

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

2018

№ 1 (45)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

**А.И. Минаев**, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*);  
**Л.А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Т.В. Еременко**, доктор педагогических наук, профессор; **К.К. Жампеисова**, доктор педагогических наук, профессор (Алма-Ата, Казахстан); **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Д. Кароли**, доктор исторических наук, профессор Университета города Мачерата (Италия); **Л.Г. Лаптев**, доктор психологических наук, профессор; **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **В.Н. Футин**, доктор психологических наук, профессор

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**А.А. Романов**, доктор педагогических наук, профессор (*главный редактор*); **В.Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО; **С.Л. Кандыбович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук (*заместитель главного редактора*); **М.Ф. Секач**, доктор психологических наук, профессор; **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор; **Шевелев А.Н.**, доктор педагогических 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 77–69996 от 31 мая 2017 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. Отрасли науки:  
педагогика (педагогические науки – 13.00.00), психология (психологические науки – 19.00.00).

**Журнал выходит 4 раза в год**

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

<b>Романов А.А.</b> Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения .....	5
--	---

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Корнетов Г.Б.</b> «Воспитание как подавление живого начала» (антипедагогика А. Миллер) .....	14
--	----

<b>Завражин С.А.</b> Метод запрета в отечественном культурно-педагогическом измерении .....	29
--	----

### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

*130 лет со дня рождения А.С. Макаренко*

<b>Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И.</b> Воспитание как социальное явление и как педагогическая деятельность: преодоление разрыва (по наследию А.С. Макаренко) .....	38
--	----

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

<b>Романов А.А.</b> 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования .....	43
--	----

### КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

<b>Гребенкина Л.К., Копылова Н.А.</b> Из опыта международного научного сотрудничества университетского сообщества .....	55
---	----

<b>Петренко А.А.</b> Проблема формирования педагогической компетентности управляющего персоналом в организации .....	65
--	----

<b>Костикова Л.П.</b> Формирование компетенций научно-исследовательской деятельности магистрантов на иностранном языке .....	72
--	----

<b>Молокова О.А.</b> Теоретические предпосылки использования личностно-центрированного подхода к сопровождению студентов на этапе адаптации к новой среде .....	79
---	----

<b>Акмамбетова М.Е.</b> Опыт студента как средство формирования его профессиональной компетентности .....	88
---	----

<b>Крупецкая Е.С.</b> Дополнительное поствузовское образование в области практической психологии как элемент профессионального развития .....	95
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА</b>	
<b>Макотрова Г.В.</b> Развитие исследовательского потенциала школьников: от идеи до технологии .....	103
<b>Игнатович В.К., Игнатович С.С.</b> Оценка уровня образовательной самостоятельности современного старшеклассника: от проблемы – к технологии .....	118
<b>Аджиева Е.М.</b> Социальное партнерство и взаимодействие в образовании .....	124
<b>Кузнецова О.В., Огнева М.А., Федорова Н.Б.</b> Возможности цифровой лаборатории в формировании универсальных учебных действий учащихся на примере выполнения мини-проекта по физике .....	130
<b>Горячев В.В.</b> Модель телесного самосознания личности .....	138
<b>ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ</b>	
<b>Германович А.А.</b> Формирование педагогических идей конфуцианства в VI–III веках до н. э. ....	145
<b>Войтикова М.А.</b> Особенности психологического обеспечения управления кадровой работой научной организации на современном этапе .....	154
<b>Термышева Е.Н.</b> Междисциплинарные связи как средство развития профессионального творчества студентов при обучении иностранным языкам .....	164
<b>Илюшина А.В.</b> Моделирование процесса формирования межкультурной компетенции студентов в обучении иностранному языку .....	169
<b>Пришвина В.В.</b> Межкультурное измерение в современном инженерном образовании .....	175
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> .....	184
<b>TABLE OF CONTENTS</b> .....	187
<b>Информация для авторов</b> .....	192

## *К читателю*

УДК 371.47.022

*А.А. Романов*

### **НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО: ДОЛГИЙ ПУТЬ ПОСТИЖЕНИЯ**

Уважаемые читатели и авторы журнала  
«Психолого-педагогический поиск»!

В предыдущем номере журнала мы анонсировали появление в 2018 году плановой серии статей, посвященных 140-летию со дня рождения С.Т. Шацкого, 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко, 100-летию В.А. Сухомлинского. Обращали внимание коллег на то, что писать о классиках педагогики, деятелях образования как о педагогических героях всегда трудно, но делать это обязательно нужно, не дожидаясь удобного момента, показывая, что героическое всегда произрастает из будней педагогической работы<sup>1</sup>.

Первый номер «Психолого-педагогического поиска» 2018 года открывает публикацию материалов, посвященных наследию и имени А.С. Макаренко, самого известного педагога в нашей стране, о котором написано больше, чем о других, но до сих пор недостаточно много. К пониманию масштаба его деятельности мы все еще приближаемся, поэтому естественно говорить о долгом пути постижения наследия великого педагога.

В рубрике «Страницы истории. Памятные даты» к 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко размещена статья А.А. Фролова, Е.Ю. Илалтдиновой, С.И. Аксёнова «Воспитание как социальное явление и как педагогическая деятельность: преодоление разрыва (по наследию А.С. Макаренко)». Авторы рассматривают связь воспитания с жизнью общества как ключевую проблему педагогики. При этом они обращают особое внимание на то, что такая связь, по А.С. Макаренко, устанавливается путем создания промежуточного звена между личностью и обществом – единого трудового коллектива педагогического учреждения в целом, включая воспитанников и всех взрослых сотрудников, а не просто «детского коллектива».

В сегодняшнем нашем обращении к читателям, авторам, коллегам и единомышленникам центральное место занимает не просто статья уважаемых авторов, а достаточно объемное представление и характеристика знаменательного события в научной жизни не только историков педагогики, но и всей педагогической общест-венности России. Мы имеем в виду завершение А.А. Фроловым, Е.Ю. Илалтдиновой, С.И. Аксеновым фундаментального 9-томного труда «А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспита-

---

<sup>1</sup> См.: Романов А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психол.-пед. поиск. 2017. № 4 (44). С. 5–12; Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань: Концепция, 2017. 528 с.; Романов А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психол.-пед. поиск. 2016. № 1 (37). С. 5–10; Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психол.-пед. 2016. № 3 (39). С. 5–14.

ния»<sup>2</sup> и присуждение этому изданию премии Правительства Российской Федерации в области образования 2017 года<sup>3</sup>.

Представление подготовлено на основе текстов докладов А.А. Фролова<sup>4</sup> (согласованных с соавторами Е.Ю. Илалтдиновой и С.И. Аксёновым), сделанных на XIII международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институции в истории человеческого общества», проходившей в Москве 16 ноября 2017 года, а также на презентации указанного издания 7 декабря 2017 года в Мининском университете в Нижнем Новгороде, которая была проведена с участием педагогической общественности, представителей межрегиональной общественной организации «Макаренковское содружество», макаренковедов, макаренковцев.

Говоря словами А.А. Фролова, новое 9-томное издание трудов А.С. Макаренко существенно отличается от предыдущих, в том числе и от 8-томного издания 1983 – 1986 годов<sup>5</sup>. Главное отличие: издание оформлено как «учебная книга по истории, теории и практике воспитания» (в его принципиальном отличии от обучения-образования).

Второе отличие: в новом издании публикуются абсолютно все известные к настоящему времени авторские материалы А.С. Макаренко, включая множество выявленных в последние 50 лет.

Чтобы издание при этом «не разбухло» и новые материалы «не потерялись» в массе изданного ранее, художественно-педагогические произведения А.С. Макаренко (наиболее объемная и известная часть его наследия) даются лишь в самых важных фрагментах.

Однако и в таком виде предполагавшиеся изначально 5 томов превратились в 9 томов, притом большего объема по сравнению с 8-томным изданием 1980-х годов.

Произведен решительный отход от традиционной трактовки трудов А.С. Макаренко лишь как «произведений», «сочинений». Важна каждая написанная им строчка: и его многочисленные обстоятельные деловые письма, и большая, глубоко личная переписка, и различные сведения из записных книжек, и конспекты, выписки, подготовительные материалы к задуманным произведениям.

Третье отличие: для понимания текстов А.С. Макаренко, всей его жизни и деятельности, его наследия принципиальное значение имеет социально-экономическая и морально-политическая обстановка времени его жизни, начиная с рождения и начавшейся в 1905 году педагогической работы.

Великое множество документов тех лет свидетельствует о теснейшей связи педагога со своим временем. Его социально-педагогическое и литературно-

---

<sup>2</sup> А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания : в 9 ч. / сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов. Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы ; Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-та им. К. Минина (Минин. ун-та), 2007–2017.

<sup>3</sup> Распоряжение Правительства РФ от 9 августа 2017 г. № 1706-р // Рос. газ. 2017. 15 августа, № 181. С. 9.

<sup>4</sup> Фролов Анатолий Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, научный консультант исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет), лауреат премии Правительства Российской Федерации 2017 года в области образования. Защитил первую в СССР макаренковедческую докторскую диссертацию по педагогике (1987 год).

<sup>5</sup> Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1983–1986.

художественное творчество, с одной стороны, энергично поддерживалось властью и общественностью, но, с другой стороны, всегда сопровождалось упорным противодействием.

На этом фоне наследие А.С. Макаренко выступает как социально-культурное явление, далеко выходящее за традиционные рамки предмета, задач и методов педагогической науки. Это поистине социальная педагогика, в самом точном, широком ее понимании – «педагогика общества». Она может восприниматься по аналогии с «народной педагогикой».

Это не традиционные «педагогика школы» и «детская педагогика». Это органическая и активно-творческая часть социальной педагогики.

В издании публикуются абсолютно все известные к настоящему времени документы о противоречивой связи идей и опыта А.С. Макаренко с историей России рубежа XIX–XX веков, с Советской властью, органами народного образования и советской общественностью. Это не авторские материалы, и потому они помещаются в комментариях, даются фрагментно или в кратком изложении.

Четвертое отличие: тексты А.С. Макаренко и документация о его деятельности публикуются в их непосредственной взаимосвязи и строго хронологически. Таким образом, воспитание как социальное явление (то, что не включалось ранее в предмет педагогики) и воспитание как «педагогическая деятельность» предстают во взаимодействии, «в общем потоке жизни». Могут выявляться широкие общественно-педагогические тенденции и закономерности, факторы социально-педагогического прогресса.

Комментарии отражают современные достижения макаренковедения, результаты ведущихся на протяжении уже почти 80 лет в СССР, в России и в зарубежных странах исследований. Даны ценнейшие в научно-педагогическом отношении сведения об отсроченных результатах воспитания (что обычно выпадает из поля зрения педагогики), о жизненных судьбах многих воспитанников – горьковцев и дзержинцев.

Большинство публикуемых авторских материалов и документов сверено с первоисточниками; восстановлены сделанные ранее купюры. Многие материалы публикуются впервые, это обозначается ссылками на архивные источники.

Пятое отличие: относящиеся в основном к теории или практике материалы и документы не обособляются, публикуются «в общем потоке». В комментариях представлен большой массив документации трудовой коммуны имени Ф.Э. Дзержинского: протоколы совета командиров, общих собраний, педагогических советов, материалы стенных газет, печатной газеты «Дзержинец». Архив трудовой колонии имени М. Горького не сохранился. Представлено множество связанных с ее деятельностью документов различных государственных и общественных организаций.

Практику макаренковских колоний и коммуны отражают и свидетельства очевидцев, многочисленные корреспонденции 1920 – 1930-х годов, опубликованные в украинских местных, республиканских и центральных газетах и журналах.

К свидетельствам очевидцев следует отнести и огромное число воспоминаний сотрудников, воспитанников и друзей, родственников А.С. Макаренко. Этого материала нет в издании. Воспоминания могут составить отдельный том.

Представленное в издании единство педагогической теории и практики позволяет исследовать их во взаимообусловленности, целостно, в органической связи всех четырех «этажей» педагогики – методологического, теоретического, организационно-методического и технологического.

Практическая направленность теоретических разработок и теоретическая обоснованность организационных и технологических решений – фундаментальная основа замечательных успехов А.С. Макаренко как педагога-теоретика и педагога-практика.

Его наследие предстает в издании как практико-ориентированная педагогика. Она стремится быть предельно социально активной, говоря его словами, «целеустремленной и результативной, ответственной» перед обществом и каждой отдельной личностью.

Шестое отличие (и очень важное обстоятельство): в издании «собственно педагогические» труды А.С. Макаренко и его публицистические статьи, работы по этике и литературоведению, литературные отзывы и рецензии даются в единой хронологии. Преодолевается отрыв его литературной работы от педагогики. Таким образом, обнаруживается основа основ педагогики – ее кровная связь с развитием всей системы социально-гуманитарного знания, культуры, литературы и искусства, социального творчества.

Педагог А.С. Макаренко – мыслитель и практик, новатор, писатель и общественный деятель одновременно. Он первым из педагогов гениально применил во взаимодействии три пути познания и преобразования мира – практически-опытный, экспериментально-научный (рациональный) и чувственно-образный (свойственный искусству).

Этот его уникальный вклад в педагогику еще предстоит по достоинству оценить и освоить. «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко стала художественным манифестом новой педагогики и принесла ее автору мировую известность, признание и высокий авторитет классика педагогической науки.

Наконец, седьмое отличие: издание четко показывает, что А.С. Макаренко основополагающими в педагогике сделал два понятия – «жизнь» и «человек» (не «ребенок», как настаивает педология) и утверждает нераздельность жизни и человека в ней.

Жизнь предстает в широком многообразии ее проявлений и целостно, в неуклонном и диалектически противоречивом развитии, в единстве познания и преобразования, в неразрывной связи бытия и сознания, духовного мира человека.

«Центральная установка о ценности человека, – говорил А.С. Макаренко, – всегда имела и имеет в педагогике основополагающее значение». В чем конкретно проявляется эта ценность в разных социально-экономических условиях? (на этом строятся «логика педагогической целесообразности», та или иная концепция педагогики, вся система ее педагогических средств). У А.С. Макаренко четко обозначено: это человек труда, ставший «гражданином-хозяином».

Учение о человеке, антропология, заложенная К.Д. Ушинским в фундамент педагогики, противоречивое единство в человеке природного и социального, общего и индивидуального, объективных и субъективных факторов становления и развития личности – глубинный компонент успешной теоретической разработки и практического использования наследия А.С. Макаренко.

Это человекоцентристская, по-новому гуманистическая, жизненно ориентированная педагогика. Она возвращает человека к самому себе как к существу общественному, творцу истории, культуры и цивилизации. Она преодолевает исторически сложившееся отчуждение человека от средств и результатов труда, от социального управления. Она устраняет «расщепленность» человека по разрозненным социальным функциям, его индивидуалистическую обособленность.

На это способна педагогика, ставшая всецело «наукой о воспитании», которая настойчиво и убедительно утверждает приоритет воспитания в педагогической теории и практике. Четкое определение специфики «собственно воспитания» в его качественном отличии от обучения–образования (при их диалектическом единстве в целостном педагогическом процессе) – в этом и кроется главный секрет огромных научно-теоретических и практических достижений А.С. Макаренко.

Следуя великой идее Ж.Ж. Руссо «жизнь образует» и его генеральному направлению «естественного, свободного воспитания», А.С. Макаренко в основах жизни нового общества и государства выделил в качестве их первичной ячейки трудовой коллектив.

Из всего многообразия коллективов (предприятия, учреждения, организации, воинский и т.д.) выделяется «воспитательный коллектив». В колонии имени М. Горького это была единая «трудовая община».

«Воспитательный коллектив» стал базой для решения первостепенной педагогической задачи – обеспечения преемственности творческого взаимодействия и развития поколений. Цели воспитания и образования, считал А.С. Макаренко, должны изменяться с каждым поколением; соответственно должны изменяться и условия, материальная база воспитания, образования.

В отличие от обычного трудового коллектива, «воспитательный коллектив», активно участвуя в жизни современного ему общества по всем направлениям (включая экономическое и социально-культурное), устремлен на 25–30 лет в будущее, когда нынешние малыши станут ведущей социальной силой. Поэтому сегодняшняя педагогика становится «педагогикой завтрашнего дня», а педагогическое учреждение – «социальной лабораторией». К этому в свое время стремился и Дж. Дьюи.

В противном случае «современная педагогика» становится «педагогикой вчерашнего дня». Она превращается в мощный тормоз социально-гуманитарного прогресса и даже может развернуть его вспять.

История человеческой цивилизации – это не только ход развития экономики, культуры, науки и искусства, но еще и история поколений. Всегда существовала и существует драматическая история «отцов и детей».

«Воспитательный коллектив», уклад его жизни, система управления, вся его производственно-хозяйственная и образовательно-культурная деятельность, всесторонне развивающая молодого человека, – вот основной фактор нового воспитания, одновременно главный объект и субъект воспитания. Здесь возникают наилучшие условия для развития индивидуальности; здесь личное становится производным от общего при огромном богатстве ее потребностей и возможностей для их воплощения.

В таком коллективе, в его трудовых и бытовых отношениях, в личных взаимоотношениях реализуется новое отношение к человеку, в котором соединяются требование и уважение.

Цель высокого совершенствования человека, воспитания и развития духовно богатой и сильной (по А.С. Макаренко) личности побуждает к высокому человеческому «уважению–требованию». Этот философско-этический принцип – краеугольный камень педагогики, всей ее системы сверху донизу. Примечателен тезис А.С. Макаренко: «С лучших требовать больше».

В характеристике личности на первый план выходят ее перспективы, ее отношение к будущему. «Завтрашняя радость» прочно опирается на удовлетворенность сделанным сегодня.

В человеке укрепляются его «сила и красота», воспитываются характер, единство воли, разума и нравственности. Вершина воспитания и развития молодежи, счи-

тал А.С. Макаренко, – возникновение у нее «самой радостной перспективы: ценности человеческой личности», ее достоинства, требовательного «отношения к себе».

Общий итог: можно сказать, что в структуре и содержании 9-томного издания макаренковских трудов отражается методология новой педагогики. Это результат работы трех поколений отечественных и зарубежных макаренковедов и макаренковцев, исследования 34-летней педагогической деятельности А.С. Макаренко, включенной в фонд 112-летнего периода общей истории педагогики и образования.

Одновременно это и методология дальнейшей разработки макаренковского наследия, многогранного творческого использования его в перспективно развивающихся социально-экономических условиях.

Название издания «Школа жизни, труда, воспитания» указывает на основные ориентиры, которыми руководствовались авторы в своей работе.

Теоретические разработки и практический опыт А.С. Макаренко – важнейший ресурс для радикального повышения роли «человеческого фактора» в жизни народа, государства и общества. Его наследие поднимает педагогику, воспитание и образование на уровень первостепенных средств социально-гуманитарного, экономического и культурного прогресса, избавления от многих общественных зол и бедствий.

Вместе с массовым удовлетворением насущных материальных потребностей на первый план в жизни людей выходят растущие духовные запросы. И если материальные потребности физиологически ограничены, то интеллектуально-познавательные, нравственные и эстетические, потребности в активно-творческой деятельности, в сфере волевых действий, по существу, безграничны.

При этом решающее значение приобретает борьба за умы и сердца людей. Изменяются ценность человеческой жизни и ее смысл.

Школа, система образования и воспитания – это всегда «сколок» общества и государства. При всеобщем образовании, всеохватывающем влиянии средств массовой коммуникации, широком распространении «виртуальных» жизненных представлений, в условиях развернувшейся информационно-психологической войны все более явственно и масштабно проявляются губительные последствия во всех сферах жизни государства и общества устаревшей системы образования и воспитания, системы, упорно тормозящей социально-гуманитарное развитие.

Размещенные в каждом томе издания учебно-методические материалы включают: «Общие указания»; обозначение наиболее значимых макаренковских идей («цитатник» дается на первых страницах); «От составителей» – о 3–4 самых важных в методологическом отношении макаренковедческих публикаций последних лет (отечественных и зарубежных); тематика учебных и исследовательских работ (дается по содержанию данного тома); список отдельных современных макаренковедческих изданий, статей, материалов научно-практических конференций, диссертационных работ (отечественных и зарубежных), относящихся ко времени, близкому к выпуску данного тома (иногда с аналитическими аннотациями); макаренковедческие материалы из интернет-ресурсов, именной указатель лиц, упомянутых в авторских материалах А.С. Макаренко и комментариях к ним.

Специально в учебно-методических целях комментарии к авторским материалам А.С. Макаренко даются не в конце книги (обычно их там мало кто читает), а непосредственно после текста. Это побуждает читателя к более осмысленному восприятию материала, в контексте сопутствующих ему явлений и процессов. Читатель при этом понимает макаренковские идеи и опыт не догматически, а системно и в их неуклонном противоречивом развитии.

Важно и то, что при сопоставлении текстов А.С. Макаренко и комментариев читатель получает возможность проверить свое восприятие текста и оценить комментарий в его обоснованности. Это одно из важнейших средств формирования педагогического мышления.

Что бы хотелось дополнить?

*Дополнение первое.* Работа над наследием А.С. Макаренко по материалам его жизни и деятельности до апреля 1939 года, завершившаяся изданием 9-томника, может быть продолжена по материалам книги: Фролов А.А. «А.С. Макаренко в СССР, России и мире. 1939–2005 гг. Критический анализ». – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы. 2007. – 417 с.

Сведения об издании трудов А.С. Макаренко, освоении и практическом применении его наследия с 2006 года до начала 2017 года см. по спискам макаренковедческой литературы, данным во всех томах 9-томника, в разделе «Учебно-методический материал».

*Дополнение второе.* Исследовательская лаборатория «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко», с 2003 года работающая в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина и подготовившая указанное 9-томное издание трудов А.С. Макаренко, далее планирует следующие издания:

– Сводный тематический указатель и Сводный именной указатель к вышедшему новому изданию трудов А.С. Макаренко (в виде отдельной брошюры);

– «Актуальные и малоизвестные труды А. С. Макаренко» (по вышедшему 9-томнику) – в 2 томах, примерно по 25–30 печатных листов (многотиражное издание);

– «Идеи А.С. Макаренко в творчестве зарубежных и отечественных деятелей экономики, образования и культуры» – по рубрике «От составителей» в 9-томнике и по 5–9 выпускам серии «Наследие А.С. Макаренко: современная разработка и перспективы» с материалами из США, Израиля, Бразилии, России (всего 9 материалов) (многотиражное издание);

– «Педагогика А.С. Макаренко: очерк методологии» (по рубрике «От составителей» в 9-томнике) (многотиражное издание);

– «Педагогика общества, детства и молодежи. По наследию А.С. Макаренко (прошлое–настоящее–будущее)» – научно-популярное многотиражное издание, не более 25 печатных листов;

– продолжение серии «Наследие А.С. Макаренко: современная разработка и перспективы (в аспекте методологии)».

*Поздравим наших коллег и авторов А.А. Фролова, Е.Ю. Илалтдинову, С.И. Аксёнова с замечательным результатом!*

Юбилейная тематика напомнила мне о моем давнем участии в конференции, посвященной 90-летию со дня рождения выдающегося педагога и писателя, организованной Сумским педагогическим институтом имени А.С. Макаренко, о первой моей публикации в научном сборнике<sup>6</sup>.

Во введении к тому памятному для меня сборнику говорилось о «макаренковском» стиле мышления и его особом подходе, которые отличались диалектической гибкостью, конкретностью, целостностью и гармоничностью; свидетельствовали о стремлении Антона Семеновича «не только к объективной истинности,

<sup>6</sup> Романов А.А. А.С. Макаренко о формировании интересов школьников // А.С. Макаренко – педагог и писатель. Сумы, 1978. С. 238–239.

но и к эстетической завершенности хода и результатов исследования. Литературно-художественный и музыкальный вкус, внутренний такт и ритм, богатство и своеобразная мелодичность языка – характерные особенности не только художественно-публицистических, но и научных трудов А. Макаренко»<sup>7</sup>.

Традиционно выделялся тезис о том, что А.С. Макаренко одним из первых «осознал настоятельную потребность в творческой разработке и применении диалектико-материалистической комплексной системы всестороннего формирования нового советского человека. Преодолевая предрассудки старой буржуазно-индивидуалистической и сословно-кастовой педагогики, созерцательно-механистические, биологизаторские, религиозно-идеалистические и другие ошибочные концепции, Антон Семенович находил все новое (иногда совершенно неожиданное) в пользу марксистской пролетарско-коммунистической революционной системы образования, воспитания, обучения масс и личности»<sup>8</sup>.

Да, другая была эпоха, молодежь сегодня не поймет... Всего два тезиса, но так много смыслов для работы с современными студентами!

Та конференция стала для меня и одним из важных уроков человековедения. Во время обеда меня посадили на свободное место за столом, где уже сидели два солидных ученых, говоривших между собой на украинском языке, но после моего приветствия они тут же перешли на русский. Оба были докторами наук, академиками. Один из них, Н.Д. Ярмаченко, позже стал президентом Академии педагогических наук Украины (и моим научным руководителем), другой, А.Р. Мазуркевич, – оппонентом на защите моей кандидатской диссертации в 1984 году.

Тогда же довелось познакомиться с известным исследователем наследия А.С. Макаренко В.И. Кумариным – ортодоксальным сторонником, апологетом созданного большевистской идеологией образа выдающегося педагога. Трудно судить однозначно о результатах деятельности таких людей, но, пропагандируя его наследие, они также нанесли ущерб восприятию идей и опыта работы великого педагога-подвижника. Позже я упоминал В.И. Кумарина как одного из участников травли В.А. Сухомлинского<sup>9</sup>.

Мне сегодня хотелось бы перечитать труды А.С. Макаренко, вернуться к тематическим линиям, связывающим его с педологией, с Н.К. Крупской<sup>10</sup>, написать о нем не как о железном рыцаре педагогики революционного времени, а как о человеке, имеющем душу и любящее сердце. Для этого нужно, как минимум, прочесть и осмыслить материал, представленный в новом девяти томном издании «А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания».

Обратим внимание читателей и на другие публикации предлагаемого номера, в частности, на статьи профессора С.А. Завражина «Метод запрета в отечественном культурно-педагогическом измерении» и профессора Г.Б. Корнетова ««Воспитание как подавление живого начала» (антипедагогика А. Миллер)», своим содержанием способные открыть широкие дискуссии с авторами всех публикаций, посвященных юбилейным датам известных педагогов.

<sup>7</sup> Романов А.А. А.С. Макаренко о формировании интересов школьников ... С. 4.

<sup>8</sup> Там же. С. 3.

<sup>9</sup> См.: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М., 1997. С. 233–235.

<sup>10</sup> См.: Романов А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 82–96 ; Романов А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психол.-пед. поиск. 2014. № 4 (32). С. 70–83.

Не характеризуя другие статьи номера, отметим, что наши авторы, среди которых 9 докторов наук, представляют 8 регионов России: Астрахань, Белгород, Владимир, Иркутск, Краснодар, Москву, Нижний Новгород, Рязань.

Ждем новых интересных материалов. Удачи всем в работе!

### Список использованной литературы

1. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
2. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
3. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
4. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения [Текст] : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983–1986.
5. Макаренко, А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания [Текст] : в 9 т. / сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Иллалдинова, С.И. Аксёнов. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы : Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-та им. К. Минина (Минин. ун-та), 2007–2017. – Т. 1. – 361 с. ; – Т. 2. – 409 с. ; – Т. 3 – 365 с. ; – Т. 4 – 352 с. ; – Т. 5 – 384 с. ; – Т. 6 – 350 с. ; – Т. 7 – 368 с. ; – Т. 8 – 358 с. ; – Т. 9 – 399 с.
6. Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года [Текст] : сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2017. – 280 с.
7. Романов, А.А. А.С. Макаренко о формировании интересов школьников [Текст] // А.С. Макаренко – педагог и писатель. – Сумы, 1978. – С. 238–239.
8. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
9. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
10. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
11. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
12. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
13. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
14. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
15. Фролов, А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ) [Текст]. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2006. – 417 с.
16. Фролов, А.А., Неживенко В.Н. Рикардо Семлер и Антон Макаренко: свободный труд – основа новой жизни и всестороннего развития человека [Текст]. – Н. Новгород : Минин. ун-т, 2016. – Вып. 9. – 39 с. (Серия «Наследие А.С. Макаренко: современная разработка и перспективы (в аспекте методологии)»).
17. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с.
18. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.



## Философия образования

УДК 371.487

*Г.Б. Корнетов*

### «ВОСПИТАНИЕ КАК ПОДАВЛЕНИЕ ЖИВОГО НАЧАЛА» (АНТИПЕДАГОГИКА А. МИЛЛЕР)

В статье анализируются педагогические идеи швейцарского психолога и писателя Алис Миллер, которая свою последовательную антипедагогическую позицию основывала на уверенности в том, что воспитание как таковое опасно для ребенка. Способность человека оставаться самим собой, следовать собственным принципам, быть честным и способным любить, по мнению А. Миллер, в своей основе имеет (должна иметь) не столько нравственную опору, сколько определенный душевный строй, не разрушенный в детстве «благими» педагогическими усилиями взрослых, прежде всего, родителей. А. Миллер видела идеал взаимодействия взрослых и детей в максимально возможном предоставлении ребенку самостоятельности, позволяющей ему реализовывать свою естественную активность, которая должна регламентироваться обстоятельствами его жизни.

Алис Миллер, деструктивность, воспитание, антипедагогика, «черная педагогика», самореализация.

Первую главу своего романа-трактата «Эмиль, или О воспитании», который был опубликован в 1762 году, Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) начал следующими словами: «Все выходит хорошим из рук Творца, все портится в руках человека. <...> Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, – не исключая и человека: и человека ему нужно выдрессировать, как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад...»<sup>1</sup>.

