treats professional decision making as an algorithm of intellectual activities. It provides a theoretical description of the decision-making process and interprets the results of a research aimed at elucidating dependence between one's cognitive development and decision making strategies.

decision making, professional tasks, strategy, cognitive development.

**Petrenko A.A.**

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN EDUCATIONAL SUPERVISION

The article deals with system-activity approach as a key methodological principle of the work of modern educational supervisors. The article treats the requirements for applicants of the professional standard project called "Educational Supervisor" and analyzes SWOT-analysis results of educational supervisors of the Ryazan Region.

educational supervisor, system approach, system-activity approach, professional sphere, educational supervision.

**Guzhva I.V.**

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF MODERN UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF TEACHERS

The author analyzes psychological peculiarities of modern university students' perception of teachers' professional and personal qualities. The author maintains that modern teachers are no longer treated as a major source of knowledge. However, teachers' personal qualities play an important role in moulding the personality of their students and in shaping their value systems.

higher education system, educational cooperation, student-teacher communication, social perception.

**Yeltsov A.V., Yeltsova L.F.**

E-TEXTBOOKS DEVELOPMENT IN LANGUAGE TEACHING

The paper treats major principles of e-textbooks development for the purposes of language teaching at a medical university. The authors maintain that using e-textbooks for students' out-of-class individual work stimulates students' information-communication competence development in the process of language acquisition.

e-textbook, information-communication competence, students' out-of-class individual work, language teaching at a medical university.

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH AND PRACTICE**

**Yu.L. Yeremkin, I.V. Naumova, L.N. Razina**

### **DIAGNOSING AND CORRECTING AGGRESSIVE BEHAVIOR IN SCHOOL-AGE CHILDREN AND ADOLESCENTS**

The paper deals with scholars' views on the issue of aggressive behavior in schoolchildren. It analyzes various forms and manifestations of aggression, provides a classification of schoolchildren based on their level of aggression. It analyzes research strategies that can be used to identify a child's level of aggression and to develop a child's assertiveness skills. The authors elaborate on the concept of a heterogeneous classroom environment in which there are students who differ from each other in their aggression, compliance, and assertiveness.

aggressive behavior, aggressive behavior in schoolchildren, psychodiagnosis of aggression, assertiveness, compliance, conditions provoking aggressive behavior, heterogeneous classroom environment.

## **INTERNATIONAL EXPERIENCE**

**O.B. Gonoskova**

### **CREATING A LEARNING ENVIRONMENT FOR ADOLESCENTS AT A MONTESSORI SECONDARY SCHOOL (AT THE EXAMPLE OF THE HERSHEY MONTESSORI FARM SCHOOL, USA)**

The paper analyzes M.Montessori's works to identify the peculiarities of creating a classroom environment for young adolescents at the example of the Hershey Montessori Farm School (USA), a Montessori adolescent project with an Erdkinder prepared environment.

prepared learning environment, Montessori secondary school, age groups, Maria Montessori's method, Erdkinder, Hershey Montessori Farm School.

## **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 komponуются 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

№ 4 (40)

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 14.11.2016. Поз. № 045. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 18,13. Уч.-изд. л. 12,0. Тираж 500 экз. Заказ № 439.  
Дата выхода в свет 25.11.2016. 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