Великий женевец посвятил свой бессмертный роман критике того воспитания, с помощью которого общество стремится формировать новые поколения людей, безжалостно искажая естественный ход развития организма и психики растущего человека. Он дал импульс зарождению мощной традиции, которая, признавая огромную роль влияний, оказываемых на человека в период его созревания, стремится критически препарировать педагогическую деятельность, осмыслить ее деструктивные последствия для развивающегося человека. Эту проблематику затем активно разрабатывали, например, представители направления свободного воспитания<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч. : 2 т. М. : Педагогика, 1981. С. 24.

<sup>2</sup> См.: Астафьева Е.Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С.Н. Дурылина // Ист.-пед. журн. 2016. № 3. С. 38–53 ; Астафьева Е.Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Ист.-пед. ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2015. С. 77–90 ; Астафьева Е.Н. Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2015. С. 110–139 ; Астафьева Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Ист.-пед. журн. 2015. № 2. С. 80–99 ; Астафьева Е.Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Ист.-пед. журн. 2016. № 1. С. 115–129 ; Корнетов Г.Б. К.Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного воспитания // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3. С. 91–119.

Деструктивность (от лат. *destructio* – разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо) обычно трактуется как гибельность, неплодотворность, разрушительность. Деструктивность – «разрушение, исходящее от человека и направленное вовне, на внешние объекты, или вовнутрь, на самого себя»<sup>3</sup>.

Авторитетный исследователь человеческой деструктивности Э. Фромм (1900–1980) писал: «Специфически человеческую страсть к абсолютному господству над другим живым существом и желание разрушать (злокачественная агрессия) я выделяю в особую группу и называю словами “деструктивность” и “жестокость”»<sup>4</sup>.

Большое внимание деструктивным последствиям педагогической деятельности уделяла швейцарский психоаналитик Алис Миллер (1923–2010).

А. Миллер (девичья фамилия – Ростовски) родилась в 1923 году во Львове, в те годы входящем в состав Польши, в принадлежащей к среднему классу еврейской семье. Вторую мировую войну она пережила в Польше, а в 1946 году эмигрировала в Швейцарию, где изучала психологию и социологию в университете города Базеля и в 1953 году получила докторскую степень по философии, психологии и социологии. Затем в Цюрихе она изучала психоанализ и с 1960 по 1979 годы работала практикующим психоаналитиком<sup>5</sup>. В конце 1980-х годов порвала со многими постулатами психоанализа. Умерла в 2010 году во Франции.

А. Миллер написала 13 книг, вызвавших большой интерес психологов, педагогов, родителей и породивших бурные дискуссии. Три ее первые книги – «Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я» (1978 год)<sup>6</sup>, «Воспитание, насилие, покаяние» (1981)<sup>7</sup>, «В начале было воспитание» (1983)<sup>8</sup> – переведены на русский язык (книга «В начале было воспитание», по сути, является незначительно переработанным вариантом книги «Воспитание, насилие, покаяние»).

Смысл того, что пыталась в своих многочисленных книгах сказать А. Миллер, раскрыл психолог А.Б. Орлов в своем предисловии к книге «Драма одаренного ребенка». Он писал, что она «стремится (и небезуспешно!) поставить с головы на ноги сразу два мира – мир детско-родительских отношений и мир психоанализа. Авторская задача-максимум – показать, что, во-первых, сложившаяся система традиционных и типичных представлений о детско-родительских проблемах – это система не просто ошибочных представлений, но весьма опасных иллюзий, следование которым заводит процессы личностного развития людей (и взрослых, и детей) в болезненные тупики, и, во-вторых, традиционные психоаналитические представления о детско-родительских проблемах и средствах их разрешения также иллюзорны и ошибочны и не могут служить основой для эффективной психотерапии»<sup>9</sup>.

<sup>3</sup> Деструктивность. URL : [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/5616](http://psychology_pedagogy.academic.ru/5616) (дата обращения: 22.09.2017).

<sup>4</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. URL : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/from\\_an/intro.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/from_an/intro.php) (дата обращения: 22.09.2017).

<sup>5</sup> Alice Miller : офиц. сайт : URL : <http://www.alice-miller.com/en/> (дата обращения: 16.09.2017).

<sup>6</sup> Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я : пер. с нем. М. : Академ. проект, 2001. 144 с.

<sup>7</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние : пер. с нем. М. : Класс, 2010. 298 с.

<sup>8</sup> Миллер А. В начале было воспитание : пер. с нем. М. : Академ. проект, 2003. 464 с.

<sup>9</sup> Орлов А.Б. Обращение редактора к читателям // Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я : пер. с нем. URL : <https://studfiles.net/preview/5455635/> (дата обращения: 17.09.2017).

Педагогический энциклопедический словарь относит А. Миллер к предшественникам антипедагогике. Она и сама писала, что ей присущи «откровенно антипедагогическая позиция»<sup>10</sup> и «глубокое убеждение в том, что любое воспитание приносит вред»<sup>11</sup>, а также о том, что она не может «придать самому термину “воспитание” какой-либо позитивной смысл. <...> Он обозначает “вынужденную самооборону взрослых” и их бесконечное стремление манипулировать чужими душами, порожденное отсутствием подлинной свободы и неуверенностью в себе. <...> В само слово “воспитание” уже заложено представление о вполне определенных целях, которых просто обязан достичь воспитанник, а это уже значительно снижает возможность его развития»<sup>12</sup>.

Педагогический энциклопедический словарь характеризует антипедагогика как «течение в педагогике стран Западной Европы и США второй половины XX в., обосновывающее отказ от воспитания как целенаправленного процесса формирования личности. Антипедагогика возникла в 70-х гг. в США. Среди теоретиков: К. Берейтер (США), М. Маннони (Франция), Р. Шерер, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шёнебек (все – ФРГ), А. Миллер (Швейцария). Антипедагогика опирается на психоаналитическую концепцию о невротизирующем влиянии социума, культуры на индивида и утверждает необходимость максимального расширения рамок свободного проявления бессознательных порывов и сиюминутных потребностей развивающейся личности. Сторонники антипедагогике считают, что только спонтанное формирование человека ведет к гуманизации общества»<sup>13</sup>.

А. Миллер высказывала «сомнения относительно самой возможности гуманной педагогики как таковой», говоря о том, что она «на основании достаточно богатого опыта убедилась, что даже самые утонченные формы педагогического воздействия представляют собой манипулирование людьми»<sup>14</sup>.

Указывая на то, что в современном обществе насилие над детьми, часто именуемое воспитательным процессом, тяжело травмирует их, приводит к превращению их в «преступников и душевнобольных», А. Миллер подчеркивала: «Подавление жизненно важных потребностей ребенка в интересах взрослых, манипулирование или откровенное пренебрежение им наряду с побоями, наказаниями и обманом приводят, если никто не вмешается, к серьезным нарушениям интегративной способности ребенка. <...> Лица с не нарушенной в детстве интегративной способностью<sup>15</sup> <...> в юности и в последующие годы становятся умны-

<sup>10</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 71.

<sup>11</sup> Там же. С. 103.

<sup>12</sup> Там же. С. 106.

<sup>13</sup> Пед. энцикл. слов. / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. С. 17.

<sup>14</sup> Миллер А. В начале было воспитание ... С. 455.

<sup>15</sup> И. Н. Шанёва показывает в своем диссертационном исследовании, что «психические структуры личности вбирают в себя телесный, душевный, мысленный и духовный опыт через призму того закона, который выражает *предназначение врожденного потенциала* и интегрирует его в опыт прошлого, настоящего и будущего. В соответствии с гуманистической точкой зрения в человеке изначально заложена позитивная схема личностного развития. И эта психологическая природа человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности. Таким образом, основой личности и источником ее развития является интегрированный потенциал, который выражает предназначение личности, ее потенциальные возможности и гарантирует психологическую устойчивость, адекватность поведения и самосовершенствование» (Шанёва И.Н. Интегральная теория личности и ее практическое применение : автореф. дис. в форме науч. докл. ... д-ра психол. наук. М., 2003. С. 9).

ми, чуткими, эмоционально восприимчивыми»<sup>16</sup>. Согласно этой точке зрения, «презрение к слабому ребенку, его преследование, подавляемое в нем и в себе самом всего живого, творческого, эмоционального настолько проникло во все сферы нашей жизни, что мы теперь почти этого не замечаем»<sup>17</sup>. А. Миллер отмечала, что «подавление свободы и прямое или косвенное принуждение к приспособленчеству начинаются не в офисе, не на фабрике и не в партийных структурах, а непосредственно в колыбели. Воспоминания об этом прессинге затем вытесняются в бессознательное, и это лишает человека способности прислушиваться к любым разумным аргументам. Такой человек и в зрелые годы остается существом, покорным и подвластным чужой воле»<sup>18</sup>.

В своих размышлениях А. Миллер следовала логике психоанализа. Именно эта позиция позволила ей сформулировать следующее базовое для ее концепции утверждение: «Твердое убеждение педагогов в необходимости с самого начала “наставить ребенка на путь истинный” обусловлено их потребностью в *отщеплении от собственного “Я” тех его чувств, которые бессознательно внушают ему тревогу, и желанием спроецировать их на какой-нибудь объект. Лучшее всего для этого подходит беззащитный ребенок, так как его незрелым сознанием очень легко манипулировать. Отныне враг не в себе самом, отныне он воплощен в другом, и ему можно объявить войну.* Социологи, исследующие проблемы войны и мира, начинают постепенно понимать подлинное значение психодинамических механизмов, однако, пока они не поймут, что их корни – в системе воспитания, они не смогут разобраться в них до конца. И если ничто не изменится, то дети, ставшие олицетворением дурных и независимых свойств родителей, всегда будут наиболее подходящим объектом для проекции, без которой воспитатель не сможет ощутить себя добрым, благородным, “высоко нравственным” и гуманным человеком»<sup>19</sup>.

А. Миллер подчеркивала, что «ребенок с самого начала желает, чтобы его уважали и воспринимали всерьез, таким, какой он есть»<sup>20</sup>. По ее мнению, «ребенок вынужден приспособливаться, чтобы сохранить иллюзию того, что его любят, к нему испытывают привязанность, желают ему добра. Иначе он не выживет»<sup>21</sup>. Многие из того, что делают с ним родители, неприемлемо для ребенка, но он вынужден скрывать свои негативные эмоции, демонстрировать любовь и послушание, готовность следовать предъявляемым требованиям. «Воздерживаться от проявления чувств они превратили в настоящее искусство. Ведь ребенок способен испытывать чувства лишь в том случае, если рядом находится человек, с пониманием относящийся к нему. Но если маленький ребенок из-за своего душевного волнения рискует утратить любовь взрослых, он не просто скрывает от окружающих свои эмоции, но вынужденно вытесняет их в бессознательное. Таким образом, ребенку нелегко выражать собственные чувства. Это порождает *неразрывную связь с родителями*, при наличии которой невозможно автономизировать свой внутренний мир. Ведь мнимое “Я” ребенка позволяет родителям обрести столь недостающее им чувство уверенности в себе, а ребенок, в свою очередь, сперва осознанно, потом бессоз-

<sup>16</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 10, 12.

<sup>17</sup> Там же. С. 67.

<sup>18</sup> Миллер А. Драма одаренного ребенка...

<sup>19</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 97.

<sup>20</sup> Миллер А. Драма одаренного ребенка...

<sup>21</sup> Там же.

знательно ставит себя в полную зависимость от родителей. Он не может положить-ся на собственные чувства, он так и не набрался нужного опыта, не знает своих истинных потребностей и в высшей степени *чужд самому себе*. В данной ситуации он никак не может внутренне отделиться от родителей и в зрелом возрасте оказывается зависимым от людей, замещающих для него родителей»<sup>22</sup>.

Это неизбежно приводит к деструктивным последствиям, о которых А. Миллер пишет так: «Взрослый человек способен на искреннее проявление чувств, только если в детстве у него были родители или воспитатели, способные понять его. У людей же, с которыми жестоко обращались в детстве, не может быть внезапного прилива чувств, ибо они могут испытать лишь такие эмоции, которые им позволяет ощущать унаследованная от родителей внутренняя цензура. Депрессии и душевная опустошенность являются расплатой за этот самоконтроль. Подлинное “Я” никак не проявляется, остается в неразвитом состоянии, в своего рода внутренней тюрьме»<sup>23</sup>.

Первую часть книги «Воспитание, насилие, покаяние» А. Миллер многозначительно назвала «Воспитание как подавление живого начала»<sup>24</sup>. По ее мнению, «если раньше ребенка физически уродовали, эксплуатировали и чуть ли не открыто преследовали, то теперь измываются именно над его душой, называя это благозвучным термином “воспитание”»<sup>25</sup>. Исследователь утверждала, что к детям практически с момента их рождения применяется воспитание, направленное на то, чтобы принудить их безоговорочно и безропотно следовать требованиям взрослых<sup>26</sup> и реализовать установку на то, что «ребенок должен с самого рождения учиться подавлять свое собственное Я. Все в нем, что “не угодно Богу”, должно быть как можно быстрее уничтожено»<sup>27</sup>. Это имеет для детей пагубные последствия, так же, впрочем, как и запрет выражать свое действительное отношение к происходящему, быть искренними в своих чувствах, словах и поступках. А. Миллер, характеризуя традиционную систему воспитания, обратила внимание на существование установки, согласно которой «страстным желанием “облагородить” душу ребенка можно оправдать любую жестокость родителей по отношению к нему. Но если ребенок разгадает всю лживость их помыслов, его ожидает более страшная участь»<sup>28</sup>.

<sup>22</sup> Миллер А. Драма одаренного ребенка...

<sup>23</sup> Там же.

<sup>24</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 13–108.

<sup>25</sup> Там же. С. 16.

<sup>26</sup> В конце XVII столетия в своем знаменитом и популярнейшем как среди профессиональных педагогов, так и у просвещенных родителей трактате «Мысли о воспитании» (издан в 1693 году) стоящий у истоков европейского либерализма английский философ, врач и педагог Дж. Локк (1832–1704), говоря о необходимости ставить на место неразумной воли ребенка разумную волю взрослого, требовал от родителей уделять «достаточное внимание тому, чтобы сделать душу ребенка послушной дисциплине и разуму, и как раз в тот наиболее подходящий для этого период, когда юная душа наиболее нежна и легче всего подвержена воздействию. <...> Всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ, как на облеченных полнотою власти руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх. <...> Если детей держать в строгости с самого начала, то, пока они дети, они будут послушны и будут спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения» (Локк Дж. Мысли о воспитании (фрагменты) // Локк / сост. М.Я. Шнейдер. М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. С. 121, 124, 125).

<sup>27</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 39.

<sup>28</sup> Там же. С. 97.

По словам А. Миллер, «в первые два года жизни ребенка с ним можно делать что угодно: ломать его натуру, полностью распоряжаться им, прививать ему полезные привычки, жестко наказывать его. С воспитателем ничего не произойдет. Ребенок же будет ему мстить. Несправедливые поступки, однако, не повлекут за собой для ребенка тяжелых последствий, если он будет защищаться, то есть если ему *позволят выразить* боль и гнев. Но если ему не позволят нормально *реагировать*, если родители терпеть не могут, когда он кричит, плачет или негодует, и сразу бросают на него суровые взгляды или в духе укоренившейся педагогической традиции *запрещают ему вести себя естественно*, тогда ребенок постепенно научится молчать. И хотя *его молчание* подтверждает эффективность применения традиционных методов воспитания, но одновременно оно таит в себе *опасность для его дальнейшего развития. Отсутствие адекватных реакций* на обиды, на унижения и насилие в самом широком смысле слова приводит к невозможности интегрирования переживаний, к подавлению чувств. Потребность выражать эмоции останется, но надежда на ее удовлетворение *пропадет*. Именно бессознательное ощущение душевной травмы *при отсутствии надежды* на возможность ее соответствующим образом выразить и является первопричиной многих тяжелых психических заболеваний»<sup>29</sup>.

А. Миллер подчеркивала, что намеренное унижение «разрушает самосознание ребенка, способствует развитию в нем неуверенности и замедляет его развитие, однако преподносится как благодеяние»<sup>30</sup>. Отвечая на вопрос, «откуда у человека появляется желание убивать», она указывала на то, что «помимо телесных наказаний, которые *всегда* унижительны, ибо ребенок ничего не может им противопоставить – более того, ожидается, что он должен быть родителям за них благодарен, – имеются гораздо более утонченные, трудно распознаваемые ребенком и потому гораздо более губительные для детской души *формы насилия*»<sup>31</sup>. Согласно этой точке зрения, «если воспитание было последовательным и начато достаточно рано, то создаются все предпосылки для того, чтобы человек не просто мог приспособиться к условиям диктатуры, но и готов был, как во времена нацизма, с восторгом идентифицироваться с ним. <...> Если человека с ранних лет приучать к восприятию телесных наказаний как “совершенно необходимых мер”, в зрелом возрасте он постарается послушанием извинить себя от наказания и, не задумываясь, окажет содействие карательной системе. В тоталитарном государстве, которое является отражением его воспитания, *он будет со спокойной совестью пытаться и преследовать других людей. Ведь в данной ситуации он воспринимает волю правительства как свою собственную.* <...> Человек с “выключенными” чувствами способен настолько отождествлять себя с государством, что остается безупречно надежным исполнителем чужой воле даже при отсутствии внешнего контроля»<sup>32</sup>.

Развивая свои идеи, А. Миллер обратила внимание на то, что «любая идеология дает возможность коллективной *эмоциональной разрядки и удержания идеализируемого первичного объекта*, функции которого берет на себя личность вождя или коллектив. Это отношение заменяет человеку эмоциональный контакт с матерью, которого ему *не хватает*. Благодаря идеализации группы у ее членов

<sup>29</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 19.

<sup>30</sup> Там же. С. 32.

<sup>31</sup> Там же. С. 29.

<sup>32</sup> Там же. С. 53, 89.

появляется возможность ощутить “коллективное величие” и за счет этого получить заряд энергии. Поскольку любая идеология ищет врага вовне, на него может быть спроецирован *внутренний, давно презираемый, слабый ребенок*, и в этом качестве с ним можно бороться, его можно презирать»<sup>33</sup>.

Рассуждая о негативных аспектах национализма, она пишет: «Ненависть к жизни и страсть к разрушению – вот что делает националистов во всем мире настолько похожими друг на друга, что создается ощущение, будто все они носят одинаковую форму. У этих деструктивных концепций один источник – эмоциональный опыт, основанный на перенесенных в детстве страданиях, которые или не сохранились в памяти, или до поры до времени не воспринимаются сознательно. Да, впрочем, и саму возможность таких страданий общество еще недавно полностью отрицало. Теперь мы не можем позволить себе ничего подобного, так как скрытая в деструктивном поведении родителей социальная угроза может превратиться в лавину, которая сметет все на своем пути. Готовность людей познать подлинную историю своей жизни вызывает у окружающих желание поступить аналогичным образом. Их пробудившееся сознание со временем позволит высветить многие неизвестные сейчас общественности темные стороны современной политической жизни»<sup>34</sup>. По мнению психолога, «национализм, ксенофобия, фашизм, в сущности, есть не что иное, как идеологическая легитимация бегства от себя самого, от мучительных, вытесненных в бессознательное воспоминаний о презрительном отношении родителей к ребенку, которое приводит впоследствии к точно такому же отношению к людям. Именно скрытое насилие над ребенком оборачивается созданием молодежных банд и радикальных группировок, но ни сами жертвы родительского насилия, ни общество в целом не в состоянии понять, почему подобные группы образуются»<sup>35</sup>.

Традиционную систему воспитания сама А. Миллер (вслед за известным немецким антипедагогом Катариной Рутшки<sup>36</sup>) называла «черной педагогикой», неотъемлемой чертой которой «является стремление создать у ребенка неверные представления. Эти представления передаются из поколения в поколение и воспринимаются с почтением, хотя их несостоятельность доказана»<sup>37</sup>. К числу таких представлений А. Миллер, в частности, относит следующие: запретами можно убить ненависть; послушание делает сильным; высокая самооценка вредна; ласки по отношению к ребенку вредны; удовлетворение потребностей ребенка плохо на него влияет; суровое обращение – наилучший способ подготовить ребенка к жизни; неискренняя благодарность лучше искренней неблагодарности; главное – благопристойное поведение, а не суть; бурно проявлять чувства вредно; родители (педагоги, учителя, воспитатели, наставники) всегда правы<sup>38</sup>. Она обратила внимание на то, что «в очень многих случаях воспитание служит тому, чтобы не дать “ожить” в собственном ребенке тем качествам, которые человек убил в себе или с презрением отверг»<sup>39</sup>. При этом исследователь отмечала, что «ребенок никогда

---

<sup>33</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 92–93.

<sup>34</sup> Миллер А. Драма одаренного ребенка...

<sup>35</sup> Там же.

<sup>36</sup> См.: «Пед. энцикл. слов. ... С. 17.

<sup>37</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 68.

<sup>38</sup> Там же. С. 68–69.

<sup>39</sup> Там же. С. 96.

не будет свободно развиваться до тех пор, пока родители не прекратят рассматривать его как свою собственность или как средство для достижения определенных, пусть даже самых благих, целей»<sup>40</sup>.

Задавшись вопросом «что же происходит, когда усилия педагогов оказываются успешными?», А. Миллер пишет: «Невозможно представить себе, чтобы их бывшие подопечные, особенно если в детстве их били, унижали, лгали им, могли позволить себе настоящие чувства, ведь к ним относятся и запрещенные – такие, как гнев или безудержная ярость. Что же тогда произошло с запретным, не пережитым гневом? К сожалению, он не испарился, а со временем превратился в более или менее осознанную ненависть (по отношению к собственному “Я” или к другому человеку), ищущую для своего выхода разнообразные, *разрешенные взрослым* пути»<sup>41</sup>.

Говоря о том, что в западной теории и практике воспитания в 1960 – 1970-х годах наметился поворот к отказу от установок черной педагогики, А. Миллер отмечала: «В наше время молодые родители, несомненно, имеют иные сознательные взгляды. Воспитание беспрекословного послушания, принуждение, суровое обращение и эмоциональное отчуждение уже не считаются абсолютными ценностями. Однако реализации новых идеалов часто мешает сохранившиеся в бессознательном воспоминания о перенесенных в детстве страданиях, что приводит к недостаточной эмпатии. <...> Людям, выросшим в эмпатическом окружении (случай крайне редкий, так как еще до недавнего времени мало кто знал, как страдает ребенок), или тем, кто позднее смог создать объект для эмпатии внутри себя, легче понять страдания других или хотя бы не отрицать их существование. Тем самым создается необходимая предпосылка для исцеления старых ран. При отсутствии ее “излечивать” раны приходится за счет последующих поколений»<sup>42</sup>. Также А. Миллер указывала на то, что, «как только у *детей* появляется возможность разобраться в хитросплетениях системы воспитания и понять ее истинную подоплеку, зарождается надежда на освобождение из тисков “черной педагогики”, поскольку эти дети *запомнят то, что они прочувствовали*»<sup>43</sup>.

Понимая, что ее отношение к традиционным педагогическим ценностям (по сути, ценностям “черной педагогики”) вызывает непонимание, страх и даже откровенное неприятие со стороны многих людей, А. Миллер объясняла свою педагогическую позицию так: «Я хотела бы высказаться по поводу моего “индифферентного” подхода к пресловутым ценностям. Для каждого педагога очевидно, что лгать, причинять другому человеку боль и обижать его – это плохо, что нельзя на жестокость родителей отвечать жестокостью, вместо того чтобы с пониманием отнестись к их добрым намерениям. С другой стороны, хорошо, когда ребенок всегда говорит правду, благодаря родителей за их добрые намерения, даже в случае самого жестокого с ним обращения, принимает их представления об окружающем мире и критически относится к своим и, главное, беспрекословно выполняет все требования взрослых. Но для того, чтобы привить ребенку эти коренящиеся как в иудео-христианской, так и в других традициях ценности, взрослые иногда вынуждены лгать, искажать факты, прибегать к насилию, унижать ребенка. Однако они не видят в этом ничего плохого, поскольку сами были воспитаны в соот-

<sup>40</sup> Миллер А. Драма одаренного ребенка...

<sup>41</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 70.

<sup>42</sup> Там же. С. 71.

<sup>43</sup> Там же. С. 83.

ветствующем духе и теперь убеждены, что они необходимы для достижения священной цели, то есть *для внушения* ребенку отвращения ко лжи, манипуляциям, жестокости, злобе и эгоизму. Из вышесказанного следует, что традиционные моральные ценности в системе воспитания всегда трактовались как нечто относительное. Определяющими здесь являются иерархия и властные полномочия. По ним судят о поступках человека, о том, что хорошо, а что плохо. Этим же принципом руководствуются и в других ситуациях: сильный всегда может навязать свое мнение окружающим, а победителю в войне рано или поздно прощают преступления, совершенные на пути к победе. <...> И для меня существуют вечные ценности, от них зависит наше выживание в этом мире. Среди них – уважение к слабому, а значит, и к ребенку, и просто уважение к жизни и к ее законам. Без этого уважения невозможно никакое творчество. <...> Люди, которым разрешалось с самого раннего детства адекватно, то есть вспышками гнева, реагировать на сознательно или неосознанно нанесенные им оскорбления, на неудачи или обиды, сохраняют способность к адекватной реакции и в зрелом возрасте»<sup>44</sup>.

А. Миллер была убеждена, что отношение родителей к ребенку во многом определяет то, каким человеком он станет. Она писала: «Если мы исходим из того, что формирование эмоциональной сферы человека – основы его душевного равновесия – зависит от реакции родителей на потребности и ощущения ребенка, которые он выражает уже в первые дни жизни, тогда нам следует предположить, что именно в те дни, возможно, пишется сценарий будущей трагедии. Если мать неправильно вела себя, не сознавая, что нужно просто радоваться самому факту присутствия в ее жизни ребенка, а полагала, что ребенок должен удовлетворять определенным представлениям, то она тем самым произвела первую селекцию. Произошло отделение “добра” от “зла”, “уродства” от “красоты”, “верного” от “ложного”. Ребенок сразу же почувствует эту селекцию, начнет отныне усваивать только систему ценностей родителей. Получивший такой урок еще в младенческом возрасте ребенок будет вынужден смириться с тем, что какие-то его качества попросту не нужны матери»<sup>45</sup>.

Согласно точке зрения А. Миллер, «поскольку насилие над детьми, именуемое воспитанием, в обществе считается нормой», то «дети прекрасно подходят для того, чтобы срывать на них злобу и ненависть», а также «поскольку практически все религии запрещают детям отвечать гневом на жестокое обращение родителей с ними, то *в дальнейшем раскручивается спираль насилия, жертвой которого становятся последующие поколения*»<sup>46</sup>. При этом, утверждала она, «если человек, желающий быть честным с самим собой, не воспринимает сложившуюся в детстве ситуацию как трагическую, идеализируя своих родителей, *ненависть, накопившаяся в подсознании, все равно найдет способ заявить о себе: развивается синдром навязчивого повторения*»<sup>47</sup>.

Психолог на конкретных примерах показывала, как критикуемая ею педагогическая позиция, воплощающая идеалы «черной педагогики», приводит к крайне неблагоприятным последствиям и для отдельного воспитуемого, и для общества в целом. Она писала: «Человек, воспринимающий свой гнев как частицу

<sup>44</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние. С. 71–73.

<sup>45</sup> Миллер А. Драма одаренного ребенка...

<sup>46</sup> Миллер А. В начале было воспитание ... С. 436.

<sup>47</sup> Там же.

себя самого или способный его интерпретировать, никогда не будет применять в отношении других грубую силу. Но у него появится потребность в насилии, если он *не сможет объяснить себе причину* возникновения гнева, если ему в детстве было запрещено выражать свой гнев, если у него не было возможности пережить его как часть себя, потому что в его окружении это было немыслимо. Представляя себе эту зависимость, уже не удивляешься статистическим данным, свидетельствующим о том, что 60 процентов лиц, совершивших в последние годы в Германии акты террора<sup>48</sup>, выросли в семьях священников. Трагизм данной ситуации заключается в том, что родители, несомненно, желали детям только добра. Они с самого начала хотели, чтобы их дети были *добрыми, участливыми, неприятельными, послушными, любезными, благодарными, умели ставить чужие интересы выше собственных, чтобы они были лишены упрямства, своенравия, эгоизма, а главное, были благочестивыми*. Они стремились *привить* им эти качества *любими средствами*, и если не получалось иначе, то с помощью силы. И когда дети из этих семей, став подростками, сами применяли грубую силу, они таким образом являли миру непрожитые страницы своего детства, подавленные чувства и им одним известные скрытые стороны душ их родителей. Разве террористы, захватившие в заложники ни в чем не повинных женщин и детей ради достижения некой великой цели, не делают то, что когда-то проделывали с ними? Ради великого дела воспитания, ради высоких религиозных ценностей взрослые жертвуют маленькими живыми существами, полагая, что совершают доброе дело. Молодые люди, привыкшие в детстве подавлять свои чувства, продолжают это делать и впоследствии. Эти весьма неглупые и разные по характеру жертвы “высокой морали” позже становятся жертвами других, часто противоположных, идеалов, позволяющих им полностью овладеть своей душой<sup>49</sup>.

Последствия «черной педагогики» пагубны и для человека, и для общества, и для государства. По словам А. Миллер, «мы очень сильно зависим не только от государственных и общественных институтов, но и от поступков и настроений отдельных личностей, которые прошли ту же школу воспитания, что и большинство населения, и потому вполне способны увлечь за собой народные массы. Люди, созданием которых в детстве манипулировали “в педагогических целях”, в зрелом возрасте вряд ли поймут, что их вновь используют в чьих-то интересах»<sup>50</sup>.

Вводя обсуждаемую проблематику в широкий социально-политический контекст, А. Миллер писала: «Человека, который довел до совершенства умение приспособливаться к общепринятым образцам поведения, называют “нормальным человеком”, но это умение позволяет легко использовать его в самых разных целях. При этом происходит *не утрата индивидуальности, поскольку таковой и не было, а постоянная замена одних ценностей другими*. Какими именно – для данного лица не имеет значения до тех пор, пока системой ценностей “правит” принцип послушания. Образ вождя или идеологические установки легко занимают в его сознании место требовательных родителей, которых он идеализирует. Так как они всегда правы, не нужно ломать голову, насколько справедливы и правильны их требования. И откуда он возьмет критерии оценки, когда вопрос о том,

<sup>48</sup> Напомним, что эти строки были опубликованы в 1981 году, и в них, вероятно, используются статистические данные 1970-х годов.

<sup>49</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 73–74.

<sup>50</sup> Миллер А. В начале было воспитание ... С. 414.

что справедливо, а что нет, решался без него? Ведь у него не было возможности хоть раз дать волю своим чувствам, его убедили в том, что любая критика поступков родителей опасна для его жизни. В результате у него отсутствуют даже зачатки критического мышления. Если человек не сумел к определенному возрасту выстроить свой собственный внутренний мир, он оказывается в полной зависимости от вышестоящих. Маленький ребенок точно так же всецело зависит от родителей. В этом такой взрослый и ребенок поразительно схожи друг с другом. Слово “нет” по адресу власть имущих тоже кажется ему опасным для его жизни»<sup>51</sup>.

Способность человека оставаться самим собой, следовать собственным принципам, быть честным и способным любить, по мнению А. Миллер, в своей основе имеет (должна иметь) не столько нравственную опору, сколько определенный душевный строй, не разрушенный в детстве благими педагогическими усилиями взрослых, прежде всего, родителей. «Понятия морали и чувства долга, – подчеркивала она, – способны лишь заменить главное. Чем сильнее человеку в детстве опустошили душу, тем мощнее у него должен быть интеллект и тем чаще он вынужден прибегать к морали как к субстрату чувств. Но не нравственность и чувство долга являются источником жизненных сил и порождают стойкую приверженность принципам. Их можно сравнить с протезами, на которые всегда можно опереться. Но в протезах нет кровеносных артерий, они продаются, да и пользоваться ими может кто угодно. Считавшееся вчера хорошим и добрым сегодня по указанию правительства или партии рассматривается как злое и губительное, или наоборот. Но человек с незаблокированной эмоциональной сферой всегда остается самим собой. У него нет другого выбора, ведь он не хочет терять свое “Я”. Яростные нападки, бойкот, утрата уважения и любви не оставят его равнодушным, он будет страдать и бояться, но ни при каких условиях не захочет отказаться от собственного “Я”. В ответ на требования, которым противится все его существо, он всегда скажет решительное “нет”. Он просто не может иначе. Так обстоит дело с людьми, которым повезло иметь по-настоящему любящих родителей, адекватно относящихся к проявлению чувств и желаний у ребенка. <...> Сама мысль о том, что разум и обретенный с годами здравый смысл способны разблокировать эмоциональную сферу, представляется мне полнейшей глупостью. Тот, кто еще в нежном возрасте из боязни потерять родительскую любовь, а вместе с ней и жизнь научился слепо выполнять неписанные законы и отказался от собственных чувств, будет в дальнейшем столь же ревностно исполнять законы государства и вновь окажется перед ним совершенно беззащитным. Но поскольку человек не может жить совсем без эмоций, он рано или поздно примкнет к той организации, которая позволит ему в рамках коллектива в полной мере испытать те чувства, на которые в детстве был наложен запрет»<sup>52</sup>.

Мы уже отмечали, что свою последовательную антипедагогическую позицию А. Миллер основывала на уверенности в том, что воспитание опасно для ребенка в принципе. «Все педагогические рекомендации, – писала она, – более или менее отчетливо свидетельствуют, что за ними скрываются многочисленные, поразному выраженные *потребности воспитателей*, удовлетворение которых лишь препятствует свободному развитию детей; это происходит даже в тех случаях, когда взрослые искренне убеждены в том, что действуют исключительно в интересах

<sup>51</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 90.

<sup>52</sup> Там же. С. 91–92.

детей»<sup>53</sup>. Исследователь была убеждена, что существующие системы воспитания приводят к деструктивным последствиям. Она подчеркивала, что «ни одна из них не будет способствовать формированию по-настоящему свободного человека. Ведь если ребенку проповедовать мораль, он приучается проповедовать мораль; если предостерегать его от чего-либо, он тоже будет со временем предостерегать людей от чего-либо; если с ним ругаться, он тоже будет высмеивать других; если его унижать, он будет делать то же самое с другими; если убить его душу, он научится убивать душу»<sup>54</sup>. Доказывая, что воспитание – зло, А. Миллер вместе с тем утверждала: «Это не означает, что ребенок должен быть полностью предоставлен сам себе. Нужно только с уважением относиться к его личности, проявлять терпимость к его чувствам и быть чутким к его потребностям и обидам. Искренность родителей, *ощущение себя свободными людьми, а не педагогические измышления – вот что естественным образом заставляет ребенка сдерживать себя*»<sup>55</sup>.

Разъясняя свою точку зрения, А. Миллер писала: «Любое воспитание совершенно излишне, если рядом с ребенком с раннего детства постоянно находится человек, позволяющий ему спокойно выражать свои чувства. Ребенок не должен бояться потерять его, если он будет откровенным с ним. Если к ребенку относятся с уважением, он может без всякой санкции воспитателя самостоятельно постигать как свой внутренний, так и окружающий мир. <...> Если родителям удастся отнестись к своему ребенку с тем же уважением, с каким они относятся к собственным родителям, тогда не нужно будет заботиться о развитии его способностей. Он все сделает сам»<sup>56</sup>.

Психолог приводит конкретные примеры деструктивных последствий воспитательных усилий родителей:

«1. Если родителей с ранних лет приучали не прислушиваться к собственным чувствам, не принимать их всерьез и даже презирать их, издеваться над ними, то для общения с детьми им будет крайне не хватать этого умения. <...>

2. Родители, которых в детстве лишили права в полной мере ощущать свои потребности и отстаивать свои интересы, утратили жизненные ориентиры. <...> Они, как правило, не уверены в себе. <...>

3. Поскольку ребенок зачастую символизирует для отца и матери их собственных родителей, к нему предъявляется множество самых противоречивых требований, которые просто физически невозможно выполнить. И тогда у доведенного до крайности ребенка развивается психоз либо единственным выходом для него оказываются наркотики или самоубийство. Однако часто ощущение бессилия вызывает повышенную агрессивность, которая опять же служит для педагогов доказательством необходимости самых суровых мер»<sup>57</sup>.

А. Миллер считала, что «самая большая жестокость по отношению к детям заключается в том, что им запрещено выражать гнев или боль под страхом потери родительской любви. <...> Такое щадящее родителей воспитание лишает ребенка возможности спонтанного проявления чувств, что нередко приводит к самоубийству и тяжелой наркомании, близкой к самоубийству. <...> Неспособность почув-

<sup>53</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 103.

<sup>54</sup> Там же. С. 103–104.

<sup>55</sup> Там же. С. 104.

<sup>56</sup> Миллер А. В начале было воспитание ... С. 455–456.

<sup>57</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 104–105.

ствовать собственные страдания, перенесенные в детстве, приводит к тому, что человек может оказаться невосприимчивым и к страданиям других»<sup>58</sup>.

Говоря о том, что, опираясь на находки психоанализа, можно и нужно изменить «осознание последствий наших действий», А. Миллер отмечала: «До тех пор, пока ребенок будет рассматриваться в качестве контейнера, в который свободно сбрасывают весь “эмоциональный мусор”, можно сделать очень мало для того, чтобы осуществить изменения в практике “черной педагогики”. Вместе с тем всех нас будет поражать быстрое возрастание уровня психозов, неврозов и наркотических зависимостей среди подростков. <...> В интересах человечества подчинение ребенка, подразумеваемое законом “родительской власти”, больше не будет оправданно. Для родителей будет совершенно неприемлемо беспрепятственно срывать свой гнев и ярость на детях, в то время как от самих детей с малых лет требуется управлять своими эмоциями. Несомненно, в поведении родителей должны произойти определенные изменения, когда они знают, что так называемая “необходимая дисциплина”, которую они раньше применяли в воспитании детей исходя из самых лучших побуждений, на самом деле является историей унижения ребенка, причинения ему боли и дурного обращения с ним»<sup>59</sup>.

Оптимизм А. Миллер, по ее собственным словам, «обусловлен надеждой на то, что общество, в конце концов, перестанет мириться с жестоким обращением с детьми, если признает, что: а) данная система воспитания предназначена не для блага ребенка, а исключительно для удовлетворения потребностей самих воспитателей и утоления их жажды власти и мести и что ни о каком благе ребенка речь даже не идет; б) жертвами этой системы становятся не только несчастные, подвергшиеся истязаниям дети, но и, в конечном итоге, все мы»<sup>60</sup>.

Адекватному пониманию позиции А. Миллер помогает анализ ее идей, данный в предисловии к книге «В начале было воспитание» А.Б. Орловым: «Прежде всего следует отметить принципиальную *антипедагогическую позицию* автора, в соответствии с которой любое воспитание – это насилие, негативно сказывающееся на психическом развитии ребенка, а любая педагогика – это теория и практика такого насилия. Это очень сильный тезис, и его крайне трудно принять. Однако вся аргументация автора направлена на то, чтобы не оставить у читателя ни малейшей иллюзии относительно “гуманистических” устремлений педагогики и педагогов. Именно педагогическая практика, существующая тысячи лет, замыкает человечество в порочном круге насилия, логическим финалом которого является уже достаточно хорошо просматриваемая глобальная катастрофа. Если педагогика выступает для автора как исходная форма практики взаимодействия между людьми, как своего рода тезис, то антитезисом оказывается психотерапия – сравнительно молодая форма такой практики.

Оппозиция педагогики и психотерапии – это принципиальное противоречие, конфронтация двух диаметрально противоположных идей, двух различных логик. Педагогической практике интериоризации и усвоения, контроля и произвольности, подавления и вытеснения, молчания, зависимости и неравенства противостоит психотерапевтическая практика экстериоризации и творчества, свободы и спонтанности, экспрессии и осознания, говорения, автономии и равенства.

<sup>58</sup> Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние ... С. 113, 120.

<sup>59</sup> Там же. С. 210–211.

<sup>60</sup> Миллер А. В начале было воспитание ... С. 415.

Именно психотерапия есть ответ человечества на совокупность всех тех угроз, которые уже нашли свое выражение в двух мировых войнах и продолжают искать своей реализации в возможной третьей (и последней) мировой войне.

Внешним эквивалентом вытесненных в сферу бессознательного негативных переживаний боли и гнева оказываются чудовищные арсеналы оружия массового уничтожения. Расщепление интеллектуальной и аффективной жизни людей обеспечивает беспрестанное совершенствование как самого этого оружия, так и средств его доставки. Педагогика ответственна за все эти внешние и внутренние “гроздя гнева”, за тот потенциал ненависти и насилия, который ждет лишь подходящего повода, чтобы вновь воплотиться в массовом безумии. <...>

Борение “теленка” психотерапии с тысячелетним “дубом” педагогики <...> является следствием и проявлением более общей социальной оппозиции *гражданского общества и политического государства*. Если гражданское общество базируется на отношениях любви (определяемых А. Миллер как открытость, принятие, адресованность, сенситивность к подлинным потребностям человека, к его сущностным проявлениям), то политическое государство являет собой нечто прямо противоположное – отношения власти, господства и подчинения – тоталитаризм. Основная свобода гражданского общества — это свобода слова (самовыражения), а основное право – право быть услышанным; основная свобода политического государства – это свобода реализации власти, свобода господствовать, а его основное право — право подчиняться.

Посредником в отношениях, существующих между гражданским обществом и индивидом, между политическим государством и индивидом, является *семья*. При этом властные отношения в системе “политическое государство → семья → индивид” являются одновременно педагогическими отношениями – воспитанием. Фигуры “вождя” и “отца народа”, “начальника” и “отца родного” постоянно совмещаются, а подчас (при торжестве тоталитаризма) и полностью совпадают. Напротив, в системе “гражданское общество → семья → индивид” все социальные институты создаются и поддерживаются индивидами в целях обеспечения их потребностей, прав и свобод.

И социальные, и межличностные (в том числе и семейные) отношения являются в этом случае лишь средствами самовыражения и развития индивидов и, следовательно, по своей сути отношениями любви к каждому конкретному человеку – психотерапевтическими отношениями, психотерапией. В сфере современного духовного производства педагогическая практика, практика обучения и воспитания повсеместно остается глобальным монополистом, продолжая наполнять личное и коллективное бессознательное людей не пережитыми и неосознанными чувствами боли и гнева»<sup>61</sup>.

А. Миллер прекрасно понимала, что обстоятельства жизни ребенка, его воспитание во многом определяют то, каким человеком он станет в зрелые годы. Она видела идеал взаимодействия взрослых и детей в максимально возможном предоставлении ребенку самостоятельности, позволяющей ему реализовывать свою естественную активность, которая должна регламентироваться обстоятельствами его жизни.

<sup>61</sup> Орлов А.Б. Предисловие научного редактора // Миллер А. В начале было воспитание ... С. 3–5.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С.Н. Дурьиной [Текст] // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53.
2. Астафьева, Е.Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе [Текст] // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. С. 77–90.
3. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в истории педагогики [Текст] // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 110–139.
4. Астафьева, Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 80–99.
5. Астафьева, Е.Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 115–129.
6. Деструктивность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/5616](http://psychology_pedagogy.academic.ru/5616) (дата обращения: 22.09.2017).
7. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
8. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
9. Корнетов, Г.Б. К.Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного воспитания в России [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 91–119.
10. Миллер, А. В начале было воспитание [Текст] : пер. с нем. – М. : Акад. проект, 2003. – 464 с.
11. Миллер, А. Воспитание, насилие, покаяние [Текст] : пер. с нем. – М. : Класс, 2010. – 298 с.
12. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я [Текст] : пер. с нем. – М. : Акад. проект, 2001. – 144 с.
13. Орлов, А.Б. Обращение редактора к читателям [Электронный ресурс] // Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я : пер. с нем. – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/5455635/> (дата обращения: 17.09.2017).
14. Орлов, А.Б. Предисловие научного редактора [Текст] // Миллер А. В начале было воспитание : пер. с нем. – М. : Акад. проект, 2003. – С. 3–7.
15. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. Энцикл., 2002. – 528 с.
16. Романов, А.А. Свободное воспитание и космос для человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 5–12.
17. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
18. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Текст] // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 19–592.
19. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/from\\_an/intro.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/from_an/intro.php) (дата обращения: 22.09.2017).
20. Шанёва, И.Н. Интегральная теория личности и ее практическое применение [Текст] : автореф. дис. в форме науч. докл. ... д-ра психол. наук. – М., 2003. – 46 с.
21. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с.
22. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.
23. Alice Miller [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://www.alice-miller.com/en/> (дата обращения: 16.09.2017).

## МЕТОД ЗАПРЕТА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

Воспитание должно искать свой путь  
между полной свободой действий и запретом.

*З. Фрейд*

В статье проблематизируется метод запрета в отечественном культурно-педагогическом измерении. С позиций народной педагогики, представителей различных педагогических течений раскрываются его сущностные особенности, дается оценка целесообразных и неприемлемых вариантов применения.

запрет, легитимное насилие, дисциплинирование, образ ребенка, власть над ребенком, наказательные практики, нравственное развитие, самозапрет.

Стало трюизмом утверждение о том, что в основе генезиса культуры лежит система запретов, т.е. жестких предписаний относительно того, чего не следует делать. Наши далекие предки посредством запретов отрицали свои животные влечения и потребности, регламентировали культурно допустимые (человеческие) нормы поведения. Именно запреты – табу – представляли собой древнейшую форму законов, которые не предполагали сознательного обоснования, а опирались исключительно на силу традиции («так завещали предки») и страх от неотвратимости наказания даже за случайное нарушение. Человек мифоритуальной культуры, убедившись, что оскорбил всемогущего Бога, нарушив сложившиеся веками табу, как правило, впадал в состояние тотальной депрессии, которая приводила к замиранию всех жизненных функций и, в конце концов, к смерти. Объяснение природы данных фактов, по мнению крупных этнографических авторитетов, скрывается в особенностях сознания человека этой культуры, доминантные черты которого – неустойчивость и фатализм. Человек не способен управлять собой, так как все его поведение регулируется внешними силами. Нарушение гармонии с ними выражается в том, что он «отдает себя смерти»<sup>1</sup>.

Смысл запрета – исправление природы человека: усиление в ней социальной (культурной) составляющей и элиминация животного начала. По существу, этот же смысл заложен в воспитательную деятельность, которая как в каменном веке, так и сегодня не мыслится без системы запретов.

Запрет является эффективным, если за ним стоит легитимная и сакральная власть, облеченная в форму того или иного социального института, способного контролировать соблюдение нормы.

С возникновением государства таким институтом становится школа, которой адресуется функция укрепления существующей власти посредством придания поведению ребенка предсказуемости и управляемости. Подлинное, а не рекламируемое и навязываемое обществу назначение школы состояло в формировании у ребенка

---

<sup>1</sup> Мосс М. Физическое воздействие на индивида коллективно внушенной мысли о смерти // Человек. 1992. № 6. С. 53–63.

привычки к послушанию властвующему, т.е. надежного стремления сохранять традицию, поддерживать существующий порядок. Эта цель достигалась через насаждение отчужденных, вырванных из жизненной логики, «книжных» знаний, а также инкорпорирование тех ценностей, идеалов и смыслов, которые были выгодны власти.

По верному замечанию Г.Б. Корнетова, фактически до конца XIX века образование осуществлялось в рамках особым образом организованного пространства школы, жестко регламентирующего поведение ребенка и приучающего его к безусловной внешней дисциплине. Оно предусматривало четкое разделение труда: учитель учит, а ученик учится. Преподавание, как правило, оказывалось авторитарным руководством по формированию ученика по заранее определенному образцу в соответствии с предварительно начертанным планом. Педагогическая работа с детьми базировалась на предъявлении им требований, подлежащих неукоснительному исполнению; обучение строилось преимущественно на вербальных методах, подкрепляемых упрощенной наглядностью. Школа, содержание образования, методы обучения были оторваны от реальной повседневной жизни детей, от их жизненных интересов, от тех потоков социализации, в которые они были вовлечены дома, на улице, в компании сверстников<sup>2</sup>.

В данной логике школу можно считать институтом образовательного насилия над человеком, в котором важнейшее место отводилось методу запрета, которое и есть само насилие, но насилие легитимное, освященное правом взрослого действовать во имя высшего блага ребенка, не понимающего своих аутентичных интересов и потребностей.

Педагогическая целесообразность метода запрета обосновывалась следующей системой аргументации:

– запреты – это насилие, однако насилие конструктивное, полезное, не дающее склонному по своей природе к злу, обману, непослушанию ребенку впасть в насилие, разрушительное как для других, так и для него самого;

– без запретов обойтись нельзя, так как существуют высокая вероятность неблагоприятных последствий от удовлетворения ребенком своих неразумных желаний, от которых и должен запрет защитить;

– запрет, вызывая в ребенке естественный страх перед наказанием, в случае его нарушения подталкивает к выбору разрешенной модели поведения;

– запрет помогает подчинить жизнь ребенка строгой регламентации, действовать из сознания высшей необходимости подчиняться авторитету запрещающего.

Соблюдение запретов отличает воспитанного ребенка от невоспитанного, т.е. непослушного, вольно или невольно поддерживающего силы зла, распада, хаоса, которые несут реальную угрозу обществу, подрывают общий порядок бытия, понижают уровень его организованности, адаптационный ресурс.

Фундаментом школьного дела на протяжении веков выступала программа воспитания, основанная на запретах.

Официальная церковь как в Европе, так и в России утверждала в общественном сознании образ ребенка как существа с имманентно инфермальными свойствами и плотскими страстями, одержимого злой волей, которую требуется беспощадно подавлять.

---

<sup>2</sup> Корнетов Г.Б. Педагогика М. Монтессори: воспитание свободой // Психол.-пед. поиск. 2015. № 3 (35). С.71.

В школе основным считалось не обучение, а дисциплинирование, важнейшая цель которого – удалить в ребенке все, что якобы не угодно Богу: детскую непосредственность, живость, эмоциональность, любознательность, впечатлительность и др. Ребенку внушалось чувство вины перед Всевышним за малейшие отступления от провозглашенных еще во времена Ветхого Завета канонов поведения.

Данные тоталитарные установки, прикрытые благочестивыми намерениями, удовлетворяли бессознательные потребности родителей и педагогов в безраздельной власти над ребенком, отражали вытесненные инфантицидные влечения, застойные душевные травмы, нанесенные им самим в детстве воспитателями.

Родители и педагоги требовали абсолютного повиновения и послушания. Именно послушный ребенок воспринимался как образцовый, а послушание расценивалось как доминантная добродетель, т.е. способность устойчиво воздерживаться от безнравственных помыслов и поступков. Неважно, что чувствует ребенок; важно, что он беспрекословно повинуетя.

В западноевропейских педагогических трактатах эпохи Просвещения даются подробные наставления, как добиваться истинного послушания с помощью наказаний. Современный немецкий психотерапевт Алис Миллер цитирует один из них: «Наказывая ребенка, нужно быть серьезным и сосредоточенным. Сначала нужно объявить о предстоящей экзекуции, затем приступить к ней и не разговаривать с ребенком, пока не закончено наказание. По его окончании также не следует говорить с маленьким преступником, ибо пока он еще не в состоянии воспринимать новые советы и приказы. <...> После телесного наказания боль продолжается, как правило, еще некоторое время. Естественно, что ребенку, ее испытавшему, нельзя запретить плач и стоны. Если же дети прибегают к плачу и крикам, чтобы отомстить вам, следует после наказания им предложить какое-нибудь занятие, чтобы они рассеялись. Если же и это не помогает, им надо запретить плакать после наказания и наказывать за слезы дополнительно, пока вы не добьетесь желаемого результата»<sup>3</sup>.

Итак, плач как естественную психофизиологическую реакцию на боль от телесного наказания также запрещалось выражать, что заметно усиливало испытываемые ребенком негативные переживания, загоняя их в глубины пораженной ядом отчаяния и бессилия души. В этой связи становится ясен подлинный смысл часто обращаемой к мальчикам фразы: «Настоящие мужчины не плачут!» Она представляет собой зашифрованное послание, провоцирующее возникновение на бессознательном уровне чувств не только вины и стыда, но и страха – страха утраты мужской идентичности или, говоря языком психоанализа, страха кастрации.

В русской народной педагогике безраздельно господствовал ветхозаветный воспитательный идеал, согласно которому воспитание, дисциплина и наказание рассматривались как синонимы. Физические наказания поощрялись, считались необходимым условием укоренения в ребенке страха Божьего и неукоснительного повиновения заповедям Господним. Ветхозаветное мышление древнерусского человека усматривало, как метко заметил П.Ф. Каптерев, милостивое, любовное отношение к детям в их побоях, в детском страхе, в отнятии у детей воли<sup>4</sup>.

Конституирование отечественной государственной педагогики, начавшееся в Петровскую эпоху, проходило под знаком доминирования насильственной воспитательной парадигмы, по образному выражению П.Ф. Каптерева, «школьной

<sup>3</sup> Миллер А. В начале было воспитание : пер. с англ. М. : Акад. проект, 2003. С. 126.

<sup>4</sup> См.: Каптерев П.Ф. История русской педагогики. 2-е изд. Пг. : Земля, 1915. С. 206.

рекрутчины». Она, в частности, проявлялась в том, что все учащиеся, даже выходцы из самых знатных родов, за дисциплинарные проступки подвергались уголовным карам – наказанию плетьюми либо батогами, тюремному аресту, отдаче в солдаты без выслуги. Виновный ученик прямо назывался преступником, и такого преступника, «для вящего наказания» заковывали даже в «ножные железа». Беглые ученики рассматривались как беглые солдаты<sup>5</sup>.

«Школьная рекрутчина» как политика и практика радикального насаждения образования «сверху» просуществовала сравнительно недолго – до кончины Петра I, затем школьные порядки стали постепенно смягчаться, однако образ школы как тюрьмы или казармы прочно впечатался в сознание выпускников. Некоторые из них, наделенные литературными способностями (Н.Г. Помяловский, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, А.М. Горький и др.), отразили его в художественных произведениях, мемуарах, воспоминаниях, где они воссоздают методы «легитимного насилия» как основного средства воспитания и те последствия, которые они вызывали в душах детей.

Отечественная педагогическая мысль XIX–XX веков специально не рефлексировала метод запрета, рассматривая его опосредованно – через проблему школьных и семейных наказательных практик. В этом плане наследники насильственной воспитательной парадигмы исходили из образа ребенка как в целом ущербного, склонного к своеволию существа, поэтому к нему разрешалось применять меры принуждения, которые, хотя и не благоприятствуют вызреванию добродетели, однако затрудняют развитие пороков. Представители гуманистической педагогической традиции с разными оговорками, но утверждали равноправие ребенка и взрослого, самоценность ребенка как существа, способного при разумно организованном (т.е. основанном на любви и доверии) воспитании, максимально развернуть свою человечность (духовность), а значит, изменить мир к лучшему. В формате данного подхода квазипедagogическими признавались любые средства, унижающие достоинство ребенка.

Таким средством признавался и запрет, не учитывающий природу ребенка, его подлинные интересы, унижающий и оскорбляющий его достоинство недоверием, неверием в возможность самому выбрать нормативное поведение, самому наложить на себя разумные запреты и ограничения.

Принцип безусловного повиновения, обосновывающий в качестве основной воспитательной стратегии педагогически неоправданную запретительную стратегию, торпедирующую нравственное развитие ребенка, был подвергнут критике в трудах лучших представителей отечественной педагогической мысли. Вспомним Н.А. Добролюбова: «Привыкая делать все без рассуждения, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что “так приказано”<sup>6</sup>. По мнению Н.В. Шелгунова, иллюзорны надежды родителей и педагогов на метод императивного запрета как на самую эффективную стратегию отращения ребенка от зла и приобщения к добродетели<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> См.: Каптерев П.Ф. История русской педагогики ... С. 164.

<sup>6</sup> Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П.А. Лебедев. М. : Педагогика, 1987. С. 476–477.

<sup>7</sup> Шелгунов Н.В. Письма о воспитании // Шелгунов Н.В. Избр. пед. соч. / под ред. Н.К. Гончарова. М. : АПН РСФСР, 1954. С. 200.

Отечественная педагогика близко подошла к пониманию того, что в самой природе запрета содержится возможность его нарушения. Чем больше запретов используют воспитатели, тем выше вероятность их нарушений, так как введение любого запрета объективно порождает соблазн его игнорирования. Стремясь оградить ребенка от зла, взрослые невольно подталкивают его к совершению безнравственных поступков, тем самым бессознательно поддерживая силы зла. «Голый» запрет без понятных аргументов способен скорее не подавлять, а пробуждать активность ребенка в сторону выяснения его причин. И если нарушение запрета вызовет у ребенка позитивные эмоции, то у него возникнет, во-первых, ощущение, что воспитатели его обманули, а во-вторых, запретное станет ассоциироваться с притягательным и манящим.

Однако, указывая на опасности, которые содержатся в методе запрета, отечественные педагоги ничуть не сомневались в его воспитательной ценности. Для них он был полезен уже тем, что активизирует в душе ребенка силы добра и зла, создает ситуацию нравственного выбора, необходимости принятия самостоятельного решения в пользу той или иной модальности своей активности. Успех воспитания во многом зависит от того, удалось ли сформировать у растущего человека установку на произвольное сдерживание своих желаний и влечений, способных причинить страдания живым существам, готовность к самозапрету на нарушение моральных требований общества.

Метод запрета продуктивен только в том случае, если проповедуемым запретам следует сам воспитатель. Оппонируя тем, кто считает, что запреты необходимы ввиду природной склонности детей к злу, Н.А. Добролюбов подчеркивал: «Но если даже и справедливо, что в природе нашей есть природное влечение ко злу, то разве вы можете взяться за его уничтожение? Вы ли, беспрестанно противоречащие сами себе, опровергающие своими поступками свои же правила, осуждающие теоретическими принципами свои же поступки, на каждом шагу падающие, жертвующие велениями высшей природы своекорыстным требованиям грубого эгоизма, – вы ли бросаете камень в невинного ребенка и с фарисейской надменностью восстаете против того немногого, что в нем замечаете? Нет, перевоспитайте прежде самих себя и тогда уже принимайтесь за поправление природы человека во вверенных вам детях»<sup>8</sup>.

Отечественные педагоги указывали на важность сохранения жестких запретов в тех сферах, от которых прежде всего зависит физическое и духовное здоровье всей нации. Многочисленными запретами и ограничениями обставлялась система полового воспитания подрастающего поколения.

Представители христианско-антропологического направления в педагогике И.А. Сикорский, И.В. Скворцов, Е. Накашидзе, Е. Лозинский и другие безоговорочно осуждали такие явления, как проституция, добрачные половые связи, а также снисходительность к онанизму, этому «бичу интернатов». Они считали, что, поскольку в природе и в человеческом мире царит Божественное творческое начало, то правильное половое воспитание возможно лишь на основе христианско-православного сознания. Половая жизнь, писала Е. Накашидзе, «имеет свою идейную, идеальную, высоконравственную, социальную, божественную и мистическую сторону, состоящую в продолжении человеческого рода»<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Добролюбов Н.А. О значении авторитета ... С. 484.

<sup>9</sup> Накашидзе Е. Половое воспитание при современном научном, нравственном и религиозном освещении // Рус. шк. 1913. № 2. С. 42.

Главным условием успешной борьбы с низменными проявлениями в сфере половой жизни сторонники данного направления считали внутреннюю и внешнюю дисциплину. Первая основывается на религиозном чувстве, культивированном христианским сознанием. Это чувство, альтруистическое по своей сути, способно «осветить божественным светом семейное начало, имеющее столь великое жизненное назначение»<sup>10</sup>. Внешняя дисциплина предполагает строгий отбор книг для самостоятельного чтения, развитие соответствующих умственных интересов, неукоснительное выполнение требований личной гигиены и здорового образа жизни, в частности, умеренность и регулярность в еде, отказ от всего возбуждающего (между прочим, даже чая и кофе).

Отстаивая идею добрачного целомудрия, они исходили из того, что, по их наблюдениям, раннее начало половой жизни программирует целый ряд отрицательных последствий. «Рано пробужденная и взлелеянная чувственность, – утверждал И.А. Сикорский, известный ученый и общественный деятель, – является опасной и роковой для здоровья несформировавшегося организма, ведет к раннему угасанию половой функции, “физическому томлению”, отражающемуся на супружеских отношениях. Это таит опасность венерических заболеваний и, как следствие, поражения внутренних органов, нервной системы, головного мозга супругов и их детей. Выработанный в юности “усеченный уродливый взгляд” на любовь как плотское наслаждение вреден для психики и нравственности индивида и может иметь фатальные для него последствия»<sup>11</sup>.

И.А. Сикорский был убежден, что воздержание и обуздание чувственности ведут к истинной духовной независимости и полному развитию «высших сторон жизни, особенно чувств и воли», ставят инстинкт в должные границы, содействуют выработке морали альтруизма и облагораживают отношения полов. Поэтому родители, чья высокая миссия заключается в «ограждении ребенка от всего пагубного», особенно в области половой жизни, должны развивать в нем чувство стыда, которое не только регулирует половые отношения, но и удерживает от всего, «что постыдно в нравственном смысле»<sup>12</sup>.

Более того, обосновывая задачу воспитания воли, чувства стыда, целомудренного поведения, педагоги православной ориентации советовали жестко направлять развитие детей таким образом, чтобы они оставались «скопцами по убеждению, по нравственному чувству лет до 20–25, вообще до женитьбы»<sup>13</sup>. По их мнению, главными средствами воспитания должны стать положительный пример родителей, «доброе товарищество, истинная дружба детства», нравственные и поучительные развлечения под строгим контролем. Чтобы оградить юношество от развращающего влияния публичных зрелищ и сомнительных развлечений, являющихся неотъемлемой частью «эгоистического, неидеального характера всего склада современной жизни», они призывали использовать «прямые запреты», жесткий, авторитарный подход.

Подчеркнем, что данный подход полностью согласовывается с народными представлениями о целомудрии. В русских деревнях половая близость до свадьбы сурово осуждалась. В свадебной обрядности был широко распространен обычай

<sup>10</sup> Накашидзе Е. Половое воспитание ... С. 40.

<sup>11</sup> Сикорский И.А. Жизненный вопрос нервной гигиены // Вестн. воспитания. 1893. № 1. С. 143–146.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Скворцов И.П. О воспитании родового чувства // Вестн. воспитания. 1892. № 2. С. 74.

«посада»: невеста должна была сесть на особое священное место, но не смела сделать это, если она уже потеряла девственность. Если в первую брачную ночь невеста оказывалась нецеломудренной, брак мог быть расторгнут. Кое-где такой невесте, ее родителям или свахе в знак позора надевали на шею хомут как символ женских гениталий и одновременно знак отнесения «грешницы» к миру не знающих культурных запретов животных<sup>14</sup>.

Требование сохранения девственности предъявлялось и к жениху, но, как правило, выражалось в менее директивных формах. Благочестивые родители невесты могли отказать жениху, если знали о его добрачных связях, справедливо полагая, что он обладает дурным, «грязным» семенем, от которого не родятся здоровые дети, которое может положить начало вырождению семьи. (Сегодня экспериментально доказано, что «след» от любого сексуального контакта навсегда остается в генетической памяти человека.)

Целомудрие в народной культуре рассматривалось как залог душевного и физического здоровья личности, ее семьи. Общество, состоящее из людей, мотивированных на воздержание от добрачных и внебрачных сексуальных контактов, также будет здорово физически, психологически и духовно. Целомудренный образ жизни сохраняет человека, семью, общество от физической и нравственной деградации, способствует духовному единению людей, укреплению высших начал бытия. Задача формирования целомудрия и сопряженных с ним ценностей – супружества, любви, чадолюбия, многочадия – отводилась семье.

Установку на целомудрие как важнейшее качество духовно и физически здоровой личности призывал воспитывать в детях один из виднейших отечественных православных педагогов XX века В.В. Зеньковский<sup>15</sup>. Однако он не был сторонником использования при этом запретительно-репрессивных мер. Осознанное воздержание от всех форм сексуальных отношений до вступления в брак, согласно его позиции, способно преодолеть противоречие между сексуальностью и эросом, которое характеризует сознание в юношеском возрасте. Удовлетворение сексуальных желаний без окрыляющего и облагораживающего чувства любви есть извращение и искажение закона целостности, заложенного в нашей душе. Поэтому крайне важно воспитателям поддерживать это чувство.

В.В. Зеньковский подчеркивал, что единственный путь к правильному и здоровому устройству жизни пола, на который должны направлять родители и педагоги и юношу, и девушку, – это путь семьи, которая единственная дает простор всем силам души и несет подлинное счастье. Вне брака нет здоровой половой жизни, а есть отклонение от нормы, нарушение здоровья, что в дальнейшем неизбежно становится извращением, расстраивающим самые основы личности. Те, кто вступает в брак чистым, целомудренным, впервые в браке постигает тайну телесного единства. И от этого в душе рождается новое, благоговейное отношение к телу другого, которое становится как бы священным и светлым.

Путь чистоты до брака, согласно позиции В.В. Зеньковского, не есть только требование социальной морали, охраняющей семью, но диктуется самой природой

<sup>14</sup> Байбури А.К., Левинтон Г.А. К описанию организации пространства в восточнославянской свадьбе // Русский народный свадебный обряд. Исследования и материалы / под ред. К.В. Чистова, Т.А. Берштам. Л.: Наука, 1978. С. 94–95.

<sup>15</sup> Зеньковский В.В. Беседы с юношеством по вопросам пола. URL: [http://www.kateh.ru/for\\_pedagog/molod/besel/vved](http://www.kateh.ru/for_pedagog/molod/besel/vved) (дата обращения: 31.03. 2017).

человека. Добрачная половая жизнь есть просто одностороннее и потому извращенное выражение пола и грозит опустошением души и искажением ее внутреннего строя.

В.В. Зеньковский не разделял традиционного для рубежа XIX–XX веков взгляда на мастурбацию, согласно которому она неизбежно приводит к психическому заболеванию и поэтому требует радикального пресечения. Этот взгляд, по мнению православного педагога, вреден, поскольку лишь усиливает зависимость и не помогает подростку освободиться от дурной привычки, а, наоборот, закрепляет ее, усиливая подавленность и создавая безнадежное настроение. Между тем онализм, как и всякая привычка, может быть побежден лишь при вере в себя, в свои силы, в возможность победы над привычкой. Творческое действие веры в себя здесь проявляется особенно сильно.

Глубоко проницательна и актуальна мысль педагога о включении в целомудренный образ жизни развитого умения противостоять соблазнам, что, в свою очередь, предполагает управление силой воображения. «Было бы огромной ошибкой, – писал он, – стремиться подавлять половое воображение – из давнего духовного опыта отшельников и аскетов известно, что прямая борьба лишь усиливает интерес души к тому, что мы прогоняем. Но можно и должно восстанавливать светлую и добрую сторону в том, что мутит душу, и тогда воображение явится не врагом, а другом, не искусителем, а спасителем нашим»<sup>16</sup>. В этом плане колоссальный потенциал содержится в высоком искусстве, и приобщение к нему, как полагал В.В. Зеньковский, создает плодотворную почву для развития у детей здорового воображения.

Представленная в данной статье попытка рецепции метода запрета в отечественном культурно-педагогическом контексте открывает, по нашему мнению, неплохие возможности для более глубокого исследования данного вопроса как в исторической ретроспективе, так и в современной социально-образовательной среде.

### Список использованной литературы

1. Байбурин, А.К., Левинтон Г.А. К описанию организации пространства в восточнославянской свадьбе [Текст] // Русский народный свадебный обряд. Исследования и материалы / под ред. К.В. Чистова, Т.А. Берштам. – Л. : Наука, 1978. – С. 89–105.
2. Добролюбов, Н.А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова [Текст] // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П.А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – С. 466–486.
3. Завражин, С.А. Детская телесность в отечественном историко-педагогическом формате [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 82–87.
4. Завражин, С.А. Некоторые метафизические причины деструктивного поведения детей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С.131–136.
5. Завражин, С.А. Языки детского плача: антрополого-педагогический дискурс [Текст] // Вестник Владимирского государственного университета. – Серия : Педагогические и психологические науки. – 2017. – № 31 (50). – С. 119–127.
6. Зеньковский, В.В. Беседы с юношеством по вопросам пола [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.kateh.ru/for\\_pedagog/molod/besel/vved](http://www.kateh.ru/for_pedagog/molod/besel/vved) (дата обращения: 31.03. 2017).
7. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
8. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики [Текст]. – 2-е изд. – Пг. : Земля, 1915. – XXII. – 746 с.

<sup>16</sup> Зеньковский В.В. Беседы с юношеством...

9. Корнетов, Г.Б. Педагогика М. Монтессори: воспитание свободой [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 70–81.
10. Миллер, А. В начале было воспитание [Текст] : пер. с англ. – М. : Акад. проект, 2003. – 464 с.
11. Мосс, М. Физическое воздействие на индивида коллективно внушённой мысли о смерти [Текст] // Человек. – 1992. – № 6. – С. 53–63.
12. Накашидзе, Е. Половое воспитание при современном научном, нравственном и религиозном освещении [Текст] // Русская школа. – 1913. – № 2. – С. 33–43.
13. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
14. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
15. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
16. Сикорский, И.А. Жизненный вопрос нервной гигиены [Текст] // Вестник воспитания. – 1893. – № 1. – С. 138–154.
17. Скворцов, И.П. О воспитании родового чувства [Текст] // Вестник воспитания. – 1892. – № 2. – С. 72–75.
18. Шелгунов, Н.В. Письма о воспитании [Текст] // Шелгунов Н.В. Избранные педагогические сочинения / под ред. Н.К. Гончарова. – М. : АПН РСФСР, 1954. – С. 35–285.



## Страницы истории. Памятные даты

*130 лет со дня рождения А.С. Макаренко*

УДК 371.47.022

*А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов*

### **ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ И КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ПРЕОДОЛЕНИЕ РАЗРЫВА (по наследию А.С. Макаренко)**

Рассматривается ключевая проблема педагогики – связь воспитания с жизнью общества. В педагогике А.С. Макаренко эта связь устанавливается путем создания промежуточного звена между личностью и обществом – единого трудового коллектива педагогического учреждения.

Последователи А.С. Макаренко понятие воспитательного коллектива в условиях нетрудовой «школы учебы» подменили понятием «детский коллектив», что привело к усиленному педагогическому руководству, к недостаткам в развитии детской самостоятельности. В результате в противовес макаренковскому «авторитарному воспитанию», «подавляющему личность», они выдвинули идею воспитания гуманистического. Они обогатили педагогику ведущим положением: «Воспитание – это организация жизни и деятельности детей в коллективе» и ввели в научный оборот основополагающее макаренковское понятие «педагогика параллельного действия», представив его, впрочем, в весьма упрощенном виде, не диалектически, без характеристики «парных оппозиций».

воспитание, педагогическая деятельность, А.С. Макаренко, И.Ф. Козлов, воспитательный коллектив.

Тезис о разделении двух характеристик воспитания – как общественного явления и как практической педагогической деятельности – впервые высказал И.Ф. Козлов в его первой в СССР (и мире) кандидатской макаренковедческой диссертации «Педагогический опыт А.С. Макаренко и основные положения его педагогического учения», защищенной в 1941 году, за несколько дней до начала Великой Отечественной войны, в Московском государственном педагогическом институте имени К. Либкнехта.

Материалы этой диссертации были опубликованы в монографии «Единство воспитания и жизни детей» и частично в книге «Педагогический опыт А.С. Макаренко»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Единство воспитания и жизни детей : моногр. / сост. В.М. Коротков. М. : Просвещение, 1964 ; Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко / сост. и автор вступ. ст. В.М. Коротков. М. : Просвещение, 1987. 159 с.

И.Ф. Козлов категорически утверждает: «Нельзя смешивать, отождествлять воспитание подрастающих поколений (детей) в процессе их жизнедеятельности как общественное явление с практической педагогической деятельностью воспитателей, школы и других воспитательных учреждений»<sup>2</sup>.

«Смешивать эти два явления... – значит вносить путаницу в методологию познания и педагогическую теорию <...> Такое смешивание, неразличение... – традиция буржуазной идеалистической педагогики. Она не признает... воспитания подрастающих поколений как объективно закономерного общественного явления... Предметом ее является лишь практическая воспитательная деятельность, ... как лишь содействие силам, фатально определяющим развитие детей, ... а не руководство этим процессом в соответствии с потребностями общественной жизни в определенный период»<sup>3</sup>.

Педагогика, «исходя из признания воспитания как закономерного общественного явления, каким оно есть на самом деле, в жизни, должна познавать его закономерности и вооружать их знанием практическую педагогическую деятельность, чтобы лучше управлять ею, улучшать и ускорять ее»<sup>4</sup>.

Со всей определенностью сказано, что объективно, т.е. независимо от воли и сознания людей, в обществе идет процесс воспитания, существует и действует, по выражению А.С. Макаренко, «педагогика всего общества». Педагогическая наука должна служить этому процессу, чтобы в субъективно целенаправленной педагогической деятельности не возникало элементов противоречия общественно-педагогическим законам.

Отмечена корневая основа не только старого, «буржуазного», педагогического мышления, но и всей системы устаревшего социально-гуманитарного мировоззрения. Оно игнорирует давно открытый наукой факт: жизнь общества и человека развивается по законам, подобным законам естественно-исторического развития природы.

Отрицается существование вообще каких-либо общественных закономерностей. Отвергается мысль о социально-гуманитарном прогрессе, о движении к каким-то «идеалам» развития общества и человека. Будущее достигается «здесь и сейчас» (общество без будущего).

Цель такого мировоззрения – оправдать законы существующего «свободного общества», произвол «свободной» личности, «право сильного» в обществе социального расслоения, частнособственнических отношений.

В педагогике и воспитании детей все это предстает как необходимость обеспечивать «свободное проявление» природных сил и способностей каждого ребенка в отдельности, отстранять его от якобы только угнетающих его государственных и общественных условий и потребностей. Исходной является аксиома: природа человека и общества неизменны, социальные пороки и бедствия неизбежны, они могут лишь как-то смягчаться.

Но человеческая личность и индивидуальность – производные от общего. В далеких от человечности общественных условиях личность морально, интеллектуально и физиологически деградирует, стандартизируется, «выпячивается в виде прыща или измельчается в придорожную пыль» (по выражению А.С. Макаренко). Педагогика индивидуализма необходима только правящей элите.

<sup>2</sup> Козлов И.Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко ... С. 42.

<sup>3</sup> Там же. С. 43–45.

<sup>4</sup> Там же. С. 45.

Однако при объяснении неразрывной связи общественно-педагогических и собственно педагогических явлений, утверждая приоритет общественного начала в воспитании детей, И.Ф. Козлов, по существу, ведет к механистически-разделительному пониманию связи «педагогика общества» и «детской», «школьной», педагогики. Остается в стороне социальный аспект проблемы «отцов и детей», сохраняется патерналистский подход к воспитанию.

Фундаментальное в макаренковской педагогике понятие «воспитательный коллектив» он ограниченно и ошибочно трактует лишь как «детский», «ученический» (даже не «школьный», т.е. не вместе с педагогами), как форма обособленной «организации жизни детей»<sup>5</sup>.

В действительности же у А.С. Макаренко «воспитательный коллектив» – это специфическая форма обычного трудового коллектива взрослых (наряду с коллективом любого предприятия, учреждения, организации, воинским и т.д.).

Это производственный коллектив специального производственного назначения, совершенно новая организация воспитания – единый коллектив педагогов, детей, всех сотрудников трудового объединения. Он совершенно необходим подросткам и возрасту ранней юности на ответственном этапе их взросления, перехода к самостоятельной жизни, к соблюдению в полном объеме всех гражданских прав и обязанностей.

Это первичная ячейка нового общества, связующее звено между личностью и обществом; это коллектив, имеющий полноценный социальный статус и действующий по всем направлениям общественной жизни – в сфере экономики, политики, культуры, образования. Соотношение воспитанников и взрослых в лучшие годы трудовой колонии имени М. Горького и трудовой коммуны имени Ф.Э. Дзержинского (соответственно 1923–1926 и 1930–1933) составляло примерно 3:1.

В единой «трудовой общине» колонистов-горьковцев воспитатели (и одновременно учителя начальной школы) находились в состоянии «формального равенства» с воспитанниками. Коммуна дзержинцев с 1930 года и до конца работы в ней А.С. Макаренко успешно действовала и развивалась без штатных воспитателей.

Успешным опытом работы этих педагогических учреждений, воспитывавших и обучавших одновременно от 150 до 400–500 детей, при периодических выпусках и приеме новых воспитанников, в условиях интерната, при самоуправлении, самообслуживании, сочетании эффективной производственной и учебно-школьной работы, при сложной организации быта, отдыха и разнообразных занятий по индивидуальным интересам, доказано: трудовой «воспитательный коллектив» – главный фактор нового воспитания, его объект и субъект одновременно.

И.Ф. Козлов, несмотря на недостаточное понимание общественно-педагогических основ «собственно воспитания», совершил, однако, поистине прорыв в педагогике, утверждая в ней «закон параллельного педагогического действия»<sup>6</sup>. Макаренковское понятие «параллельное действие» им поставлено в центр нового педагогического мышления и действия.

Положение «Единство воспитания и жизни детей» выдвинуто им как творческое развитие А.С. Макаренко идеи И.Г. Песталоцци (восходящей к идее Ж.Ж. Руссо): «Жизнь образует»<sup>7</sup>. Воспитание и жизнь детей восприняты в «параллельной» связи – как «воспитывающая школа жизни».

---

<sup>5</sup> Козлов И.Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко ... С. 69–74.

<sup>6</sup> Там же. С. 57–65.

<sup>7</sup> Там же. С. 62–65.

В советской педагогике постепенно вытеснялось старое представление о воспитании как о применении отдельных, разрозненных воспитательных средств (положительный пример, беседа, поощрение, наказание и т.д.). И лишь к середине 1960-х годов, спустя более 20 лет после его выдвижения, тезис «Воспитание – организация жизни и деятельности детей в коллективе» прочно входит в советскую педагогическую теорию и практику, основательно обогащая их.

Но при допущенном И.Ф. Козловым фактическом обособлении общественной жизни и воспитания, мира детей и мира взрослых, при оперировании лишь «детским коллективом», отчужденным от педагогов, развернулась критика воспитания в коллективе вообще. Возникла дискуссия об «авторитарной» и «гуманистической» педагогике.

Развернувшаяся в конце 1960-х годов критика книг последователей И.Ф. Козлова, тогдашних авторитетов в макаренковедении В.М. Коротова, Б.Т. Лихачева, Л.Ю. Гордина совпала с начавшейся в 1967 году полемикой вокруг работы В.А. Сухомлинского «Этюды о коммунистическом воспитании», опубликованной в пяти номерах журнала «Народное образование» за 1967 год. Критика стала особенно острой в 1971–1976 годах, а в 1989–1992 годах превратилась в выступления непосредственно против А.С. Макаренко и всего его наследия. Теперь он характеризуется как «великий педагог ГУЛАГа», как «сталинист». Началась «демакаренкизация» отечественной педагогики<sup>8</sup>.

Критика макаренковских идей и опыта, основанных лишь на идее «детского коллектива», в нетрудовой «школе учебы» имела серьезные основания: в работе педагогов наблюдались элементы принуждения, формализм, недооценка задач развития детской самостоятельности, индивидуализации воспитания.

Воспитание, лишённое «логического оправдания норм поведения личности в коллективе» (А.С. Макаренко), не имеет опоры на потребности жизни, которые четко проявляются в производительном труде. Нет труда вместе со взрослыми как «коллективного хозяйствования» – нет объективной основы для макаренковской системы жизнедеятельности и отношений в коллективе.

Тогда воспитание «по Макаренко» становится искусственным, вступает в противоречие с задачами и укладом жизни образовательного учреждения, где главное – не воспитание человека, а знания (или «компетенции»), необходимые для подготовки профессионала в высшей школе. Это и не «естественное, свободное воспитание» Ж.Ж. Руссо, где господствуют не «власть людей», а добровольное подчинение молодого человека законам жизни и стремление людей к «лучшему миру».

Образ «параллельных линий» А.С. Макаренко использует для обозначения диалектически противоречивой связи бинарно развивающихся явлений: жизнь – и воспитание, общество – и личность, социальное – и природное, объективное – и субъективное, бытие – и сознание, необходимость – и свобода и т.д.

А.С. Макаренко эти «парные оппозиции» делает в педагогике «параллельными», т.е. не противостоящими друг другу, идущими в одном направлении. Сохраняется специфика обоих элементов диады (они не «сливаются»), доминирует ее первый элемент.

В конце 1980-х годов А.А. Левшин проницательно заметил, что макаренковская «логика педагогической целесообразности» основана на целой системе

<sup>8</sup> См.: Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ). Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2006. С. 120–121, 124–125, 179–183.

многообразных идей и решений. Их объединяют «сопряженные противоположности», «сопряженные пары». Хаос разрозненных представлений, «обыденно-абстрактное мышление» – главная причина «вульгаризации Макаренко», обнаружения у него «дурных противоречий» и педагогически недопустимых решений<sup>9</sup>.

В воззрениях А.С. Макаренко воспитание не отождествляется с жизнью, которая развивается по своим законам. В воспитании не допускаются явления, противоречащие жизненным; жизнь детей подчиняется «логике педагогической целесообразности». Производственный труд остается в воспитании экономически эффективным; исключаются те его элементы, которые противоречат целям воспитания<sup>10</sup>.

Понимание того, как «параллельное действие» реализуется в целостной системе взглядов и опыта А.С. Макаренко, в глубинах ее методологии и в мельчайших деталях «техники» воспитания, позволит освободить разработку его наследия от многих односторонних и ошибочных трактовок. Педагогика поднимется на уровень активно действующей, жизненно ориентированной науки о воспитании.

О переходе в философии и социологии от «механицистско-частностного» подхода к «органицистско-целостному» и о «бинарных оппозициях» см. в работе В.В. Соколова «Философия как история философии»<sup>11</sup>.

#### Список использованной литературы

1. Аксёнов, С.И. Школа и производство: проблема их «параллельности» в истории трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского [Текст] // Школа и производство. – 2011. – № 1. – С. 6–11.
2. Единство воспитания и жизни детей [Текст] : моногр. / сост. В.М. Коротков. – М. : Просвещение, 1964.
3. Козлов, И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко [Текст] / сост. и вступ. ст. В.М. Коротова. – М., 1987. – 159 с.
4. Левшин, А.А. Логика педагогического процесса [Текст] // Вопросы философии. – 1987. – № 5.
5. Макаренко, А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания [Текст] / сост., коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Иллалтдинова, С.И. Аксёнов : в 9 ч. – Н. Новгород, 2007–2017.
6. Расчетина, С.А. Социально-педагогическое взаимодействие: применение бинарных оппозиций [Текст] // Социальное взаимодействие в современных условиях: различные аспекты исследования: коллектив. моногр. / под общ. ред. Е.А. Бражник, Н.Н. Суртаевой, С.В. Кривых. – СПб. : РГПУ имени А.И. Герцена, 2017.
7. Соколов, В.В. Философия как история философии [Текст]. – М., 2012. – 845 с.
8. Фролов, А.А. Что такое параллельное педагогическое действие [Текст] // Воспитание школьников. – 1984. – № 5.
9. Фролов, А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ) [Текст]. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2006. – 417 с.

<sup>9</sup> См.: Левшин А.А. Логика педагогического процесса // Вопр. филос. 1987. № 5. С. 181–182.

<sup>10</sup> См.: Аксёнов С.И. Школа и производство: проблема их «параллельности» в истории трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинского // Школа и производство. 2011. № 1. С. 6–11 ; Соколов В.В. Философия как история философии. М., 2012. 845 с.

Определение «педагогика параллельного действия» см.: Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания / сост., коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Иллалтдинова, С.И. Аксёнов : в 9 ч. Н. Новгород, 2007–2017. Ч. 1. С. 158.

<sup>11</sup> Соколов В.В. Философия ... С. 8–10, С. 152, 163, 588.



## Методология историко-педагогического познания

УДК 371.485

*А.А. Романов*

### 100 КНИГ ГРИГОРИЯ КОРНЕТОВА: ПОИСК И ПОДХОД К ПРЕДМЕТУ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье делается попытка представить разнообразие тематики научной деятельности Г.Б. Корнетова в период становления его как ученого – педагога и историка педагогики. В это время основными направлениями его исследований становятся проблемы всемирной истории педагогики, разработка цивилизационного подхода к изучению всемирного историко-педагогического процесса.

Григорий Борисович Корнетов, воспитание в первобытном обществе, древнейшая история воспитания, всемирная история педагогики, всемирный историко-педагогический процесс, цивилизационный подход.

Григорий Борисович Корнетов является в настоящее время одним из ведущих и наиболее авторитетных историков педагогики России, автором и руководителем издательского проекта «Историко-педагогическое знание», инициатором ежегодного проведения международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и Национального форума российских историков педагогики, главным редактором «Историко-педагогического ежегодника», председателем редакционного совета «Историко-педагогического журнала», членом редакционного совета журнала «Психолого-педагогический поиск» и др.

Почти сорок лет назад, окончив исторический факультет Московского государственного педагогического института (МГПИ) имени В.И. Ленина, Г.Б. Корнетов пришел работать в школу. Как и многие его товарищи, он мечтал стать историком, не помышляя в то время о педагогике. По его словам, «то, что педагогика и все, что с ней было связано, не вызывало у меня ни малейшего интереса, во многом объяснялось чудовищностью того педагогического образования, которое давал вуз»<sup>1</sup>.

Пытливость привела молодого учителя на семинар, где он познакомился с его руководителем Борисом Михайловичем Бим-Бадом<sup>2</sup>, сыгравшим значительную роль в его судьбе. Семинар был «ослепительно интересным и живым, он будил воображение и призывал к творческому поиску». Б.М. Бим-Бад привил своему ученику «сначала вкус к истории педагогики, а затем и к педагогике как таковой»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Корнетов Г.Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 66.

<sup>2</sup> Романов А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психол.-пед. поиск. 2016. № 4 (40). С. 65–72; Романов А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. 2016. № 10. С. 105–111.

<sup>3</sup> Корнетов Г.Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду...

В 1983 году по рекомендации Б.М. Бим-Бада его принимают на работу младшим научным сотрудником в лабораторию истории школы и педагогики за рубежом Научно-исследовательского института (НИИ) общей педагогики Академии педагогических наук СССР (АПН). Здесь он начинает разрабатывать тематику становления воспитания как общественного явления, став первым соискателем Б.М. Бим-Бада. Под его внимательным и предельно доброжелательным руководством, вспоминает Г.Б. Корнетов, «я прошел свою первую и, по сути, единственную научную школу, которая и определила весь мой дальнейший путь в науке. Почти каждый присутственный день мы, встретившись в институте, шли гулять в Сокольники. Во время этих прогулок и происходило мое “научное становление” – через обсуждение самых разных проблем истории педагогики и самой педагогики. В этих обсуждениях, очень напомилавших знаменитые сократовские диалоги, формировалась моя исследовательская позиция, оттачивалась методология познания, осмысливался круг научных интересов»<sup>4</sup>.

В НИИ общей педагогики Григорий Борисович знакомится с такими выдающимися учеными и масштабными личностями, как И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Э.Д. Днепров, причем последний выделялся даже на фоне этого яркого окружения<sup>5</sup>. Г.Б. Корнетову он запомнился смелостью мысли и оригинальностью суждений, фантастической работоспособностью и принципиальностью позиций. Именно он предложил младшему научному сотруднику, только начинающему свой путь в науке, написать раздел по истории первобытного воспитания в первый том «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР». Раздел был написан совместно с Б.М. Бим-Бадом. Однако в издательстве «Педагогика», сокращая существенно превышенный объем тома, этот раздел решили не включать в окончательный вариант книги<sup>6</sup>.

Тема воспитания в первобытном обществе оказалась трудна как с историографической, так и с методологической точек зрения; многие ее аспекты вообще не разрабатывались и представлялись попросту неподъемными для исследовательской деятельности одного человека. Однако трудности, как ни странно, только вдохновляли молодого ученого, буквально проглатывавшего сотни источников и научных трудов. Довольно скоро появились и значимые результаты: статьи «Методологические и источниковедческие проблемы исследования древнейшей истории воспитания», «Воспитание в первобытном обществе», «У истоков педагогической теории в Древнем Китае: вопросы воспитания в учении Конфуция», депонированная рукопись объемом почти в 9 печатных листов «Происхождение воспитания»<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Корнетов Г.Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Баду...

<sup>5</sup> Об Э.Д. Днепрове см.: Романов А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 204–212; Романов А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102; Романов А.А. Судьба стать реформатором образования (к 80-летию Э.Д. Днепровца) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 4. С. 4–14. и др.

<sup>6</sup> Корнетов Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 50.

<sup>7</sup> Корнетов Г.Б. Методологические и источниковедческие проблемы исследования древнейшей истории воспитания // Теорет.-методол. вopr. истории педагогики. М., 1986. С. 42–60; Корнетов Г.Б. Воспитание в первобытном обществе // Актуальные проблемы историографии истории зарубежной педагогики. М., 1987; Корнетов Г.Б. У истоков педагогической теории в Древнем Китае: вопросы воспитания в учении Конфуция // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока: сб. науч. тр. / под ред. К.И. Салимовой. М.: Изд-во АПН СССР, 1988. С. 46–57; Корнетов Г.Б. Происхождение воспитания. – Деп. В ОЦНИ «Школа и педагогика» 10.08.87, № 189-87.

В тот период мы и познакомились с Григорием Борисовичем (а также с Михаилом Викторовичем Богуславским) на одном из заседаний Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки АПН СССР, возглавлявшегося З.И. Равкиным. Было общение в процессе подготовки научных конференций, посвященных 100-летию со дня рождения А.С. Макаренки. Затем, в 1988 году, мы включились в напряженную работу Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» Гособразования СССР под руководством Э.Д. Днепра.

Трудно представить всю многоплановость панорамы того противоречивого и драматичного исторического периода перестройки общественной жизни страны и реформирования отечественного образования. Но он позволил проявить себя многим деятелям науки и образования, способствовал появлению и развитию новых педагогических идей, дал старт рождению новой формации ученых и деятелей педагогической науки, способных думать по-новому, воспроизводить новое педагогическое мышление, без которого невозможно осуществлять какие-либо внятные реформы в стране и в образовании.

Наша группа под руководством Б.М. Бим-Бада работала над проблемами поиска новых идей в истории педагогики и обоснованием возможности использования идей и опыта начала XX века при решении концептуальных вопросов реформирования отечественной школы. Безусловным лидером – организатором и источником научных идей – был Борис Михайлович Бим-Бад. В «Учительской газете» он вел собственную колонку «Уроки истории», разрабатывал вопросы педагогической антропологии, готовил сборник наших статей по истории педагогики.

Мне довелось написать для этого сборника статьи о С.Т. Шацком и Д. Дьюю как о выдающихся ученых, показав востребованность и актуальность их идей и опыта работы.

Пожалуй, самой новаторской оказалась статья наиболее молодых сотрудников коллектива М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова. Они посмели и смогли выдвинуть свой взгляд на развитие отечественной педагогики, пересмотреть роли многих видных деятелей образования. Их восприятие проблем совсем не походило на традиционные стереотипы, они четко говорили о месте России в мировом историко-педагогическом процессе. Так вызревали концептуальные идеи о цивилизационном и парадигмальном подходах, отрабатывались новые методы историко-педагогического исследования – историко-структурный, конструктивно-генетический, метод моделирования.

Сборник историко-педагогических статей тогда опубликован не был. Не хватило ресурсов, все силы ушли на подготовку реформы школы, условий эффективной работы общего образования. Но с тех пор мы являемся добрыми друзьями и коллегами, единомышленниками по многим вопросам, ежегодно встречаемся на научных конференциях, что само по себе позволяет более объективно оценивать результаты научной деятельности друг друга<sup>8</sup>.

В декабре 1988 года Г.Б. Корнетов защищает кандидатскую диссертацию по теме «Становление и развитие воспитания в доклассовом обществе» (оппоненты – Г.Н. Волков и Ю.А. Рудь), мне приятно было подготовить отзыв на автореферат диссертации. При этом сама защита рассматривалась лишь как необходимый, хотя и важный, этап в продолжение интереснейшей работы по обобщению

<sup>8</sup> Романов А.А. Педагогическая персоналистика М.В. Богуславского // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избр. науч. ст. и очерки. Рязань: Концепция, 2017. С. 333–334.

накопленных результатов. Уже тогда у Григория Корнетова появилось не только желание, но и стремление использовать свои незаурядные способности в исследовательской работе монографического характера.

Г.Б. Корнетов участвует в подготовке трехтомного издания «Очерки истории школы и педагогики за рубежом»<sup>9</sup>, трехтомной «Антологии педагогической мысли»<sup>10</sup>, фундаментального труда «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.»<sup>11</sup>.

Отдельно стоит сказать о книге для родителей «Мудрость воспитания»<sup>12</sup>, которую составили Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров и Г.Б. Корнетов. Книга сделана была с душой. И подбором материала, и оформлением она звала читателей знакомиться с мыслями выдающихся педагогов, ученых, писателей, общественных деятелей о воспитании ребенка, о роли семьи, школы, окружающего мира в становлении и развитии его личности, в формировании у него гуманистических идеалов. Обращение к читателю было написано так, как будто выдающиеся историки, владеющие даром художественного слова, вписывали в скрижали выстраданные тысячелетиями истины:

«Воспитывать по книгам невозможно, поскольку каждый ребенок неповторимо индивидуален; воспитывать без книг неразумно: никто не в силах превзойти мудрость тысячелетий; воспитывать с помощью книг, с опорой на книги, с учетом мирового опыта – значит не повторять типичных и подчас опасных ошибок, значит экономить время и силы, значит расти и развиваться как воспитателю.

Приобретаемое в вечном споре с собой и с неподатливой практикой, постоянно проверяемое и подправляемое человеком знание позволяет творчески усвоить педагогическую культуру, проникнуть в секреты мастерства и овладеть им.

Счастье и труд воспитания неразрывны, подразумевают друг друга.

Эта книга приглашает всех, кто рядом с ребенком, кто влияет на его формирование, прежде всего родителей, за “круглый стол”. Здесь высказываются идеи, в чем-то созвучные вам, читатель, в чем-то спорные для вас. Но все собранные в книге тексты призывают глубоко осознать пути и способы нашего влияния на детей. Для достижения главной цели – воспитывать хорошо – педагоги, писатели, ученые разных времен и народов рассказывают о том, что такое хорошо и что такое плохо в воспитании вообще и в семейном – в особенности.

Большинство авторов этой книги – выдающиеся педагоги прошлого и настоящего. Они сфокусировали в себе – больше, чем другие люди, – вековой опыт человечества по воспитанию новых поколений, глубже своих современников продумали этот опыт и лучше воплотили в своей практике, обогатили новыми достижениями.

И хотя за наш “круглый стол” собралось около ста авторов – мыслителей, писателей, ученых прошлого и ныне здравствующих, творчески мыслящих, болеющих делом воспитания педагогов, психологов, общественных деятелей, – все они прекрасно взаимодействуют: дополняют друг друга, углубляют, развивают и даже спорят.

---

<sup>9</sup> Очерки истории школы и педагогики за рубежом. М. : АПН СССР. Ч. 1. 1988 ; Ч. II. 1989 ; Ч. III. 1991.

<sup>10</sup> Антология педагогической мысли : в 3 т. М. : Высш. шк., 1988. Т.1.

<sup>11</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М. : Педагогика, 1989.

<sup>12</sup> Мудрость воспитания: Книга для родителей / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. 2-е изд., доп. М. : Педагогика, 1989. – 304 с.

Собирая такой большой совет, мы исходили из того, что проблемы воспитания возникли не сегодня и даже не вчера, а значит, должна существовать преемственность духовной жизни, связь времен, должны переходить от поколения к поколению идеи добра, гуманности, человечности, правды.

Мы старались отбирать и выстраивать материал так, чтобы он был интересен сегодняшнему читателю, может быть, вызывал вопросы, но в любом случае заставлял думать.

Знакомство с новым собеседником, с новым произведением не только повысит культурный уровень читателя, но и разовьет его педагогическое мышление, без которого сегодня воспитателем быть просто невозможно»<sup>13</sup>.

Приведенный отрывок из пожеланий талантливейших авторов читателю был написан тридцать лет назад, но заключенные в нем мысли не потеряли своей актуальности, более того, она будет только возрастать.

Начало девяностых годов прошлого столетия благоприятствовало пытливому поиску молодого ученого Г.Б. Корнетова, стремительно расширившего сферу своих исследовательских интересов и активно включившегося в работу по расставлению новых акцентов в оценке советской педагогики. Совместно с М.В. Богуславским он пытается показать эвристическую роль цивилизационного подхода к осмыслению историко-педагогических явлений<sup>14</sup> и одновременно делает попытки использования аксиологического и парадигмального подходов, отстаивания идей свободного воспитания и гуманистической педагогики.

В сложившейся педагогической реальности М.В. Богуславский и Г.Б. Корнетов не просто видят системный кризис. Они выделяют в ней наличие двух аксиологических кризисов. Прежде всего, по их мнению, крайне проблематичной, если не иллюзорной, выглядит интеграция отечественной педагогики в западную цивилизацию – живой интерес к использованию идей Вальдорфской школы, Декроли, Монтессори, Ховарда, применение прагматических педагогических технологий. С другой стороны, полное отторжение результатов отечественной педагогики, нажитых единой трудовой школой РСФСР, имеющее налет политической конъюнктуры и дилетантизма, крайне затрудняет использование сложившихся в историческом опыте достижений. Все это порождает обостренное осознание педагогических ценностей отечественной школы начала XX века, «России, которую мы потеряли», и стремление вернуться к ней, к ее педагогическому потенциалу, а следовательно, и к несущим цивилизационным конструкциям в их проекции на перспективное развитие школы и педагогики<sup>15</sup>. Собственные представления о ситуациях развития отечественного образования в 1920-х и 1930-х годах проверяются молодыми учеными через оценки этих десятилетий западными учеными. Результаты выносятся для публичного обсуждения на широкую трибуну, которой являлась в то время «Учительская газета»<sup>16</sup>.

В 1992 году Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики Академии педагогических наук издает книгу Г.Б. Корнетова «Становление воспи-

<sup>13</sup> Мудрость воспитания ... С. 3–4.

<sup>14</sup> Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход в исследовании отечественного историко-педагогического процесса XX века // Современные проблемы историко-педагогических исследований : тез. докл. и выступлений на XII сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. мысли. М. : ИТП и МИО РАО, 1992. С. 10–15.

<sup>15</sup> Там же. С. 15.

<sup>16</sup> Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. «Мы» и «они» в зеркале западной педагогики 20–30-х годов // Учит. газ. № 41–45, 27 октября 1992. С. 21.

тания как общественного явления» в качестве пособия по экспериментальному спецкурсу для студентов педагогических специальностей<sup>17</sup>. Актуальность спецкурса определялась необходимостью формирования педагогического мировоззрения будущих учителей. Считалось, что для их профессиональной подготовки использование историко-педагогического материала, в том числе относящегося к древнейшему прошлому воспитания, может быть исключительно плодотворным. В книге оценивается процесс возникновения воспитания, анализируются характер и особенности педагогической практики первобытного общества, раскрываются причины высокой эффективности и результативности воспитания на ранних этапах истории человечества.

Через год, в 1993 году, Г.Б. Корнетов, став научным редактором (главный редактор – В.М. Блинов), включается в совершенно необычный инициативный проект по выпуску педагогического альманаха «Свободное воспитание – ВЛАДИ», который должен был возродить традиции журнала «Свободное воспитание и свободная школа», издававшегося в начале XX века.

С чрезвычайным интересом в то время была воспринята статья Г.Б. Корнетова и М.В. Богуславского о космической педагогике К.Н. Вентцеля<sup>18</sup>, в творчестве которого прослеживается попытка синтеза двух великих идей – свободного воспитания и космизма. Эти идеи и сегодня актуальны, привлекают ученых широким спектром исследовательской тематики<sup>19</sup>.

Поднял Г.Б. Корнетов и вопрос о парадигме гуманистической педагогики<sup>20</sup>. По его мысли, чтобы человек жил достойно в условиях непрерывного изменения социума, он должен стремиться к возможно более полной самореализации своей личности, достигаемой на основе ее предварительной самоидентификации и самоопределения. Если раньше кризис образования носил институционалистский характер, требуя приспособления деятельности школы к конкретным общественным потребностям, то теперь он носит личностный характер<sup>21</sup>. В этом же альманахе Григорий Борисович анализировал проблемы базисных педагогических традиций великих цивилизаций<sup>22</sup>, а также многие другие.

В 1993 году выходит монография Г.Б. Корнетова «Гуманистическое образование: традиции и перспективы», в которой всемирный историко-педагогический процесс рассматривается с точки зрения выявления в нем черт и особенностей, накопление и развитие которых привело в конце XX столетия к возникновению нового целостного педагогического качества, характеризующегося особой гумани-

<sup>17</sup> Корнетов Г.Б. Становление воспитания как общественного явления: Экспериментальный спецкурс для студентов педагогических специальностей. М., 1992. 103 с.

<sup>18</sup> Корнетов Г.Б., Богуславский М.В. Космическая педагогика Константина Вентцеля // Свободное воспитание – ВЛАДИ. 1993. Вып. 2. С. 14–19.

<sup>19</sup> Корнетов Г.Б. К.Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного воспитания в России // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3 (43). С. 91–120; Романов А.А. К.Э. Циолковский: космос как мир человека // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3 (43). С. 79–90; Романов А.А. Свободное воспитание и космос для человека // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3 (43). С. 5–12; Юдина Н.П. Константин Николаевич Вентцель – теоретик и практик свободного воспитания // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3 (43). С. 120–130.

<sup>20</sup> Корнетов Г.Б. К вопросу о парадигме гуманистической педагогики // Свободное воспитание – ВЛАДИ. 1993. Вып. 2. С. 20–24.

<sup>21</sup> Там же. С. 21–22.

<sup>22</sup> Корнетов Г.Б. Проблема базисных педагогических традиций великих цивилизаций // Свободное воспитание – ВЛАДИ. 1993. Вып. 2. С. 56–59; Корнетов Г.Б. Педагогическая традиция Западной цивилизации: начало становления // Свободное воспитание – ВЛАДИ. 1993. Вып. 3. С. 18–28.

стической парадигмой<sup>23</sup>. Автор постарался наметить общую логику генезиса гуманистической традиции в образовании, превращения ее в концептуальную идею, ставшую системообразующим стержнем новой парадигмы, которая оказалась наиболее перспективной и к которой пришла педагогика на пороге XXI века.

В том же году в соавторстве с Л.С. Бликштейном Г.Б. Корнетов печатает учебное пособие «Школа, воспитание и педагогика цивилизаций Ближнего Востока (Древность и Средние века)»<sup>24</sup>. Это было первое в отечественной литературе систематическое изложение вопросов, связанных с развитием образования и педагогической мысли у народов Ближнего Востока в эпохи Древности и Средневековья.

Качественно иной по глубине содержания ступенькой, на которую шагнул ученый, стало вышедшее в 1994 году учебное пособие «Всемирная история педагогики»<sup>25</sup>. Книга адресовалась, прежде всего, слушателям курса истории педагогики, считавшегося традиционным и неотъемлемым компонентом педагогического образования. Такой курс в зависимости от преследуемых им целей может строиться на разных основаниях: и как некий справочный обзор важнейших событий прошлого, раскрывающий основное содержание ведущих педагогических теорий, концепций и систем, этапы развития практики образования, школьных реформ и учебных заведений; и как анализ процесса приращения педагогического знания, накопления и осмысления исторического опыта воспитания; и как история постановки и решения ведущих педагогических проблем и т.п.

Требуется отметить, что данное учебное пособие виделось автору не как сугубо утилитарный материал для изучения курса истории педагогики, а более масштабно – как своего рода введение в педагогику. Такое введение должно было помочь студентам понять социокультурные детерминанты развития всемирного историко-педагогического процесса, осмыслить его основные типологические формы и присущие им традиции воспитания<sup>26</sup>.

Учебники по истории педагогики того времени были наполнены огромным количеством имен и фактов, практически без обобщений и логических связей, а выводы соответствовали устоявшимся идеологическим штампам. «Всемирная история педагогики» Г.Б. Корнетова по своему построению не имела аналогов в отечественной литературе, в ней не давалась целостная характеристика педагогических учений, типов и видов образовательных учреждений. Многие факты и персоналии упоминались вскользь или не упоминались вовсе. Вместе с тем книга содержала материал, позволяющий представить всеобщее универсальное основание всемирного историко-педагогического процесса, проследить его становление в антропосоциогенезе, раскрыть основные черты педагогики периода ее становления, ее своеобразие в рамках ближневосточной, южноазиатской, дальневосточной, западной великих цивилизаций и России как локальной цивилизации, рассмотреть перспективы эволюции всемирного историко-педагогического процесса на пороге XXI века<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М. : ИТПиМИО РАО, 1993. 135 с.

<sup>24</sup> Корнетов Г.Б., Бликштейн Л.С. Школа, воспитание и педагогика цивилизаций Ближнего Востока (Древность и Средние века) : учеб. пособие. М. : Междунар. пед. акад., 1993. 68 с.

<sup>25</sup> Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики : учеб. пособие. М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. 140 с.

<sup>26</sup> Там же. С. 3.

<sup>27</sup> Там же.

Первая часть пособия «Теоретико-методологическое введение» объясняла, что собой представляет история педагогики как отрасль научного знания, предлагала основные принципы анализа всемирного историко-педагогического процесса. Затем следовали разделы «Педагогика первобытного общества», «Педагогика цивилизаций Востока», «Педагогика Западной цивилизации», «Педагогика России», «Перспективы эволюции всемирного историко-педагогического процесса».

Для меня лично книга сыграла большую роль в перестройке программы курса истории педагогики для студентов педагогического института.

Особым интересом у студентов пользовался новый раздел о педагогике первобытного общества. Здесь ярко и доходчиво можно было говорить о понятии «пространство–время», о том, как медленно шел сам процесс выделения предков людей из животного мира, например, о том, что каменное рубило, изготовленное 7–10 ударами оббивки, отделяют от каменного топора миллионы лет.

Не только интересными, но даже парадоксальными с точки зрения восприятия студентов были воссоздание процесса появления воспитания, эффективность первого типа воспитания, возникшего в первобытной общине. Говоря словами Г.Б. Корнетова, «исторически первый тип воспитания, как и весь процесс социализации в первобытную эпоху, объективно служил целям воспроизводства традиционного человека. Это и было одной из причин высокой эффективности первобытного воспитания, которая характеризовалась значительным соответствием целей и средств результатам педагогической деятельности. Феномен массового совпадения желаемых изменений индивида с действительными изменениями под воздействием воспитания без физических наказаний – как *специального педагогического метода* – уникален и не имеет аналогов в истории человечества. В более позднюю эпоху цивилизации-стадии никогда не возникало ничего подобного, конечно, если рассматривать этот феномен с точки зрения масштабов, глобальности, массовости, глубины и силы педагогического воздействия и отвлечься от конкретного образа формируемого человека с его психологической и познавательной ограниченностью»<sup>28</sup>.

Почти одновременно с «Всемирной историей педагогики» выходит следующий научный труд Г.Б. Корнетова – «Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса»<sup>29</sup>. О серьезности издания говорит тот факт, что его рецензентами согласились стать академик Российской академии образования Б.С. Гершунский и член-корреспондент РАО В.И. Додонов.

В книге излагалась гипотеза, обладающая значительным эвристическим потенциалом, согласно которой один из концептуальных подходов к изучению всемирного историко-педагогического процесса может быть разработан на основе использования категории «цивилизация», достаточно активно применяемой разными науками – философией, социологией, культурологией, историей, этнографией, обществознанием. При соответствующей историко-педагогической интерпретации эта категория могла бы стать, по мысли автора, интегративным стержнем междисциплинарного синтеза различных наук, позволяющим целостно и во многом по-новому осмыслить прошлое, настоящее и будущее образова-

---

<sup>28</sup> Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики ... С. 28–29.

<sup>29</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М. : ИТПиМИО РАО, 1994. 265 с.

ния и воспитания, многообразные и разноуровневые педагогические процессы и явления, имеющие место в различные исторические эпохи у разных народов земного шара<sup>30</sup>.

Г.Б. Корнетов исходил из того, что кризисная ситуация, сложившаяся в воспитании и образовании, сложность вопросов, стоящих перед педагогической наукой, стимулируют поиск новых, более эффективных путей развития данной отрасли знания. И один из этих путей связан с всеобъемлющим осмыслением и использованием богатейшего теоретического и практического наследия прошлого, с «превращением истории педагогики в важнейшее звено научно-педагогического знания»<sup>31</sup>. От того, говорил автор, насколько удастся вскрыть и учесть мировые и локальные тенденции динамики образования, эволюции научно-педагогического знания, осмыслить присущие им традиции, накопленный опыт постановки и решения воспитательно-образовательных проблем, включить их в контекст современного антропологического, социального и гуманитарного знания, зависит эффективность разработки стратегии развития образования накануне XXI столетия<sup>32</sup>.

Весь 1994 год оказался для Г.Б. Корнетова сверхплодотворным. Кроме указанных трудов он пишет две главы для монографического сборника «Современные проблемы истории образования и педагогической науки»<sup>33</sup>; с трех его статей начинается сборник научных трудов «Европейская педагогика от Античности до Нового времени: исследования и материалы»<sup>34</sup>; он выступает на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки «Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования» с докладом «Аксиологический смысл цивилизационного подхода к изучению всемирного историко-педагогического процесса и определению стратегии его развития на перспективу»<sup>35</sup>.

А завершился год защитой докторской диссертации на тему «Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода»<sup>36</sup>. Оппонентами на защите выступили авторитетнейшие ученые – И.Я. Лернер, Е.Г. Осовский и Л.И. Новикова. Событие имело не только значимый, но и знаменательный характер: 36-летний Г.Б. Корнетов оказался в числе старейшин советской педагогики и руководителей вузов, которым в то время разрешено было защищать докторские диссертации на основе научного доклада.

<sup>30</sup> Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход ... С. 3.

<sup>31</sup> Там же. С. 5.

<sup>32</sup> Там же. С. 6.

<sup>33</sup> Современные проблемы истории образования и педагогической науки : моногр. сб. : в 3 т. / под ред. З.И. Равкина. М., 1994. Т. 1. 186 с.

<sup>34</sup> Европейская педагогика от Античности до Нового времени: исследования и материалы : сб. науч. тр. : в 3 ч. / под ред. В.Г. Безрогова, Л.В. Мошковой. М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. Ч. 1. 245 с.

<sup>35</sup> Корнетов Г.Б. Аксиологический смысл цивилизационного подхода к изучению всемирного историко-педагогического процесса и определению стратегии его развития на перспективу // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования : тез. докл. и выступлений на XV сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки. М., 1994. С. 15–19.

<sup>36</sup> Корнетов Г.Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : дис. в форме науч. докл. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 64 с.

На этом мы не заканчиваем разговор о научной деятельности видного педагога, талантливого и бескомпромиссного в своих оценках исследователя (каким, собственно, и должен быть настоящий ученый) Г.Б. Корнетова. Следующая часть нашей статьи – «100 книг Григория Корнетова: основные итоги» – будет предложена читателям во втором (46-м) номере «Психолого-педагогического поиска» за 2018 год.

### Список использованной литературы

1. Антология педагогической мысли [Текст] : в 3 т. – М. : Высш. шк., 1988. – Т. 1.
2. Богуславский, М.В., Корнетов Г.Б. «Мы» и «они» в зеркале западной педагогики 20–30-х годов [Текст] // Учительская газета. – 1992. – № 41–45, 27 октября. – С. 21.
3. Богуславский, М.В., Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход в исследовании отечественного историко-педагогического процесса XX века [Текст] // Современные проблемы историко-педагогических исследований : тез. докл. и выступлений на XII сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. мысли. – М. : ИТП и МИО РАО, 1992. – 272 с.
4. Европейская педагогика от Античности до Нового времени: исследования и материалы [Текст] : сб. науч. тр. : в 3 ч. / под ред. В.Г. Безрогова, Л.В. Мошковой. – М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – Ч. 1. – 245 с.
5. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
6. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
7. Корнетов, Г.Б. Аксиологический смысл цивилизационного подхода к изучению всемирного историко-педагогического процесса и определению стратегии его развития на перспективу [Текст] // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования : тез. докл. и выступлений на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и пед. науки. – М., 1994. – 280 с.
8. Корнетов, Г.Б. Воспитание в первобытном обществе [Текст] // Актуальные проблемы историографии истории зарубежной педагогики. – М., 1987.
9. Корнетов, Г.Б. Всемирная история педагогики [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – 140 с.
10. Корнетов, Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы [Текст]. – М. : ИТПиМИО РАО, 1993. – 135 с.
11. Корнетов, Г.Б. К вопросу о парадигме гуманистической педагогики [Текст] // Свободное воспитание – ВЛАДИ. – 1993. – Вып. 2. – С. 20–24.
12. Корнетов Г.Б. К.Н. Вентцель – выдающийся представитель свободного воспитания в России [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 91–120.
13. Корнетов, Г.Б. Методологические и источниковедческие проблемы исследования древнейшей истории воспитания [Текст] // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. – М. : Изд-во АПН СССР, 1986. – С. 42–60.
14. Корнетов, Г.Б. Педагогическая традиция Западной цивилизации: начало становления [Текст] // Свободное воспитание – ВЛАДИ. – 1993. – Вып. 3. – С. 18–28.
15. Корнетов, Г.Б. Проблема базисных педагогических традиций великих цивилизаций [Текст] // Свободное воспитание – ВЛАДИ. – 1993. – Вып. 2. – С. 56–59.
16. Корнетов, Г.Б. Происхождение воспитания [Рукопись]. – Деп. В ОЦНИ «Школа и педагогика» 10.08.87, № 189-87.
17. Корнетов, Г.Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода [Рукопись] : дис. в форме науч. докл. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 64 с.
18. Корнетов, Г.Б. 70 лет Борису Михайловичу Бим-Бадю [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 65–68.

19. Корнетов, Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 49–59.
20. Корнетов, Г.Б. Становление воспитания как общественного явления: экспериментальный спецкурс для студентов педагогических специальностей [Текст]. – М., 1992. – 103 с.
21. Корнетов, Г.Б. У истоков педагогической теории в Древнем Китае: вопросы воспитания в учении Конфуция [Текст] // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб. науч. тр. / под ред. К.И. Салимовой. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – 198 с.
22. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст]. – М. : ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.
23. Корнетов, Г.Б., Бликштейн Л.С. Школа, воспитание и педагогика цивилизаций Ближнего Востока (Древность и Средние века) [Текст] : учеб. пособие. – М. : Междунар. пед. акад., 1993. – 68 с.
24. Корнетов, Г.Б., Богуславский М.В. Космическая педагогика Константина Вентцеля [Текст] // Свободное воспитание – ВЛАДИ. – 1993. – Вып. 2. – С. 14–19.
25. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
26. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
27. 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.
28. Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сб. науч. тр. и материалов [Текст] / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2017. – 280 с.
29. Очерки истории школы и педагогики за рубежом [Текст]. – М. : АПН СССР. – Ч. 1. – 1988 ; Ч. II. – 1989 ; Ч. III. – 1991.
30. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. [Текст]. – М. : Педагогика, 1989.
31. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4(44). – С. 5–12.
32. Романов, А.А. К.Э. Циолковский: космос как мир человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 79–90.
33. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.
34. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
35. Романов, А.А. Педагогическая персоналистика М.В. Богуславского [Текст] // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 330–344.
36. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
37. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
38. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
39. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.
40. Романов, А.А. Свободное воспитание и космос для человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 5–12.
41. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.

42. Романов, А.А. Судьба стать реформатором образования (к 80-летию Э.Д. Днепров) [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 4–14.
43. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
44. Современные проблемы истории образования и педагогической науки [Текст] : моногр. сб. : в 3 т. / под ред. З.И. Равкина. – М., 1994. – Т. 1. – 186 с.
45. Теоретико-методологические вопросы истории педагогики [Текст] : сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1986. – 110 с.
46. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с.
47. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.
48. Юдина, Н.П. Константин Николаевич Вентцель – теоретик и практик свободного воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 120–130.



## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378.014.15

*Л.К. Гребенкина, Н.А. Копылова*

### ИЗ ОПЫТА МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО СООБЩЕСТВА

В статье рассматриваются проблемы международного научного сотрудничества в области образования. Раскрываются приоритеты, факторы, содержание и формы интернациональных контактов, обуславливающие развитие и укрепление дружеских взаимоотношений, способствующих повышению качества научной деятельности и опыта международного научного сотрудничества университетского сообщества.

научное сотрудничество, университетское сообщество, международное взаимодействие, направление, форма, опыт.

Необходимость решения задачи полноценной интеграции отечественной высшей школы в мировое образовательное пространство придает новый импульс международному научному сотрудничеству вузов. Сегодняшние реалии таковы, что университет мирового уровня не может существовать без международной деятельности, без участия в научных процессах интернационализации образования. В современном меняющемся мире взаимодействие вуза с зарубежными учебными заведениями расширяет его образовательные возможности и увеличивает конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, способствует модернизации образования в целом.

Международное научное сотрудничество в области образования – это обмен направлениями деятельности между специалистами разных стран, это межличностные и межгрупповые связи в разных формах, поддерживаемые при посредстве международных и национальных научных коммуникаций общего назначения: грантовой политики, специальной периодики, научных конференций, стажировок, групповых и личных контактов по обмену опытом. В настоящее время, «как правило, профессиональные научные связи, поддерживаемые в рамках международного сотрудничества, существенно уступают внутринациональным по объемным параметрам и устойчивости, что обусловлено коммуникационными барьерами, т.е. различного рода препятствиями, ограничивающими доступ к иностранным или международным источникам информации. В таких условиях национальные научные сообщества приобретают характер относительно обособленных социальных систем, внутри которых складываются свои специфические интеллектуальные приоритеты, вследствие чего и заинтересованность специалистов в поддержании профессиональных связей с зарубежными коллегами оказывается весьма ограничен-

ной. Другим важным фактором, обуславливающим параметры и направленность профессиональных связей между отдельными национальными научными сообществами, является их статусное неравенство, вследствие которого одни страны выступают преимущественно как “центры” мировой науки, т.е. источники научной или технической информации, а другие – как потребляющая ее “периферия”. Такие асимметричные профессиональные связи позволяют наиболее развитым странам оттеснять своих партнеров по международному научному сотрудничеству от “переднего края” исследований, ставить их в зависимое положение или даже косвенным образом эксплуатировать их материальные и трудовые ресурсы»<sup>1</sup>.

В соответствии с Болонским соглашением 1999 года отечественными университетами были сформулированы основные задачи международного научного сотрудничества. Важнейшими из них стали следующие:

- введение трехуровневой системы образования во всех странах (бакалавриат – магистратура – аспирантура);
- повышение мобильности студентов, преподавателей, исследователей;
- обеспечение конвертируемости дипломов;
- создание системы кредитов как средства повышения мобильности субъектов международного сотрудничества;
- организация информационного обеспечения и культурно-образовательного обмена;
- развитие сотрудничества в целях совершенствования качества образования.

Ученые определяют «академическую мобильность как сложный и многогранный процесс интеллектуального продвижения личности, ее автономии в выборе форм, средств и методов работы, стремления к обмену научным и культурным потенциалом, технологиями обучения в целях формирования профессионально-личностных качеств для осуществления эффективной деятельности в информационном обществе XXI века»<sup>2</sup>.

В рамках Болонского соглашения были определены пути развития академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава конкретных вузов, а именно:

- подготовка организаторов процессов мобильности (образовательно-культурных обменов в целях расширения взаимодействия);
- целенаправленное изучение нескольких иностранных языков;
- организация курсов повышения квалификации преподавателей иностранного языка, оценка качества владения языком;
- разработка технологий создания электронных образовательных интернет-сайтов с помощью учебно-методических комплексов и использование их в образовательном процессе;
- проведение международных конференций и семинаров по изучению и обобщению опыта научного сотрудничества и взаимодействия.

Основными направлениями международного сотрудничества являются:

- сотрудничество в области научно-исследовательской работы, деятельность, направленная на повышение уровня международных научных исследований;

---

<sup>1</sup> Социологический словарь // Словари.ру. URL : <http://vslovare.ru/slovo/sotziologicheskiijslovar/sotrudnichestvo-mezhdunarodnoe-nauchnoe/> (дата обращения: 05.04.2017).

<sup>2</sup> Андреева Г.А., Онищенко Ю.Ю., Гордиенко Н.Е., Игнатова А.Ю. Профессионализм учителя в российских и зарубежных концепциях : моногр. / под общ. ред. Г.А. Андреевой. Коломна : Моск. гос. обл. социально-гуманит. ин-т, 2012. С. 135–138.

- обмен преподавателями между отечественными и зарубежными вузами, организация обучения и стажировок преподавателей;
- международная студенческая мобильность и академические обмены, расширение спектра программ двойных и множественных (с получением дипломов сразу нескольких вузов) магистратур и бакалавриата, а также практика программ двойной аспирантуры и докторантуры;
- проведение международных научных конференций, форумов, семинаров и круглых столов, издание совместных научных трудов, участие в научно-исследовательских работах по международным проектам;
- сотрудничество в организации доступа к базам данных и электронным библиотекам;
- международные связи в сфере экспорта образовательных услуг;
- повышение качества и эффективности международной деятельности.

В практике международного научного сотрудничества университетского сообщества реализуются различные формы взаимодействия. Их расширение является важным аспектом в развитии сферы образовательных услуг и значительно обогащает деятельность системы образования, расширяет сферу интересов и практических результатов в науке, учебно-методической работе, подготовке кадров, способствует приобщению коллектива к мировой культуре, развивает в человеке способности оценивать явления и события с точки зрения другого человека, другой культуры, иной социально-экономической формации. Развитие международного сотрудничества не только позволяет осуществлять подготовку специалистов на высоком уровне, но и способствует интеграции отечественной системы образования в мировое образовательное пространство.

Реализация указанных задач и путей в условиях модернизации российского образования, организация научного сотрудничества российских вузов в таких формах, как обучение студентов из зарубежных стран, стажировка преподавателей в различных университетах, участие в международных конференциях, сталкивается с некоторыми проблемными ситуациями (переход на 3-ступенчатую систему высшего образования, двойные дипломы, система кредитов оценивания, система зачетных единиц и др.), связанными с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и постоянным совершенствованием основных образовательных программ, и требует создания необходимых условий, направленных на развитие международного сотрудничества и академической мобильности.

Рассмотрим опыт различных форм международного научного сотрудничества гуманитарных и технических вузов, сложившийся уже в XXI столетии.

Кафедра педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (РГУ) систематически осуществляет многоплановое сотрудничество с педагогическими кафедрами и иными подразделениями университетов России (Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Воронежа, Екатеринбурга, Елабуги, Ижевска, Кирова, Коломны, Смоленска, Тулы, Орла, Ярославля, Симферополя, других российских городов), ближнего (Беларусь, Украина, Казахстан) и дальнего (Прибалтика, Болгария, Китай, Великобритания, Германия, Польша, Норвегия и др.) зарубежья. Проводятся мероприятия с международным участием преподавателей и студентов – совместные научные очные и заочные конференции, форумы, круглые столы, студенческие конкурсы, олимпиады и др. Результаты научных исследований публикуются в сборниках

научных трудов. Так, например, в 2017 году в сборнике «Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность» были опубликованы научные статьи ученых и практиков из вузов России, Норвегии, Великобритании, Республики Беларусь, Украины и других стран<sup>3</sup>.

Интересный инновационный опыт международного сотрудничества университетов сложился в РГУ по линии Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), важнейшими целями которой являются содействие международному сотрудничеству в области науки, техники, образования и культуры, а также развитию педагогической науки и непрерывного образования; координация деятельности и объединение усилий ученых различных государств; создание условий для эффективного ведения научно-исследовательских работ.

В 2015 году МАНПО, основанная в 1995 году, отметила 20-летний юбилей. Первым президентом академии был доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования Виктор Анатольевич Буравихин. С 1999 по 2010 годы ее возглавлял доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ Виталий Александрович Слостенин, а с 2010 года – доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования, заслуженный деятель науки РФ Екатерина Иосифовна Артамонова.

В 2015 году МАНПО объединяла 3472 ученых, в том числе 924 действительных членов (академиков), 2494 членов-корреспондентов, 56 почетных членов. В структуре академии сегодня сотрудничают более 100 образовательных организаций, 27 отраслевых и 23 региональных объединений. МАНПО является лидером современной педагогической общественности, как отечественной, так и зарубежной, и осуществляет деловое взаимодействие с национальными органами управления образованием и наукой ряда государств, в частности, Российской Федерации, Республик Казахстан, Беларусь, Украина, Таджикистан, Луганской народной республики, Германии, Китая, Финляндии. За годы существования «академия стала важнейшей реалией творческого содружества педагогических кадров всех уровней и сфер образования. Объединяя научный, культурный и духовный потенциалы, академия создает объективные предпосылки для прогнозирования и разработки концепций развития общего и педагогического образования, его информационного, научного, учебно-методического и инструментального обеспечения»<sup>4</sup>.

Основными формами международного сотрудничества МАНПО являются: «организация приглашения высококвалифицированных зарубежных преподавателей и известных профессоров, осуществление повышения профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава, проведение педагогических практик студентов и преподавателей, международный обмен преподавателями, аспирантами и студентами, проведение совместных научных исследований с зарубежными вузами, взаимообмен научной информацией и педагогическими технологиями, проведение научных конференций и семинаров, совместные публикации монографий, научных статей, методических пособий по внедрению в учебно-воспитательный процесс инновационных технологий, стажировка научных кадров»<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность : сб. ст. Рязань : Концепция, 2017. 360 с.

<sup>4</sup> У нас в гостях Е.И. Артамонова // Управление ДОУ. 2015. №10. С. 8.

<sup>5</sup> Новикова Г.П. Инновационная деятельность МАНПО по формированию единого научно-образовательного пространства // Пед. образование и наука. 2015. № 2. С. 16–17.

МАНПО проводит научные исследования в разнообразных формах: дискуссии, научно-практические конференции, совещания, олимпиады, конкурсы, которые «по сути своей являются рефлексией современного образования, дающие возможность осмыслить универсалии культуры, приобретающие мировоззренческий характер»<sup>6</sup>. Традиционными стали ежегодные общие годовые собрания по итогам работы, а также международные научные конференции, в частности, по проблемам «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития», «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве», «Педагогическое образование: вызовы XXI века».

В августе 2016 года в столице Португалии Лиссабоне прошла XIV Международная научная конференция с целью установления сотрудничества ученых для успешного решения проблем образования и воспитания. Были раскрыты теоретико-методологические и технологические подходы к модернизации российского высшего профессионального образования, сопряженной с интеграцией в европейское образовательное пространство. Обсуждались следующие вопросы: ценностные приоритеты образования в XXI веке; качество непрерывного педагогического образования; инновационное проектирование и конструирование содержания образования; воспитательная работа (традиции и инновации); технологическое обеспечение качества образования; физическая культура и воспитание навыков здорового образа жизни<sup>7</sup>. Материалы конференции были опубликованы в сборнике научных трудов как на русском, так и на английском языках.

В марте 2017 года в рамках общего годового собрания МАНПО на базе Московского государственного областного университета состоялась международная научно-практическая конференция «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития», на которой обсуждалась одна из актуальных проблем консолидированных научных исследований индивидуальных и коллективных членов академии и университетов, отражающих научный потенциал и призванных стать «носителями идей обновления российского общества на основе сохранения и преумножения лучших традиций отечественного образования и мирового опыта»<sup>8</sup>.

Без сомнения, проведение международных конференций и совместная деятельность в других формах сближают научное сообщество разных стран, способствуют взаимному обмену опытом и инновационному развитию педагогического образования. Академия заинтересована в расширении научного сотрудничества. Ее президиум поддерживает инициативные начинания коллективных отделений и всячески способствует их росту и укреплению взаимных связей. Ученые, преподаватели и студенты рязанских вузов принимают активное участие в научных мероприятиях, организуемых МАНПО.

РГУ является коллективным членом МАНПО. В состав академии в качестве членов-корреспондентов и академиков входят более 20 преподавателей РГУ

<sup>6</sup> У нас в гостях Е.И. Артамонова ... С. 9.

<sup>7</sup> Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы XIV Междунар. науч. конф., 12–21 августа 2016 г., Лиссабон. М. : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2016. 512 с.

<sup>8</sup> Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы междунар. науч.-практ. конф. 16–17 марта 2017 г., Москва, МГОУ : в 2 ч. / под ред. Е.И. Артамоновой. М. : МАНПО, 2017. Ч. 1. С. 2.

и других вузов Рязани. Возглавляет Рязанское отделение МАНПО кафедра педагогики и менеджмента в образовании (академик-секретарь – доктор педагогических наук, профессор Л.К. Гребенкина, ученый секретарь – доктор педагогических наук, доцент О.В. Еремкина).

За годы научного сотрудничества под эгидой МАНПО в Рязани был проведен ряд совместных мероприятий: международные научно-практические конференции, круглые столы, конкурсы, студенческие олимпиады. Так, в сентябре 2008 года в РГУ были проведены выездное заседание президиума МАНПО, на котором подводились итоги совместной научно-исследовательской деятельности, а также международная научно-практическая конференция «Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях». По итогам конференции был опубликован сборник научных трудов «Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях». В рамках конференции был проведен круглый стол на тему «Современные проблемы воспитания». По итогам конференции была принята резолюция и опубликованы материалы в академическом научно-методическом журнале «Педагогическое образование и наука». На наш взгляд, каждый номер данного журнала представляет кладезь научных знаний и опыта ученых высших образовательных учреждений. В главных рубриках находят отражение любое инновационное научно-педагогическое исследование и опыт развития отечественного образования. В рубрике «Регион крупным планом» широко представлены богатый опыт научных школ и результаты педагогической деятельности научных сообществ образовательных учреждений, ученых, педагогов из разных регионов нашей страны<sup>9</sup>.

В 2014 году в РГУ проводилось комплексное научное исследование по проблеме «Модернизация современного педагогического образования в условиях бакалавриата и магистратуры». Под грифом МАНПО прошли 6 запланированных международных и всероссийских научно-практических конференций. Результаты исследования были представлены в сборниках научных трудов.

В настоящее время Рязанское отделение МАНПО стало активным участником выездных зарубежных международных научно-практических конференций по общей проблеме «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве», проходивших в Чехии, Словакии, Германии, Польше, Франции, Англии, Финляндии, Италии, Болгарии, Испании, Швейцарии, Турции, Португалии. На подобных конференциях всесторонне обсуждаются международные педагогические проблемы и подводятся итоги сотрудничества и взаимодействия, интеграции научных достижений в области образования и культуры.

В сентябре 2017 года в Рязани на базе РГУ имени Есенина и Академии ФСИИ России МАНПО провела VIII Международную научно-практическую конференцию «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвященную памяти известного педагога-исследователя, академика РАО Виталия Александровича Слостёнина.

Другим примером сотрудничества может служить взаимодействие Российской Федерации с Китайской Народной Республикой в области культуры и образования.

---

<sup>9</sup> Регион крупным планом: Рязань // Пед. образование и наука. 2012. № 4. С. 69–105.

Как известно, на современном этапе российско-китайское сотрудничество и взаимодействие, включая интенсивные контакты на высшем уровне, характеризуются широким спектром направлений: торгово-экономические, гуманитарные, образовательные, культурные. Так, в 2001 году между Россией и Китаем был заключен договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве. 2006 год был объявлен годом России в Китае, а 2007 – годом Китая в России. 2009 год стал годом русского языка в Китае, а 2010 год – годом китайского языка в России. 2012 год – год российского туризма в Китае, 2013 год – год китайского туризма в России. Обе страны активно сотрудничают в области науки, образования и культуры. В России издаются книги китайских авторов, работы многих русских писателей переведены на китайский язык и изданы большими тиражами. Стремительно развивается студенческий обмен. В России функционируют 20 Институтов Конфуция. По данным Министерства образования и науки РФ, в 2015 году в вузах России обучались около 23 тысяч китайских студентов, в вузах Китая – более 15 тысяч российских студентов. Русский язык как иностранный в Китае изучают около 30 тысяч студентов и 70 тысяч школьников в 97 учебных заведениях.

Примером активного сотрудничества РГУ с вузами КНР является взаимодействие в рамках действующего научно-образовательного подразделения (НОП) «Институт Конфуция РГУ имени С.А. Есенина», созданного в 2010 году на основе соглашения с Главным управлением Институтов Конфуция.

Целями научной деятельности НОП «Институт Конфуция РГУ имени С.А. Есенина» являются:

- повышение качества образования за счет развития научных контактов ученых РГУ с коллегами из китайских университетов;
- проведение научных исследований в области методики преподавания китайского языка и культуры;
- взаимное изучение китайского и русского языков субъектами научной и учебной деятельности на базе организованных курсов и стажировок по китайскому и русскому языкам и культурам в рамках активного сотрудничества подразделений;
- подготовка в вузе преподавателей английского и китайского языков, переводчиков с английского и китайского языков с выдачей диплома;
- организация мероприятий по русской и китайской культурам;
- научные исследования в области преподавания китайского языка совместно специалистами Института иностранных языков РГУ имени С.А. Есенина и вуза-партнера – Чанчуньский университет (провинция Цзилинь).

Показательным событием было создание в мае 2017 года в городе Чанчуне первого в Китае культурно-образовательного центра имени С.А. Есенина.

Таким образом, развитие сотрудничества между Россией и Китаем имеет множество перспектив, в том числе в образовательной сфере.

Не менее интересный и полезный опыт педагогического взаимодействия и разнообразной совместной деятельности складывается и в других вузах Рязани.

Одним из направлений совместной международной деятельности рязанских вузов является обмен студентами для получения знаний за рубежом. Так, с 2012 года действует договор о сотрудничестве между ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет» (РГРТУ) и языковой школой Великобритании British Study Centres – отмеченной профессиональными награда-

ми компаний, которая включает в себя группу круглогодичных школ английского языка для взрослых, а также детские центры, работающие в период каникул по всей территории Великобритании.

Основная цель British Study Centres – предоставить достаточные условия для изучения английского языка. Качество обучения в школе соответствует международным стандартам. Школа имеет аккредитацию Британского совета – структуры, созданной для обучения английскому языку как иностранному, является активным членом English UK, национальной ассоциации аккредитованных языковых английских центров. Два раза в год студенты РГРТУ посещают школу с целью совершенствования навыков владения языком, межкультурной коммуникации, делового общения.

Студенты проходят обучение в соответствии с уровнем своих знаний – от элементарного до продвинутого, получают соответствующие сертификаты, имеющие международное значение. Рязанские студенты изучают английский язык в группах вместе с ребятами из Италии, Испании, Франции, Германии, Швейцарии, Бразилии, Колумбии, Мексики, Китая, Японии и др. Следует отметить, что все группы интернациональные. В них практически нет двух слушателей из одной страны, так что все общаются только на английском языке.

Студенты совершенствуют свои навыки по следующим разделам: говорение, аудирование, чтение, письмо, грамматика, пополнение словарного запаса, произношение, диалог культур, межкультурное взаимодействие. Обучение проводится преподавателями – носителями языка, что является важной составляющей и условием успеха при изучении иностранного языка. Немаловажно и то, что овладение иностранным языком осуществляется в «языковой среде». Учащиеся, попав в школу, где единственным общим языком является английский, общаясь с преподавателями и одноклассниками, говорят только по-английски, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

Занятия в British Study Centres построены на основе коммуникации и взаимодействия, проводятся в живой, интересной форме, в дружелюбной атмосфере. В ходе занятий обсуждаются вопросы, связанные с культурой, обычаями, традициями, кулинарией разных стран и континентов. Ребята делятся своими национальными традициями, рецептами кухни, рассказывают о достопримечательностях своей страны и в то же время узнают много нового и интересного о традициях и обычаях других стран и народов. Некоторые занятия проводятся в музеях, где преподаватели рассказывают о знаменитых художественных полотнах, а студенты делятся своими впечатлениями о живописи и других экспонатах. В ходе экскурсий обучающиеся исследуют местные достопримечательности, интересные районы, рынки и т.д.

Рязанские студенты, как правило, живут в апартаментах the Collective Old Oak Lane на западе Лондона, которые являются единственной в городе резиденцией с собственной библиотекой, спортивным и оздоровительным центрами, несколькими кафе, верандой. За чашкой чая они общаются со студентами из разных стран, обсуждают различные вопросы, делятся интересными фактами.

Культурная программа в Великобритании очень богата. Даже простое перечисление основных достопримечательностей столицы, осмотр которых входит в нее, очень внушительно. Это музеи, площади, соборы, замки, мосты (Тауэр,

Тауэрский мост), «Лондонский глаз» (колесо обозрения, с которого можно увидеть великолепные перспективы и пейзажи города), парламент, где работает палата общин в реальном времени с обсуждением насущных политических вопросов, Кенсингтонский дворец, где можно познакомиться с историей жизни королевы Виктории, увидеть портрет российского императора Петра Великого кисти английского художника Г. Кнеллера, погрузиться в атмосферу жизни принца Уильяма, его супруги Кейт и их детей, Трафальгарская площадь с колонной Нельсона в центре, Вестминстерское аббатство, где проходят коронации и все торжественные события в жизни королевской семьи, Биг-Бен (знаменитые лондонские часы), дом 10 по Даунинг стрит, где работает премьер-министр, площадь Пикадилли, Собор Святого Павла, вокзал Кингс Кросс со знаменитой платформой «9 ¾» из произведений Джоан Роулинг о Гарри Поттере, улица Бейкер, на которой «жил» Шерлок Холмс, улица Эбби Роуд, связанная с известной музыкальной группой «Битлз»; можно прокатиться по Темзе на катере и т.д.

Лондон богат и разнообразными музеями: Национальная галерея с богатой коллекцией живописных полотен, Британский музей, где представлена история человечества, музей Альберта и Виктории, где собраны сокровища короны и экспонаты, связанные с британской историей, галерея Тейт Модерн с великолепной коллекцией современного искусства и др. В музее Гринвича студенты видят место, где пролегает нулевой меридиан, знакомятся с развитием астрономии в Великобритании. В музее мадам Тюссо ребята встречаются с восковыми фигурами звезд кино, театра, политических деятелей, представителей королевской семьи.

В Лондоне много великолепных парков (Гайд, Грин, Святого Джеймса, Кенсингтонские сады) с лебедями, гусями, утками, белками, как постоянными жителями и «хозяевами» этих территорий.

В ходе экскурсий студенты посещают самые известные районы Лондона: Сити, Вест Энд, Ист Энд, Сохо, Вестминстер, Кенсингтон, Кемден и др., знаменитые «блошинные» рынки.

Такие деловые путешествия помогают студентам приобрести новые знания, новые знакомства, получить заряд бодрости для будущего совершенствования своих знаний, умений и навыков владения английским языком, способствуют расширению кругозора, обогащают жизненный и культурный опыт, вдохновляют на новые свершения.

Основной девиз школы – «Думай по-английски». Каждому студенту, изучающему английский язык, без сомнения, следует придерживаться этого девиза, если он хочет совершенствовать свои языковые знания, умения и навыки.

Изучение английского языка за рубежом развивает коммуникативную компетенцию, которой должен обладать каждый конкурентоспособный специалист.

Для расширения информационного пространства важно максимально использовать возможности Интернета, проводить интернет-конференции, интернет-олимпиады, интернет-дискуссии.

Возможно создание научного сообщества аспирантов педагогических специальностей для сохранения традиций русской школы при вхождении в Болонскую образовательную систему. Они должны быть готовы общаться между собой, с преподавателями разных вузов для получения необходимых консультаций, обмениваться мнениями и опытом. Тогда каждый аспирант сможет получить авторитетное мнение по поводу той или иной проблемы.

Создание диссертационной базы, журнала «Европейский аспирантский вестник» в электронном и печатном видах для российских и европейских аспирантов даст возможность ознакомления с любой работой, разными точками зрения по той или иной проблеме.

Общаясь с иностранцами, аспиранты изучают международный научный язык – английский.

Организация телефонной «горячей линии» для аспирантов даст возможность осуществлять «открытые» научные дискуссии, результатом которых могут стать «уплотнение» информационного пространства, внутриевропейская интеграция с помощью системы информационно-коммуникативных технологий для создания единого научного информационного пространства как фактора интеграции российской аспирантуры по педагогике в европейское образовательное пространство.

Таким образом, международное научное сотрудничество разнообразно как по содержанию, так и по формам. Это и организация инновационного образовательного взаимодействия на договорной основе, и обмен опытом по совместной научной деятельности между учеными и преподавателями вузов разных стран. Это и межличностные и межгрупповые профессиональные и культурные связи, поддерживаемые при посредстве международных и национальных образовательных центров. Как правило, научные и профессиональные связи, поддерживаемые в рамках международного сотрудничества, способствуют развитию и укреплению дружеских взаимоотношений, национальных и интернациональных контактов, повышению качества отечественного образования и мирового опыта международного общения. В перспективе предусматривается расширение деловых контактов, научного взаимодействия с применением Интернета в образовательном пространстве российских и зарубежных вузов.

### Список использованной литературы

1. Андреева Г.А., Онищенко Ю.Ю., Гордиенко Н.Е., Игнатова А.Ю. Профессионализм учителя в российских и зарубежных концепциях [Текст] : моногр. / под общ. ред. Г.А. Андреевой. – Коломна : Моск. гос. обл. социально-гуманит. ин-т, 2012. – 183 с.
2. Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве [Текст] : материалы XIV Междунар. науч. конф., 12–21 августа 2016 г., Лиссабон. – М. : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2016. – 512 с.
3. Новикова, Г.П. Инновационная деятельность МАНПО по формированию единого научно-образовательного пространства [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 2. – С. 16–21.
4. Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития [Текст] // Материалы междунар. науч.-практ. конф. 16–17 марта 2017 г., Москва, МГОУ : в 2 ч. / под ред. Е.И. Артамоновой. – М. : МАНПО, 2017. – Ч. 1. – 560 с.
5. Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность [Текст] : сб. ст. – Рязань : Концепция, 2017. – 360 с.
6. Регион крупным планом: Рязань [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 69–105.
7. Социологический словарь [Электронный ресурс] // Словарь.ру. – Режим доступа : <http://vslovare.ru/slovo/sotziologicheskij-slovar/sotrudnichestvo-mezhdunarodnoe-nauchnoe/> (дата обращения: 05.04.2017).
8. У нас в гостях Е.И. Артамонова [Текст] // Управление ДОУ. – 2015. – № 10. – С. 6–17.

УДК 378.113

*А.А. Петренко*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УПРАВЛЯЮЩЕГО ПЕРСОНАЛОМ В ОРГАНИЗАЦИИ**

Дается научное обоснование понятия «педагогическая компетентность» в контексте деятельности руководителей различных ведомств. Охарактеризованы компоненты педагогической компетентности управляющего персоналом в образовательной организации. Рассматривается проблема формирования педагогической компетентности управляющего персоналом, приводятся примеры ее формирования в вузе.

компетенция, компетентность, педагогическая компетентность, управляющий персоналом, организация.

Проблема формирования педагогической компетентности управляющих персоналом актуальна в теории и практике менеджмента педагогики. Необходимость исследования этого процесса очевидна, так как достижение целей образовательной организации возможно лишь при обеспечении руководителем согласованной деятельности каждого члена коллектива.

В современных условиях развития общества компетентностное владение профессией, умение организовывать, управлять и контролировать процессы жизнедеятельности организации становятся особенно значимыми для руководителей различных уровней и систем управления. Проблема кадрового обеспечения, профессионального роста специалистов достаточно остра в изменяющихся социально-экономических условиях, требующих внедрения новых направлений и реализации новых задач.

Актуальность педагогической компетентности управляющего персоналом определяется не только сложностью имеющихся проблем и задач, но и высокой потребностью во включении персонала в их решение за счет психолого-педагогического воздействия руководителя на коллектив, позволяющего добиться более высоких результатов мотивации и производительности труда работников.

Отсутствие в нормативно-правовой базе различных ведомств и отраслей конкретных рекомендаций и указаний по развитию компетенций управляющего персоналом требует разработки локальных актов, регламентирующих функциональную деятельность специалистов, определяющих показатели и критерии оценки их работы. При этом руководители самостоятельно разрабатывают нормативную базу организации, способы формирования и развития профессионализма персонала, индикаторы результативной деятельности и траекторию собственного саморазвития в теории и практике управления, что существенно затрудняет достижение объективности в их оценке.

«Экономические изменения потребовали подготовки специалиста, способного самостоятельно работать, анализировать проблемы и решать их, распределять свое время и обучаться всю жизнь, то есть специалиста компетентного в профессиональных вопросах, где доминантой представляется не его интеллект, а компетенции/компетентности как способности решать практические “подручные” задачи. Ключевыми качествами специалиста в современных условиях становятся

самостоятельность, исполнительность (дисциплинированность), коммуникативность, которые должны характеризовать хорошего специалиста не только и не столько как профессионала, но и, что гораздо важнее, как хорошего сотрудника, способного бесконфликтно работать в команде и саморазвиваться»<sup>1</sup>. «Смена ЗУ-Новской образовательной парадигмы на компетентностную означает смену результативно-целевой основы образования, следовательно, знаменует собой появление нового типа обучения и воспитания...»<sup>2</sup>.

Сегодня особенно важно сформировать у руководителей и специалистов ценностно-смысловые ориентиры самоопределения в сфере профессиональной деятельности и общественной жизни. Все это актуализирует требования по обеспечению профессиональной компетентности специалистов как интеллектуального ресурса стабильного и благополучного развития современного российского общества.

При компетентностном подходе внимание акцентируется на результате – в данном случае готовности человека целесообразно действовать в проблемных ситуациях, ориентируясь при этом не только на профессиональные способности, но и на ценностные основания своей культуры. Данный подход наиболее точно соответствует современным требованиям рынка труда и технико-экономической ситуации в стране, так как рассматривает содержание деятельности как целостный опыт решения жизненных проблем и формирования ключевых функций, социальных ролей и компетентностей. Сегодня компетентностный подход надо рассматривать в качестве универсального компонента профессиональной подготовки любого специалиста.

Компетентностный подход в образовании выстраивается и реализуется на базе основных системообразующих ориентиров знаниевого подхода. Он выступает как практико-ориентированный подход к приобретению способов деятельности, предполагающий творческое воплощение осваиваемых знаний в умения действовать и решать практические задачи в нестандартных ситуациях.

Компетентность не может рассматриваться вне конкретных, реальных условий деятельности. Согласно Э.Ф. Зееру, «компетенции – это знания в действии, интегративные деятельностные конструкты, включенные в реальную ситуацию»<sup>3</sup>.

Формирование компетентности есть не только развитие интеллектуальных способностей, но и воспитание ценностных ориентаций, обеспечение возможности приобретения обучающимся личностного опыта в профессиональной и коммуникативной деятельности. В этом случае содержание образования не сводится к знаниевой парадигме. Знания, умения и навыки становятся не целями, а средством образования и воспитания личности.

В связи с этим в подготовке специалистов по новым направлениям, рожденным лишь в XX столетии, – управляющих персоналом, менеджеров в системе непрерывного образования – усиление педагогической и культурологической составляющих должно стать ведущим подходом наряду с компетентностным и деятельностным.

---

<sup>1</sup> Беляева, В.А., Петренко А.А. Компетентностный подход в моделировании и проектировании инновационного развития образовательного учреждения. Рязань, 2014. С. 18.

<sup>2</sup> Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005. С. 116.

<sup>3</sup> Развитие личности в поликультурном славянском образовательном пространстве // Материалы конф. в рамках междунар. конгресса «VI Славянские педагогические чтения». 26–27 октября 2007 г., Москва. М. : Педагогика, 2007. С. 204.

Управляющий – «лицо, входящее в руководящий состав фирмы, компании, менеджер фирмы, осуществляющий управление повседневными делами фирмы, каким-либо участком общей работы, деятельности подразделений фирмы и ее сотрудников»<sup>4</sup>. Он рассчитывает необходимую численность сотрудников, обеспечивает привлечение новых и удержание действующих специалистов, формирует кадровый резерв.

Педагогическая компетентность для управляющего персоналом является значимой и необходимой характеристикой. Любая организация управляется людьми. Именно они организуют в ней различные деловые профессиональные процессы, решают производственные задачи, обеспечивают функционирование и развитие. В связи с этим востребованными качествами современного руководителя являются компетентность и успешность, умение выстраивать горизонтальные связи как с собственными сотрудниками, так и с различными партнерами, которые могут оказать существенную помощь в достижении результатов.

Анализ реального положения в организациях подтверждает, что наиболее типичные затруднения в них создают недостаточный уровень компетентностного управления и сложность реализации гуманного, демократического, личностно ориентированного стиля взаимоотношений с подчиненными.

По мнению А.Л. Андреева, компетентность специалиста состоит в том, что «нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации»<sup>5</sup>. В данном утверждении в педагогическом контексте обосновывается идея развития компетентности, способствующей успеху.

Сегодня существует немало работ о компетентностном подходе в управлении образованием. Наиболее интересными, на наш взгляд, являются работы А.В. Хуторского, И.А. Зимней, М.М. Поташника, О.Е. Лебедева. В Новом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой под компетенцией понимаются «личные возможности должностного лица, его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому благодаря наличию у него определенных знаний, навыков»<sup>6</sup>.

Актуален авторский акцент на необходимости выявления личностных возможностей сотрудников в освоении новых функций и направлений деятельности, равным образом обращая внимание на квалификацию и опыт работы в данной сфере. Кроме того, сам руководитель должен обладать компетенцией в области принятия решений не единолично, а привлекая к этому своих сотрудников.

И.А. Зимняя утверждает, компетенция – это «единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации»<sup>7</sup>. В утверждении

---

<sup>4</sup> Ломакина Г.Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии // Пед. мастерство : материалы междунар. науч. конф. Апрель 2012 г., г. Москва. М. : Буки-Веди, 2012. С. 278.

<sup>5</sup> Андреева А.Л. Российский менталитет и проблема модернизации // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 3 (97). С. 117.

<sup>6</sup> Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Рус. яз., 2000. С. 34. URL : <http://efremova-online.ru/>

<sup>7</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 33.

ученого именно компетенции выступают основой при решении задач, которые могут возникнуть в организации, – прежде всего по подбору кадров и стратегии выполнения тех или иных задач. Вот почему так важны человеческий фактор, уровень подготовленности персонала.

В известном европейском проекте (life-long education) «Обучение» дается перечень ключевых компетенций специалистов, которые отвечают современному взгляду на управление, востребованы и необходимы во всех профессиях и распределены по всей жизни человека.

«Перечень ключевых компетенций, заявленных Советом Европы, включает три категории:

1. Действовать автономно: развивать и реализовывать чувство собственного “я”; делать выбор и действовать в контексте более широкой панорамы; быть ориентированным на будущее; осознавать особенности среды, понимать, как можно встраиваться, выполнять обязанности и осуществлять свои права; определять и реализовывать жизненный план, планировать и реализовывать личные проекты.

2. Использовать средства в интерактивном режиме; использовать средства как инструменты для активного диалога; осознавать и реагировать на возможности новых средств; быть способным использовать язык, текст, символы, информацию, знания и технологию в интерактивном режиме для достижения целей.

3. Функционировать в социально неоднородных группах: быть способным взаимодействовать эффективно с другими людьми, имеющими разный жизненный опыт; признавать особенности, являющиеся следствием социальной принадлежности индивидов; создавать социальный капитал; уметь устанавливать хорошие отношения с другими, кооперироваться, управлять и разрешать конфликты»<sup>8</sup>.

Данный перечень представляет управляющего персоналом способным с доверием и уважением выстраивать гармоничные отношения с коллективом и развивать разносторонние связи с организацией, применять те или иные инструменты для достижения поставленных целей.

Дж. Равен так писал о специфике компетентности в широком социально-педагогическом контексте: «компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Быть компетентным фотографом, ученым, родителем, руководителем и т.д. – значит иметь специфические компетентности разного уровня (наблюдать, быть глубоко осведомленным в предмете, самостоятельно ставить вопросы, писать деловые письма, доказывать собственную правоту, справляться с межличностными конфликтами и т.д.)»<sup>9</sup>. В этом понимании сущности компетентности ученый выделяет ее значимость в узкоспециальной подготовке – психологической, педагогической, личностной, интеллектуальной, практической.

---

<sup>8</sup> Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. М. : Алекс, 2006. С. 29. URL : [http://mega.educat.samara.ru/builder/files/lab/c\\_60083/36385.doc](http://mega.educat.samara.ru/builder/files/lab/c_60083/36385.doc)

<sup>9</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. 2002. URL : <https://paraknig.com/view/194063>

Е.Н. Огарева предполагает, что компетентность – это, прежде всего, осознание задач и проблем профессиональной деятельности, опыт в ней, способность к обновлению своих знаний<sup>10</sup>.

В.А. Слостёнин понимает компетентность как готовность педагога к деятельности в единстве теории и практики, т.е. как обладание аналитическими, прогностическими, проективными, рефлексивными, информационно-ориентационными и коммуникативными умениями<sup>11</sup>.

Управляющий персоналом занимается проектной и другими значимыми видами деятельности, которые выделил В.А. Слостёнин. Данное определение может стать основой для выявления сущности исследуемого понятия в контексте управления любой организацией.

Таким образом, для всех трактовок исследуемого понятия характерны одни и те же признаки, а именно: многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность (позволяющие применять их в рабочем процессе и в других сферах жизнедеятельности), высокая требовательность, саморефлексия, сформированность ценностно-смысловых ориентиров и др. Все эти качества необходимы управляющему персоналом, который формирует судьбу команды и решения которого должны служить интересам компании.

Отличие педагогической компетентности от других состоит в том, что она интегрирует в себе все прочие компетентности (правовые, экономические, политические и др.), способствует комплексному и гуманному осуществлению управления персоналом, связана с педагогическими механизмами воздействия и взаимодействия с субъектами, реализуется осознанно (выступает как ресурс развития). Поэтому педагогическую компетентность управляющего мы представляем целостным комплексом компонентов – когнитивного, проектного и рефлексивного.

**Когнитивный компонент** представлен следующими показателями:

- система педагогических представлений;
- понимание способов и технологий управления персоналом в организации.

Показателями **проектного компонента** являются:

- умение использовать в процессе нахождения оптимального варианта реализации целей и задач управления персоналом всю совокупность научных идей;
- проектирование развития организации на основе нравственных ценностей.

Показатели **рефлексивного компонента**:

- анализ результатов деятельности в контексте позитивных нравственных ориентиров;
- сформированная потребность в профессиональном саморазвитии.

Данные компоненты исследовали в своей научной работе студенты магистратуры «Менеджмент в образовании», функционирующей в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина (РГУ). Обследование респондентов осуществлялось по основному месту работы студентов-магистрантов. Как правило, это были не только образовательные организации, но и фирмы, учреждения различных ведомств (например, негосударственный пенсионный фонд ВТБ).

<sup>10</sup> Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. СПб. : Изд-во РАО ИОВ, 1995. С. 55.

<sup>11</sup> Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостёнина. М. : Академия, 2002. С. 430.

Выявлено, что в реальной практике управления организациями количество руководителей, соответствующих уровню высокой педагогической компетентности и осуществляющих управление персоналом успешно, недостаточно. Управляющих персоналом, которые заботятся о своих сотрудниках, занимаются их целенаправленным обучением, развитием, повышением квалификации, не хватает. В то же время подавляющее большинство руководителей предпочитают реальной работе лишь внешнее соблюдение правил поведения с персоналом. Усугубляет проблему отсутствие стандартов по профессии руководителя, а, к примеру, проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации», разработанный еще в 2015 году, до сих пор не утвержден. Конечно, независимо от уровня компетентности руководителя всегда найдутся сотрудники, недовольные им и условиями своей работы, поэтому стать хорошим руководителем для всех он никогда не сможет. Однако стремиться к идеалу он обязан.

Все это говорит о том, что трудности, возникающие в работе организаций, во многом обусловлены недостаточной педагогической компетентностью управляющих персоналом.

Растет потребность в профессионально-педагогической подготовке современных менеджеров образования. Не случайно в разных учебных заведениях открываются магистратуры данного профиля. Одной из них и стала магистратура по направлению подготовки «Менеджмент», профилю «Менеджмент в образовании», открывшаяся в РГУ в 2015 году.

Среди обязательных дисциплин базовой вариативной части учебного плана магистратуры предусмотрена учебная дисциплина «Педагогическая компетентность управляющего персоналом», а среди успешно защищенных выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) имеется диссертация по аналогичной проблематике.

Разработанная нами как руководителем данной магистратуры в соавторстве с заведующей кафедрой Н.В. Мартишиной монография «Менеджмент в образовании: сущность и механизмы развития», изданная в 2017 году, частично затрагивает вопросы формирования педагогической компетентности в аспекте развития общей культуры, делового общения будущих менеджеров.

Кроме того, наличие в вузе кафедры педагогики и менеджмента в образовании, которая, с одной стороны, является структурным подразделением факультета социологии и управления и участвует в решении вопросов теории менеджмента, а с другой стороны, осуществляет педагогическую подготовку студентов в вузе, свидетельствует о глубоком понимании руководством вуза необходимости реализовывать педагогическую подготовку специалистов-менеджеров. Надеемся, что наша магистратура поможет в становлении необходимых профессиональных качеств руководителя организации, тем более что в исследуемом аспекте есть еще много проблем, которые ждут своего разрешения.

#### Список использованной литературы

1. Андреева, А.Л. Российский менталитет и проблема модернизации [Текст] // Мониторинг общественного мнения. – № 3 (97). – 2010. – С. 115–135.
2. Беляева, В.А., Петренко А.А. Компетентностный подход в моделировании и проектировании инновационного развития образовательного учреждения [Текст]. – Рязань, 2014. – 206 с.

3. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. – М. : Рус. яз., 2000. – Режим доступа : <http://efremova-online.ru/>
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст]. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Ломакина, Г.Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии [Текст] // Педагогическое мастерство : материалы междунар. науч. конф. Апрель 2012 г., г. Москва. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 276–279.
6. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики [Электронный ресурс]. – М. : Алекс, 2006. – С. 29. – Режим доступа : [http://mega.educat.samara.ru/builder/files/lab/c\\_60083/36385.doc](http://mega.educat.samara.ru/builder/files/lab/c_60083/36385.doc)
7. Огарев, Е.И. Компетентность образования: социальный аспект [Текст]. – СПб. : Изд.-во РАО ИОВ, 1995. – 170 с.
8. Петренко, А.А. Менеджмент проектирования в сфере образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 97–105.
9. Петренко, А.А. Менеджмент проектной деятельности в образовании [Текст] : моногр. – Германия: Saarbrücken, Deutschland : Palmarium Academic Publishing, 2017. – 206 с.
10. 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.
11. Петренко, А.А. Профессиональная деятельность менеджера в контексте проекта «Руководитель образовательной организации» [Текст] // Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность : сб. ст. – Рязань : Концепция, 2017. – 360 с. – С. 257–261.
12. Петренко, А.А. Профессионально-личностное развитие руководителя образовательной системы в вузе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 118–125.
13. Петренко, А.А. Управление развитием процесса повышения профессионализма педагога на основе ценностей отечественной педагогической культуры [Текст] // Мир языков: ракурс и перспектива : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. 22 апреля 2017 г., г. Минск / отв. ред. Н.Н. Нижнева. – Минск : БГУ, 2017. – Т. I. – 177 с. – С. 188–193.
14. Петренко, А.А., Мартишина, Н.В. Менеджмент в образовании: сущность развития и механизмы образовательных систем [Текст] : моногр. – Рязань, 2017. 192 с.
15. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа : <https://paraknig.com/view/194063>
16. Развитие личности в поликультурном славянском образовательном пространстве [Текст] // Материалы конф. в рамках междунар. конгресса «VI Славянские педагогические чтения». 26–27 октября 2007 г., Москва. – М. : Педагогика, 2007. – С. 204.
17. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
18. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.
19. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
20. Сластёнин, В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
21. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования [Текст]. – Биробиджан, 2005. – 272 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Показана важность обучения будущих современных ученых научной коммуникации на английском языке, являющемся языком международного общения. Это будет способствовать в том числе улучшению результатов научно-исследовательской деятельности отечественных вузов в международных рейтингах. Данные компетенции рассматриваются как неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки будущих педагогов. Анализируется опыт использования электронных ресурсов в качестве дистанционного сопровождения дисциплин магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование».

научно-исследовательская деятельность, компетенция, магистрант, обучение на иностранном языке, высшее образование.

Усиление внимания к научно-исследовательской деятельности вузов является одной из важнейших составляющих инновационного развития современного высшего образования в России. В условиях интернационализации и глобализации мировых процессов большое значение имеет участие вузов в мировых рейтингах, во многих из которых научные исследования занимают одно из важнейших мест. Так, например, составители рейтинга лучших вузов мира QS World University Rankings оценивают университеты по шести показателям: исследовательская деятельность, преподавание, мнение работодателей, карьерный потенциал, количество иностранных студентов, количество иностранных преподавателей.

Статистика последних лет показывает, что российские вузы проигрывают по библиометрическим показателям, связанным с цитируемостью научных статей, их публикацией в англоязычных журналах, индексируемых в международных базах данных – таких, как SCOPUS, Web of Science и др. Английский язык как *lingua franca* (язык международного общения) получил широкое распространение и стал глобальным языком науки.

Доминирующий язык научной коммуникации в нашей стране – русский. На английском пишется очень мало работ. Да и в целом у нас не очень хорошо говорят на иностранных языках и именно поэтому проигрывают в международных рейтингах. «Следует подчеркнуть необходимость усиления внимания вузовского сообщества к логике и результатам всех известных международных рейтингов»<sup>1</sup>.

Цели и задачи нашей статьи: определить роль компетенций научно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовке магистрантов – будущих педагогов и наметить возможные пути их совершенствования. Методологической основой исследования является коммуникативно-деятельностный подход, поскольку научный текст выстраивается по модели, отвечающей коммуникативно-деятельностным потребностям личности и условиям коммуникации в сфере научного общения.

---

<sup>1</sup> Рубвальтер Д.А., Богачев Ю.С., Шестак В.П. Вузы в пространстве индикаторов международных рейтингов // Высш. образование в России. 2014. № 1. С. 19.

В ходе работы над статьей были использованы как теоретические (анализ, систематизация, обобщение), так и эмпирические (анализ практического опыта, включенное наблюдение) методы. Мы проанализировали свой собственный опыт формирования компетенций исследовательской деятельности у магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Поликультурное образование» на факультете истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Рассмотрены такие дисциплины магистратуры, как методология и методы научного исследования, письменная научная речь на иностранном языке.

Активное вовлечение студентов, и прежде всего магистрантов, в научно-исследовательскую деятельность, которая в настоящее время приобретает все большее значение и должна стать одним из основных компонентов современной профессиональной подготовки, отражено в официальных документах по образованию. Так, в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 237-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 72 «Формы интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании») записано: «Целями интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании являются кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности»<sup>2</sup>.

Значительная роль в повышении качества научных исследований и подготовки кадров принадлежит второму уровню системы высшего образования – магистратуре. «Магистры, – как справедливо утверждает Е.В. Воевода, – являются наиболее конкурентоспособными выпускниками вузов на рынке труда. В этом проявляется несомненное преимущество обладателей современной магистерской степени, а идея получения магистерской степени становится все более популярной в России»<sup>3</sup>. На возрастание значимости «профессионального образования как важного фактора развития человеческого капитала» также обращает внимание А.Ю. Белогуров<sup>4</sup>.

В последние годы появилось большое число исследований по вопросам обучения письменной научной речи на английском языке, рассматривающих трудности обучения академическому письму на занятиях по иностранному языку<sup>5</sup>. Высказывается мнение о том, что существует много общих моментов в написании научной статьи на русском и английском языках и что нужно учить одновременно и тому и другому.

<sup>2</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 № 237-ФЗ. URL : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 01.02.2018).

<sup>3</sup> Воевода Е.В. Магистерская степень: история и современность // Человеч. капитал. 2014. № 12 (72). С. 155.

<sup>4</sup> См.: Белогуров А.Ю. Стратегия и методология профессионального развития педагогов в течение всей жизни // Педагогика. 2016. № 7. С. 58.

<sup>5</sup> См., например: Валеева Э.Э. Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку // Высш. образование в России. 2016. № 12. С. 76–81 ; Дугарцыренова В.А. Трудности обучения иноязычному академическому письму // Высш. образование в России. 2016. № 6 (202). С. 106–112 ; Колесникова Н.И., Ридная Ю.В. Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках // Высш. образование в России. 2016. № 6. С. 98–105.

Проблемы профессионально ориентированной языковой подготовки студентов уровня бакалавриата и специалитета рассматривают в своих работах М.В. Гринева, А.В. Илюшина, И.Ю. Крутова, В.В. Пришвина, Б.А. Шевченко и др.<sup>6</sup>. Авторы предлагают различные пути обучения научному тексту будущих специалистов в области международных отношений, будущих врачей, инженеров, курсантов военных вузов. Особенную значимость формирование компетенций научно-исследовательской деятельности имеет для магистрантов педагогического направления подготовки.

Однако, несмотря на назревшую настоятельную потребность в обучении современных исследователей написанию научных статей на английском языке и необходимость совершенствования компетенций научно-исследовательской деятельности на уровне магистратуры, в России существует сравнительно немного научных исследований, посвященных анализу проблем, возникающих у студентов и преподавателей в ходе реализации магистерских программ.

Научно-исследовательская деятельность наиболее значима для студентов-магистрантов, поскольку является одной из основных на этой ступени образования. В содержании основной профессиональной образовательной программы направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Поликультурное образование» определено, что в области научно-исследовательской деятельности выпускники магистратуры должны владеть методами анализа результатов научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); быть готовыми к использованию индивидуальных креативных способностей для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6)<sup>7</sup>.

Одной из компетенций, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), при разработке рабочих программ педагогического направления магистратуры является использование иностранного языка в письменной и устной речи для профессионального и делового общения. Эта компетенция включает в себя знание и умение передачи научной информации, в том числе и при написании статей, на иностранном языке (ОПК-1)<sup>8</sup>. Недоста-

---

<sup>6</sup> См.: Гринева М.В. К вопросу о формировании учебного профессионального языкового дискурса экономистов-международников средствами домашнего чтения // *Человеч. капитал*. 2017. № 9 (105). С. 42–47; Илюшина А.В. Дискуссионные технологии как средство организации профессиональной коммуникации студентов вуза // *Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность* : сб. ст. Рязань : Концепция, 2017. С. 141–145; Крутова И.Ю. Педагогические технологии формирования познавательной активности у студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку // *Психол.-пед. поиск*. 2014. № 4 (32). С. 194–201; Пришвина В.В. Межкультурная компетенция как средство повышения конкурентоспособности специалиста // *Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе* : материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.Е. Сухова, Т.В. Рязина. Рязань : Концепция, 2017. С. 68–70; Шевченко Б.А. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в военном вузе // *Исследование различных направлений развития психологии и педагогики* : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. 13 апреля 2017 г., г. Оренбург. Уфа : Аэтерна, 2017. Ч. 3. С. 171–173.

<sup>7</sup> Федер. гос. стандарт высш. образования по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры). URL : <https://fg.ru/2015/02/04/pedagogika-site-dok.html> (дата обращения: 01.02.2018).

<sup>8</sup> Там же.

точное количество часов, выделяемых на иностранный язык в бакалавриате, низкий уровень русской и иноязычной подготовки магистрантов, а также преподавателей порой не позволяют в полной мере реализовать образовательный процесс и направить его на достижение конкретной цели. Эта проблема может быть решена в академической магистратуре.

Развитие указанных выше компетенций, конечно, осуществляется на основе различных дисциплин, но в учебном плане есть курсы очевидной научно-исследовательской направленности. Для первого семестра первого года обучения в виртуальной обучающей среде Moodle автором разработан электронно-мультимедийный учебный комплекс «Методология и методы научного исследования»<sup>9</sup>. Важнейшей целью электронного ресурса является дистанционное сопровождение учебной дисциплины, обеспечивающее организацию самостоятельной работы магистрантов над формированием и развитием компетенций научно-исследовательской деятельности. Преподавание ведется на русском и английском языках. В электронном ресурсе содержатся информационные материалы о правилах написания научной статьи на этих языках, презентация лекции “How to Write an Article?”, видеоресурсы на английском языке, поясняющие требования к написанию статьи, справочные материалы по оформлению списков литературы на русском языке (по ГОСТ 7.1-2003, ГОСТ 7.0.5-2008, ГОСТ Р-7.0.11-2011) и на английском языке в соответствии с требованиями Американской психологической ассоциации (APAFormatCitations), объясняется сущность плагиата.

В презентациях и видеофрагментах приводятся правила формулирования названия статьи, написания ключевых слов и аннотации, которые имеют большое значение для быстрого поиска нужной статьи в безграничном интернет-пространстве. Особый акцент делается на определении теоретических и эмпирических методов исследования, что является обязательным требованием англоязычных журналов. Разъясняется содержание таких разделов, как Results («Результаты»), Discussion («Дискуссия»), Conclusion («Заключение»).

Значительное внимание на занятиях по методологии научного исследования уделяется структуре диссертационной работы, методологическому аппарату, особенностям научного исследования в сфере образования, организации эксперимента. Объясняется необходимость постановки исследовательского вопроса (*research question*), что характерно для зарубежных изысканий. Поясняются различия в научной терминологии (например, *‘thesis’* и *‘dissertation’*). В содержание комплекса включены интернет-ссылки на электронные ресурсы на иностранном языке в поисковых системах с открытым доступом к электронным зарубежным книгам (Directory of Open Access books, Open Access Bookson JSTOR), к зарубежным диссертациям и дипломным работам (DART-Europe, Open Access Theses and Dissertations)<sup>10</sup> и др.

<sup>9</sup> Костикова Л.П. Электронно-мультимедийный учебный комплекс «Методология и методы научного исследования» для направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов. Наука и образование. 2016. № 6 (85). С. 96.

<sup>10</sup> См.: Костикова Л.П. Использование технологий дистанционного обучения для формирования компетенций научно-исследовательской деятельности магистрантов на иностранном языке // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XI Междунар. науч. конф., посвященной 96-летию образования Белорус. гос. ун-та. Минск : БГУ, 2017. С. 220–222.

Примечательно, что данный дистанционный курс обладает специальными сервисами, предназначенными для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования написанных статей, индивидуального обсуждения научных проблем. Система в рамках курса создает и хранит портфолио каждого магистранта: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения на форуме. Все отметки по курсу хранятся в сводной ведомости. Moodle позволяет контролировать посещаемость и активность студентов, время их учебной работы в Сети.

Для дальнейшего формирования компетенций научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в 4-м семестре второго года обучения магистрантам предлагается учебная дисциплина «Письменная научная речь на иностранном языке» с дистанционным сопровождением. К этому времени магистранты обладают неплохим уровнем английского языка, вступают в завершающий этап написания магистерской диссертации и нарабатывают солидный исследовательский материал. Рабочий язык курса – английский, и все занятия, переписка, общение проходят на английском языке. Результатом освоения данной дисциплины является научный текст, созданный обучающимся как продукт иноязычной письменной деятельности, отвечающий реальным запросам официальной научной коммуникации. Магистранты пишут аннотации к научным изданиям, заявки на участие в конференциях, тезисы и статьи.

Важное место в подготовке магистрантов занимает работа с терминологией. Достаточно трудно перевести на английский язык даже такие базовые понятия педагогики, как «образование», «обучение», «воспитание», «развитие», поскольку существующие в английском языке их аналоги ‘education’, ‘teaching’, ‘up-bringing’, ‘developing’ несколько отличаются от них по своему значению. «Можно сказать, – рассуждают А.А. Вербицкий и Е.Г. Трунова, – что значения русских слов «воспитать», «воспитанный», «воспитание» значительно шире, чем у английских аналогов. Значения этих слов отражают востребованность и ценность духовного начала в русской культуре при становлении личности ребенка и коллективный характер ответственности за результаты развития»<sup>11</sup>. Также определенные трудности при написании научного текста на английском языке вызывают понятия «компетенция» и «компетентность». В английском языке есть только одно понятие – ‘competence’.

Не менее важным фактором успешности курса можно считать то, что с магистрантами работают преподаватель учебной дисциплины, являющийся руководителем магистерской программы, имеющий публикации в англоязычных журналах и опыт участия в зарубежных международных конференциях, а также научные руководители с лингвистическим образованием, хорошо владеющие проблематикой научного исследования магистранта, что обеспечивает качественный контроль и своевременное консультирование.

На завершающем этапе магистранты отправляют свои тексты в дистанционный курс на форуме и в малых группах (по три–четыре человека) осуществляют взаимное рецензирование (peer review), в ходе которого комментируют работы друг друга. Важно научить магистрантов критически относиться к своим текстам,

---

<sup>11</sup> Вербицкий А.А., Трунова Е.Г. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования // Педагогика. 2017. № 8. С. 15.

а также к текстам друзей по учебной группе и избегать слишком кратких характеристик ('I like it. It's good' или 'I don't like it. It's bad'). Такого рода контроль проводится за неделю до сдачи окончательного варианта статьи. Это важно и необходимо для того, чтобы магистранты смогли проанализировать свои ошибки и внести в текст изменения.

При выполнении работы у некоторых магистрантов возникали трудности с критическим отношением к содержанию информационных источников по проблеме исследования. «Немалую роль в обучении играет и скрытое содержание образования, представленное в зарубежных учебниках и формирующее систему ценностей. Не будем также забывать о разнице в подходах к тем или иным социально-политическим явлениям и их интерпретации отечественными и зарубежными авторами»<sup>12</sup>.

Помимо оценки преподавателем уровня и качества овладения обучающимися компетенциями научно-исследовательской деятельности результативным методом не только промежуточного, но и итогового контроля признается составление электронного портфолио магистранта. Его ведение дает возможность обучающемуся целенаправленно собирать свидетельства сформированности у него общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Составление портфолио по научно-исследовательской деятельности позволяет оценить сформированность у магистранта компетенций как итог его обучения в течение двух лет в магистратуре.

Как показывает практика, метод портфолио формирует потребность в обучении в течение всей жизни, развивает критическую саморефлексию, позволяет магистранту оценивать свои сильные и слабые стороны, отслеживать динамику развития собственных способностей и навыков.

Результаты исследования, проведенного под руководством автора, показали, что использование средств информационных и коммуникационных технологий повышает мотивацию обучающихся, создает атмосферу дружелюбности, заинтересованности и вовлеченности в общее дело, позволяет им в удобное для них время использовать различные источники информации и аутентичные материалы.

Итак, решение задачи формирования компетенций научно-исследовательской деятельности магистрантов на иностранном языке как неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности выпускников магистратуры способствует повышению их интереса к учению, к развитию креативного мышления, что, несомненно, даст им дополнительные возможности в профессионально-личностном становлении.

### Список использованной литературы

1. Белогуров, А.Ю. Стратегия и методология профессионального развития педагогов в течение всей жизни [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 7. – С. 58–64.
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.

<sup>12</sup> Воевода Е.В. Интернационализация университетского образования: проблемы англоязычного обучения // Человеч. капитал. 2017. № 11 (107). С. 39.

3. Валеева, Э.Э. Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку [Текст] // Высшее образование в России. – 2016. – № 12. – С. 76–81.
4. Вербицкий, А.А., Трунова Е.Г. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 8. – С. 3–15.
5. Воевода, Е.В. Интернационализация университетского образования: проблемы англоязычного обучения [Текст] // Человеческий капитал. – 2017. – № 11 (107). – С. 36–40.
6. Воевода, Е.В. Магистерская степень: история и современность [Текст] // Человеческий капитал. – 2014. – № 12 (72). – С. 152–155.
7. Гринева, М.В. К вопросу о формировании учебного профессионального языкового дискурса экономистов-международников средствами домашнего чтения [Текст] // Человеческий капитал. – 2017. – № 9 (105). – С. 42–47.
8. Дугарцыренова, В.А. Трудности обучения иноязычному академическому письму [Текст] // Высшее образование в России. – 2016. – № 6 (202). – С. 106–112.
9. Илюшина, А.В. Дискуссионные технологии как средство организации профессиональной коммуникации студентов вуза [Текст] // Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность : сб. ст. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 141–145.
10. Колесникова, Н.И., Ридная Ю.В. Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках [Текст] // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 98–105.
11. Костикова, Л.П. Использование технологий дистанционного обучения для формирования компетенций научно-исследовательской деятельности магистрантов на иностранном языке [Текст] // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XI Междунар. науч. конф., посвященной 96-летию образования Белорусского государственного университета. 25 октября 2017 г., г. Минск. – Минск : БГУ, 2017. – С. 220–222.
12. Костикова, Л.П. Электронно-мультимедийный учебный комплекс «Методология и методы научного исследования» для направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [Текст] // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов. Наука и образование. – 2016. – № 6 (85). – С. 96.
13. Крутова, И.Ю. Педагогические технологии формирования познавательной активности у студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 194–201.
14. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 237-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
15. Пришвина, В.В. Межкультурная компетенция как средство повышения конкурентоспособности специалиста [Текст] // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.Е. Сухова, Т.В. Ризина. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 68–70.
16. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
17. Рубвальтер, Д.А., Богачев Ю.С., Шестак В.П. Вузы в пространстве индикаторов международных рейтингов [Текст] // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 11–19.
18. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2015/02/04/pedagogika-site-dok.html> (дата обращения: 01.02.2018).
19. Шевченко, Б.А. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в военном вузе [Текст] // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. 13 апреля 2017 г., г. Оренбург. – Уфа : Аэтерна, 2017. – Ч. 3. – С. 171–173.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА  
К СОПРОВОЖДЕНИЮ СТУДЕНТОВ  
НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К НОВОЙ СРЕДЕ**

Рассматриваются изменения, произошедшие в представлениях об адаптации обучающихся к новой среде в условиях гуманизации образования. Отмечено расхождение между теоретическими взглядами и практикой сопровождения студентов на этапе адаптации. Утверждается, что способна разрешить эти противоречия опора на гуманистические психологические теории. Рассматриваются представления о процессе и результате адаптации при личностно-центрированном подходе, способном придать гуманистический смысл сопровождению студентов на этапе вхождения их в новую среду благодаря пониманию адаптации как творческого процесса, сопряженного с самоактуализацией (саморазвитием) человека. Целостность теории личности, на которой он базируется, выступает предпосылкой целостности подхода к адаптации.

гуманизация образования, адаптация, сопровождение студентов, Карл Роджерс, личностно-центрированный подход.

В условиях гуманизации образования происходит изменение представлений об интеграции обучающихся в новую образовательную среду. Начальным этапом такой интеграции является адаптация.

В моделях и программах подготовки студентов к обучению в вузе адаптация должна рассматриваться не как пассивное приспособление к новым условиям жизни и деятельности, а как «этап активной самостоятельной реализации студентов в образовательном пространстве»<sup>1</sup>, как процесс адаптации к обучению, который «предполагает активный, осознанный характер вживания студента в образовательную среду высшей школы»<sup>2</sup>. В этом процессе для студента важна способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных устремлений и целей<sup>3</sup>. Тем самым подчеркиваются активность адаптации и необходимость учета не только требований новой среды, но и внутренних потребностей адаптанта.

Однако на практике основной задачей адаптационного периода зачастую становится усвоение действующих в образовательном учреждении норм и требований, форм и видов деятельности. Эта тенденция проявляется, в частности, при разработке методик исследования адаптированности, требующих выбора определенных критериев. Использование количественных показателей адаптированности приводит к традиционным критериям: важны быстрая адаптация к условиям

<sup>1</sup> Безюлева Г.В. Модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации // Среднее проф. образование. 2007. № 10. С. 47.

<sup>2</sup> Евстигнеева А.А. Программа «Творческая учеба» как средство адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе // Сибир. пед. журн. 2013. № 6. С. 158.

<sup>3</sup> Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психол. наука и образование. 2010. № 2.

учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т.п.) и такая же быстрая адаптация к существованию в учебной группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил и традиций). Таким образом, упоминание об активной адаптации на практике незначительно влияет на оценку ее результатов. Ожидаемым результатом адаптации в вузе остается приспособление человека к внешней социальной среде: социализация оказывается важнее субъектности студента.

Такое несоответствие могло бы разрешаться выбором формы сопровождения на этапе адаптации, но для этого необходимо понимать сопровождение как явление педагогики поддержки, позволяющее создать целостность процесса образования. При этом тенденции обеспечения эффективной социализации адекватно уравнивались бы тенденциями развития индивидуальности и субъектности человека. Однако и сопровождение может представлять в качестве профессионального вида психолого-педагогической деятельности, направленного на формирование в человеке должного, социально принимаемого поведения, что, действительно, чрезвычайно значимо для любого общества и для любой социальной группы, так как для их сохранения и существования необходимо определенное единообразие. В то же время обращение к личностно значимому, к тому, что делает человека существом не только общественным, но и индивидуальным, будет нивелироваться. Целостное образование человека при этом затруднительно, так как в нем необходимы и равнозначны и социализация, и индивидуализация.

Отсутствие не только общей теории адаптации как общенаучного явления, но и соответствующих теорий для отдельных наук, в том числе психологии и педагогики, сказывается на практике поддержки обучающихся на этапе адаптации в новой среде. Говоря о гуманизации педагогических взглядов на вопросы адаптации, естественно обратиться к гуманистическим подходам, стремясь найти в них теоретико-методологические основы новых педагогических концепций адаптации и поддержки человека на этом этапе. Однако для гуманистического направления адаптация – «трудная» проблема, и отношение к этому процессу и его результату (прежде всего социальной адаптации) неоднозначно, чему есть несколько возможных предпосылок.

Гуманистическая психология развивалась во время общего наступления в литературе, социологии и психологии на адаптацию (приспособление), которая рассматривалась преимущественно как конформизм. Предлагалось искать счастье за пределами привычных общественных норм и ценностей. Психология критиковалась за то, что она поощряет пассивное приспособление личности, способствует применению социального контроля в различных областях жизни, объявляет больными тех людей, которые не могут приспособиться к «больному» обществу. И гуманистическая психология, будучи революционным направлением, противопоставляемым бихевиоризму и психоанализу, не могла поддерживать критикуемые консервативные позиции в отношении приспособления. Так, А. Маслоу в 60-х годах прошлого века писал, что «...на протяжении последних десяти лет большинство, если не все, теоретики психологии стали придерживаться антиприспособительных настроений»<sup>4</sup>. Заменить же ценности приспособления можно было только ценностями автономии.

---

<sup>4</sup> Maslow A.H. Comments on Skinner's attitude to science // *Daedalus*. 1961. Vol. 90. P. 572.

Противоречивое отношение к адаптации может быть связано и с тем, что при поиске фундаментальной первоосновы психологии, т.е. элементарного, неделимого, элемента, представители многих направлений психологии в свое время обращались к акту адаптации, тогда как гуманистические психологи – приверженцы холистического подхода и критикуют эти попытки как устаревшие и упрощающие проблему.

На оценку социальной адаптированности личности повлияла и взаимосвязь гуманистической и экзистенциальной психологии, которая ставит под сомнение адаптацию, продление жизни и выживание как высшие человеческие цели и описывает человека как систему, создающую собственные ценности: «достоинство, силу, нежность, любовь – более важные, чем удовольствие и даже чем само выживание»<sup>5</sup>. При этом экзистенциально-гуманистические построения основаны на видении личностного бытия как цепи сменяющих друг друга ситуаций выбора и принятия решений, ответственность за которые несет сам индивид, выступающий в роли самоценного, уникального и свободного существа, способного к самодетерминации и самореализации.

Адаптация – это также череда изменений в разнообразных ситуациях задач и их решений: внешняя среда не дает возможности приспособиться к ней раз и навсегда. Поэтому адаптация, несмотря на желание абстрагироваться от ее существования, не могла не войти в число явлений, изучаемых гуманистической психологией, тем более что любая психологическая теория, если она стремится к оказанию практической помощи конкретному человеку, должна решать проблему адаптации. Следовательно, ни о каком «отрицании» адаптации в этом направлении психологии говорить не приходится, – оно, как и все остальные психологические направления, пытается объяснить явление адаптации исходя из основных представлений о человеке, в нем существующем.

С точки зрения гуманистического подхода, методологически важно в качестве психологической нормы рассматривать человека как целостного, функционирующего и адаптивного субъекта. А потому проблемы адаптации в гуманистической психологии связываются, во-первых, с тенденцией к актуализации самой личности, во-вторых, с особенностями социума, в котором приходится адаптироваться, в-третьих, с формой адаптации.

Самым последовательным гуманистическим подходом, наиболее разработанным и ориентированным на педагогическую практику, является личностно-центрированный подход (ЛЦП). Он дает возможность придать гуманистический смысл и процессу сопровождения, и самой адаптации благодаря пониманию ее как процесса, сопряженного с самоактуализацией (саморазвитием) человека, а также определению в качестве предпочтительной для развития личности творческой адаптации как вида активной адаптации человека. Кроме того, целостность теории личности (теории К. Роджерса), на которой он базируется, обеспечивает и целостность подхода к адаптации, важность которого как системного подхода очевидна. Но потенциал ЛЦП в сопровождении студентов на этапе адаптации в полной мере не используется как из-за отождествления его с личностно ориентированным подходом, так и в связи с недостаточностью знаний о нем в гуманистической психологии.

---

<sup>5</sup> Мэй Р. Экзистенциальная психология. Львов : Инициатива ; М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2005. С. 22.

Люди в подходящих условиях способны и настроены на реализацию своего огромного потенциала самосовершенствования. Кроме того, когда ничто не мешает человеку проявлять внутреннюю природу, он разумен и стремится жить в гармонии с собой, с другими людьми и с окружающим миром. Адаптация при этом выступает одним из основных психологических явлений, так как именно она служит установлению этой гармонии.

Для К. Роджерса в адаптации чрезвычайно важна проблема творческой личности, так как существует острая социальная потребность в творческих индивидах. Однако образование может сделать человека конформистом, но не оригинально мыслящей личностью, что будет проявляться в его идеях, деятельности, быте, досуге. Быть оригинальным кажется современному человеку опасным. Но поспеть за «калейдоскопом изменений» ему позволит лишь по-настоящему творческая адаптация. Несмотря на претензии к результату образования (а культуру можно рассматривать в качестве предпосылки и результата образования<sup>6</sup>), К. Роджерс осознает значимость культуры, утверждая, что культурно ограниченный и пассивный человек не может по-новому, творчески подойти к меняющемуся миру: «Если человек не сможет по-новому, оригинально адаптироваться к окружающему миру так же быстро, как его изменяет наука, наша культура погибнет. Расплатой за отсутствие творчества будет не только плохое приспособление индивида и групповая напряженность, но и полное уничтожение всех народов»<sup>7</sup>. Хотелось бы надеяться, что подобное предвидение будущего не воплотится для человечества в реальность, тем более что гуманистическая психология видит пути решения данной проблемы.

Хорошая адаптация – это творческая адаптация. Следовательно, и адаптивность личности с позиций ЛЦП будет определяться ее способностью к творчеству. Мотивация к творчеству – стремление к развитию, совершенствованию, проявлению своих возможностей. Она присутствует в каждом, но нуждается в подходящих условиях для своего проявления – как внутренних (открытость опыту, внутренний локус оценивания, способность к необыкновенным сочетаниям элементов и понятий), так и внешних (создание психологической безопасности путем признания безусловной ценности человека, сопереживания и отсутствия внешнего оценивания и психологической свободы самовыражения).

Творческая адаптация связана с изменением ситуации, созданием условий для новой целенаправленной деятельности. Она может стать фактором прогресса, так как проявляется через новаторское поведение. Однако такое поведение, в целом оцениваемое обществом как адаптивное, конкретной группой людей, членом которой состоит творческая личность, может рассматриваться как девиантное. Новый путь существования вынуждает человека чувствовать себя уникальным и потому одиноким. Социальная адаптированность способна стать препятствием на этом пути, так как принадлежность к определенной группе в большей мере требует осознания схожести, чем различий между ее членами. Но, по мнению А.А. Налчаджяна, «...обладание потенциальной и актуальной способностью достижения общей и гибкой, творческой адаптированности является одним из критериев психической зрелости и здоровья взрослой личности»<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> См.: Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2000. С. 59.

<sup>7</sup> Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 410.

<sup>8</sup> Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М., 2010. С. 52.

Для К. Роджерса проблема адаптации предстает в качестве фундаментальной проблемы, решение которой имеет особое значение для выживания всего человечества, а также для достижения «хорошей жизни» конкретной личностью. Он считал, что его теория и практика нужны для того, чтобы «...помочь плохо приспособленным к жизни, несчастным людям, имеющим проблемы»<sup>9</sup>. Следовательно, психологические проблемы личности в большой мере связаны с особенностями ее адаптации в окружающем мире, а плохая адаптированность способна сделать человека несчастным. В этой связи понятно утверждение теоретика персонологии С. Мадди о том, что К. Роджерс выделяет лишь два типа людей – «полноценно функционирующих» и «неприспособленных»<sup>10</sup>.

К. Роджерс стремился помочь конкретному человеку, а потому считал проблему адаптации и адаптивных способностей личности чрезвычайно важной и выражал надежду на то, что будут проводиться новые исследования, которые «помогут нам углубить и усовершенствовать наши познания о возможностях личности развивать свою способность к адаптации»<sup>11</sup>. Он видел важность подобных усилий в различных сферах работы с детьми и взрослыми как обеспечивающих помощь в адаптации личности с целью достижения ею такого адекватного развития, которое станет силой, защищающей ее в изменяющихся условиях.

В частности, К. Роджерс придавал большое значение проблеме адаптации студентов. Если образовательное учреждение строит свою работу, ориентируясь на представления об индивидуальном росте и развитии обучающегося, необходимо помогать студенту наилучшим образом адаптироваться в новой жизненной ситуации, так как профилактика проблем приспособления, в том числе при переходе с одной ступени обучения на другую, сродни профилактической медицине, исходящей из того, что предупредить заболевание легче, чем лечить. Но для этого важно знать, что приводит к появлению неадаптивных личностей. Взрослый человек почти всегда в состоянии успешно справиться с ситуациями приспособления к жизни самостоятельно. Однако адаптация может осложняться особенностями индивида или неблагоприятными окружающими обстоятельствами, т.е. определяется как внутренними, так и внешними факторами. По мнению К. Роджерса, эти проблемы редко связаны с интеллектом, обычно их основа – неосознаваемые эмоциональные факторы. Проблемы приспособления студентов ученый также связывал с неправильными профессиональным выбором и мотивацией учебной деятельности.

Проблема адаптации неизбежно присутствует в теориях личности. Она значима и для теории К. Роджерса, в которой индивид выступает как открытая самоорганизующаяся и самоактуализирующаяся система, а его жизнь зависит от взаимодействия с окружением<sup>12</sup>. Соотношение психических подструктур и детерминирование ими ценностей при включении в процесс адаптации могут быть представлены схемой, показанной на рисунке.

<sup>9</sup> Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию ... С. 80.

<sup>10</sup> Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. СПб., 2002. С. 179–180.

<sup>11</sup> Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы. М., 2006. С. 4.

<sup>12</sup> См.: Сэнфорд Р. От Роджерса к Глейку и от Глейка к Роджерсу // Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века. М., 2005. С. 242.

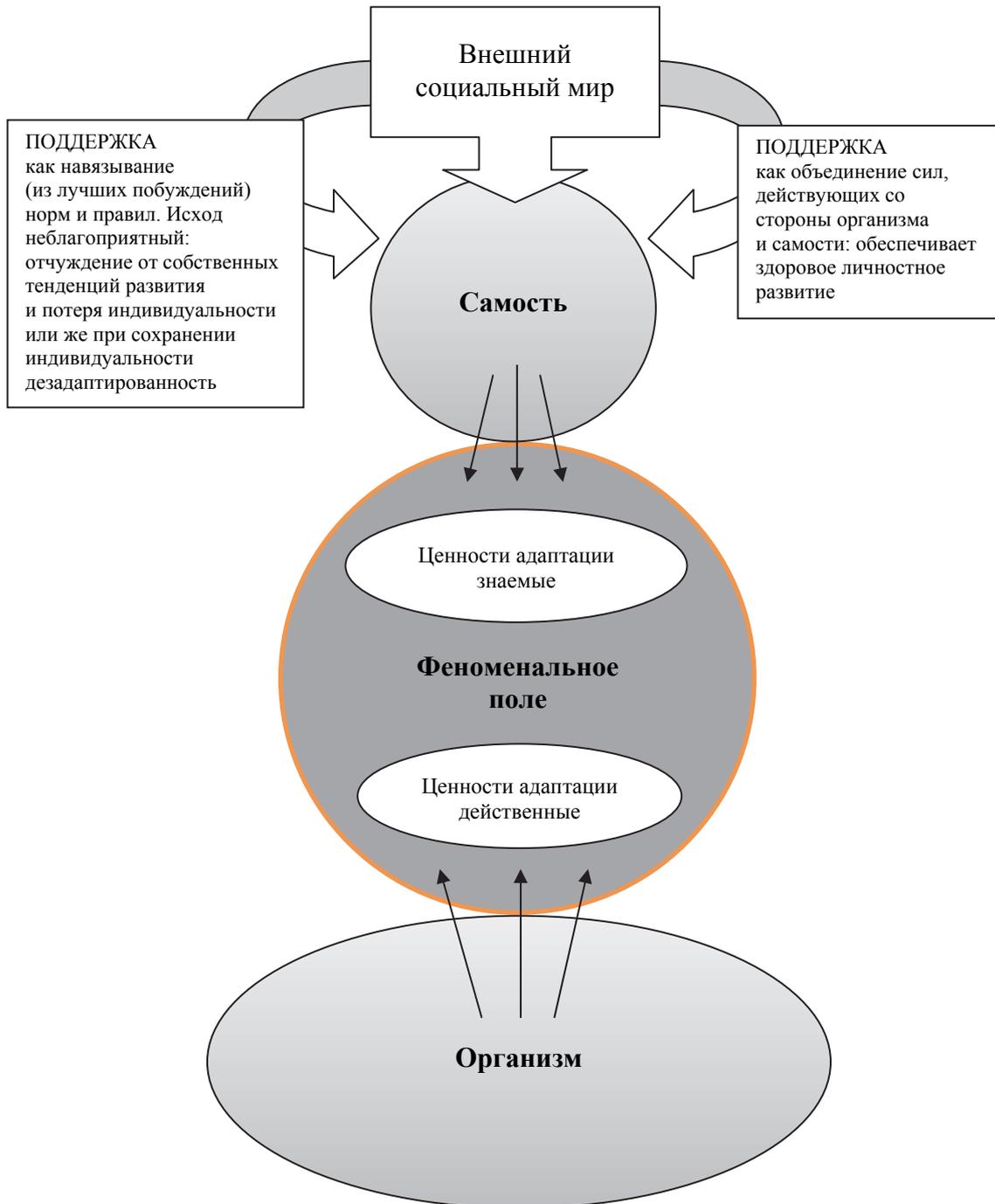


Схема соотношения психических структур и детерминации ценностей адаптации

Наличие в структуре личности, описываемой К. Роджерсом, компонента «организм» связано с физическим бытием индивидуума, с его эмоциями и витальными потребностями. Ценности адаптации, им определяемые, обеспечивают благоприятное взаимодействие с природным миром. Это ценности действенные, так как отражают то, что значимо в данный момент. При выраженном доверии

к организму они не препятствуют врожденному стремлению к саморазвитию. На органическом уровне каждый из нас является самим собой – настоящим «Я».

«Феноменальное поле», или поле опыта, который осознается человеком, связано с созданием субъективной модели внешней реальности, которую человек строит всю жизнь. Адаптация человека, связанная с приобретением опыта и определенная субъективной «картой», так как человек живет внутри своей собственной реальности, идет в течение всей его жизни. Несоответствие внешнего и внутреннего создает неконгруэнтность, которая выражается в дискомфортном психологическом состоянии человека. Конфликты выступают проявлением неконгруэнтности. Однако появление внешних и внутренних конфликтов есть основной признак нарушения адаптации и может означать изменение внешней или внутренней (психологической) среды, требующее адаптации в соответствии с формулой «конфликт – фрустрация – акт приспособления».

Самость как совокупность всех элементов восприятия индивидом самого себя приобретается в процессе социализации. Соответственно ценности социально-психологической адаптации выступают известными ценностями, определяемыми общением, межличностными отношениями. Вместе с тем именно эти ценности могут блокировать врожденную тенденцию к росту и развитию. Они заставляют думать, чувствовать и жить так, как следует, исходя из социальных требований, т.е. не реально, не соответствуя самому себе.

Чем лучше человек понимает себя, принимает свой собственный опыт, тем меньше его защитные реакции проявляются как неконструктивное адаптивное поведение. Соответственно он более адаптирован и способен творчески подходить к ситуации. Каждый из компонентов психологической структуры личности вносит свой вклад в ее адаптивность, которую создают выраженная индивидуальность и способность творчески проявить себя, в том числе и в адаптации.

Единственной реальностью, с точки зрения конкретного человека, является личный мир его переживаний, в котором центральное место принадлежит Я-концепции. Рассогласование поведения, чувств, вызванных содержанием Я-концепции личности, способно создавать внутренний конфликт. Психологическая дезадаптация происходит в результате несоответствия Я-концепции опыту. При этом человек воспринимает себя и свои отношения с людьми так, чтобы это соответствовало структуре его «Я». Он склонен к отрицанию или искажению любого переживания, которое противоречит нынешнему образу его «Я», так как его осознание вызывает тревогу, ощущение угрозы. Чем выше несоответствие между «Я-реальным» и «Я-идеальным», тем выше степень тревоги и нестабильности, социальная незрелость и вероятность эмоциональных расстройств. Исходя из сказанного, это несоответствие может возникать, когда Я-концепция обусловлена ценностями и представлениями, преимущественно исходящими от других людей, т.е. навязанными.

В состоянии психологической дезадаптации люди имеют более низкую степень самоактуализации. Таким образом, психологическая адаптация является одним из условий самоактуализации, а высокая адаптивность личности может рассматриваться как свойство оптимально функционирующего человека, стремящегося жить полно и насыщенно.

Проблемы приспособления превращают человека в менее эффективного, менее полезного члена социальной группы. Поэтому он начинает испытывать постоянное давление группы, которая требует от него стать ее полноценным членом, подчинив свою индивидуальность общественным нуждам. Результатом тако-

го давления может быть конформное поведение. Однако человек способен подвергать сомнению это стремление культуры или организации «отлить» его в какую-либо форму<sup>13</sup>, если то, что значимо для других, для него не имеет смысла. Таким образом, пассивность социальной адаптации не очевидна.

Для ЛЦП не требуется доказательств наличия у каждого индивида огромных ресурсов для самопонимания, для изменения Я-концепции, установок и контролируемого им поведения, способствующих саморазвитию. Однако тенденция к саморазвитию способна высвободиться, т.е. переходить из потенциального состояния в актуальное, лишь при подходящем психологическом климате, для которого важны не только отсутствие значительных внешних ограничений или антагонистических воздействий, но и наличие помогающих отношений. Такой психологический климат может создавать при общении с ребенком родитель (ребенок в этом случае будет более самоуправляемым, социализированным и зрелым), при общении с учеником учитель (ученик станет более самообучающимся, творческим и дисциплинированным), при общении с подчиненными руководитель (служащие станут более ответственными, творческими, способными справиться с проблемами)<sup>14</sup>. Таким образом, помогающие отношения – это широкий круг отношений, возможных в различных сферах жизни и деятельности человека, если целью отношений являются ускорение развития человека и его правильное функционирование. Вместе с тем обращает на себя внимание то, что эти отношения не обязательно связаны с профессиональной деятельностью человека.

Поддержка обучающихся является видом профессиональной психолого-педагогической деятельности, но не стоит преувеличивать те качества личности, которыми должен обладать педагог для ее осуществления. Если говорить о поддержке с позиций ЛЦП, то условия ее реализации достаточно четко определены. К. Роджерс обозначил три необходимых и достаточных условия, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения: безусловное позитивное принятие человека, активное эмпатическое слушание и конгруэнтное самовыражение в общении. Такой способ существования людей, по мнению А.Б. Орлова, способен создавать психологический климат, способствующий человеческому развитию, позитивным и конструктивным изменениям в людях и в их взаимоотношениях<sup>15</sup>.

Присутствие среди основных характеристик правильного функционирования человека его адаптированности позволяет сделать вывод о том, что помогающие отношения будут способствовать психологической адаптации. Их результатом могут стать уменьшение первоначальной разницы между тем, какой человек есть на самом деле и каким он хочет быть, а также снижение физиологического напряжения, беспокойства, психического дискомфорта. Среди отношений, способствующих адаптации, в этом случае можно выделить отношения доверительные, теплые, уважающие свою и чужую индивидуальность, демократичные, проявляющие терпимость к другому человеку. Возможность помогающих отношений определяется зрелостью и способностью развиваться того, кто хочет способствовать развитию. Прежде всего, он должен восприниматься как заслуживающий доверия, правдивый человек. Изменения, происходящие в современном образова-

---

<sup>13</sup> См.: Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию ... С. 218.

<sup>14</sup> Там же. С. 79.

<sup>15</sup> См.: Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) // Вопр. психол. 2002. № 2. С. 64.

нии, делают возможным применение личностно-центрированного подхода, готовность к которому должны проявлять не только преподаватели, но и студенты.

Таким образом, теоретические представления об адаптации в ЛЦП связаны с пониманием структуры личности, на которое можно опираться при выборе критериев адаптированности, с необходимостью творческой адаптации и определением условий, в которых она возможна.

Обращение к проблемам адаптации в ЛЦП заставляет мыслить с позиций не массового, а индивидуального подхода, ставить на первое место значимость и достоинство каждого гражданина – ребенка или взрослого. Это особенно важно сегодня, когда для огромного числа людей современный бюрократический способ организации жизни кажется рациональным и справедливым, а «... в постоянно расширяющейся системе правил и процедур теряется сам человек и подавляются те качества, которые делают человека отличным от машины»<sup>16</sup>. Подход к адаптации в ЛЦП основан на тезисе: главное – не проблема адаптации, а человек. Поэтому цель психолого-педагогической работы на этапе адаптации заключается в том, чтобы помочь студенту «вырасти», стать более интегрированной личностью. «Если он обретет достаточную целостность, чтобы решить какую-то одну проблему, являясь в большей степени личностью независимой, ответственной, ясно мыслящей и хорошо организованной, то ... он сможет решать и все свои новые проблемы»<sup>17</sup>.

Воззрения К. Роджерса на сущность и значение адаптации менялись, пройдя несколько этапов. Первоначально он рассматривал эту проблему как практическую, связанную с организацией консультативной помощи «неприспособленным» личностям в различных сферах жизни и деятельности человека, и считал, что теоретические исследования должны быть обращены на изучение способности человека к адаптации. Впоследствии адаптация как стремление к гомеостатическому состоянию стала рассматриваться им и в качестве препятствия на пути к самоактуализации. Но понятие творческой адаптации вновь привело ученого к признанию значимости адаптации, в которой преобладают гетеростатические тенденции, заставляющие идти вперед, преодолевая препятствия. Однако для реализации тенденций к актуализации творческой адаптации требуется создание особенного психологического климата, основу которого составляют помогающие отношения.

Личностно-центрированный подход способен стать действенной теоретико-методологической, прогностической и практической основой сопровождения студентов, предлагая гуманистические представления о процессе и результате адаптации.

### Список использованной литературы

1. Безюлева, Г.В. Модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации [Текст] // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 10. – С. 47–51.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика [Текст]. – СПб., 2000.
3. Дубовицкая, Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – Режим доступа : [http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya\\_Krilova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml) (дата обращения: 26.07.2017).

<sup>16</sup> Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века. М., 2005. С. 9.

<sup>17</sup> Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия ... С.4.

4. Евстигнеева, А.А. Программа «Творческая учеба» как средство адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе» [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 157–159.
5. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века [Текст]. – М., 2005.
6. Мадди, С. Теории личности. Сравнительный анализ [Текст]. – СПб.: Речь, 2002. – 542 с.
7. Мэй, Р. Экзистенциальная психология [Текст]. – Львов: Инициатива; М.: Ин-т общегуманит. исслед., 2005. – 160 с.
8. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии [Текст]. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
9. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) [Текст] // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 64–84.
10. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст]. – М.: Прогресс. – Универс., 1994. – 480 с.
11. Роджерс, К.Р. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы [Текст]. – М.: Психотерапия, 2006. – 512 с.
12. Сэнфорд, Р. От Роджерса к Глейку и от Глейка к Роджерсу [Текст] // Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века. – М.: Когито-Центр, 2005. – С. 241–292.
13. Maslow, A.H. Comments on Skinner's attitude to science [Text] // Daedalus. – 1961. – Vol. 90. – P. 572–573.

УДК 378.14.015.62

*М.Е. Акмамбетова*

## **ОПЫТ СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности студента и влияние его опыта на ход данного процесса, пути перехода витагенной информации в витагенный опыт, приемы витагенной технологии.

профессиональная компетентность, компетенция, жизненный опыт, витагенный опыт, витагенная информация, технология витагенного образования.

Известно, что существует тесная связь между интересом и жизненным опытом, и именно систематизация жизненного опыта обучающегося способствует формированию новых знаний, связанных с имеющимися представлениями.

Идея опоры на жизненный опыт учащихся появилась на рубеже XX–XXI веков и легла в основу новых методических концепций. Например, И.С. Якиманская признает уникальный субъективный опыт обучаемого и утверждает: в образовательном процессе личный опыт вступает во взаимодействие с желаемой целью, в результате чего происходит приращение жизненного опыта, другими словами, – индивидуальное развитие<sup>1</sup>. Теория витагенного обучения А.С. Белкина основана на использо-

---

<sup>1</sup> Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 110 с.

вании жизненного опыта в образовательных целях, что может иметь место в рамках как традиционного, так и инновационного обучения<sup>2</sup>. В ряде исследований делается вывод о том, что учет жизненного опыта способствует формированию научных понятий и совершенствованию методов деятельности обучаемого<sup>3</sup>.

Педагогическая наука располагает значительным количеством исследований о проблемах активизации учебной деятельности студентов, но они, как правило, предлагают пути их решения с учетом мышления, памяти, внимания, практики, творчества под руководством педагога. В этом случае обучаемый выступает в роли ведомого и статус его мы лишь декларируем. Возникает потребность в изменении сложившейся образовательной практики, опираясь на жизненный (витагенный) опыт, тем более что идея витагенного обучения никогда и никем не отвергалась.

Современные условия образования предъявляют высокие требования к подготовке компетентного и конкурентоспособного выпускника. Однако практика показывает, что образовательное учреждение не может гарантировать соблюдение данных требований в связи с отсутствием благоприятной образовательной среды, учитывающей в том числе имеющийся жизненный опыт обучаемого.

Активное приобретение знаний и их творческое восприятие возможны при использовании продуктивных образовательных технологий, которые направлены на актуализацию личностных знаний обучаемого с имеющейся для последнего практической ценностью. Такие знания составляют витагенный жизненный опыт и являются средством достижения жизненных целей, формирования профессиональной компетентности.

По мнению С.Т. Шацкого, М.В. Крупениной, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Г.И. Щукиной, И.С. Якиманской, А.С. Белкина, Е.Н. Темниковой, В.А. Кривенко и других, опыт расценивается как условие продуктивного процесса формирования знаний<sup>4</sup>.

Качество подготовки выпускников, оставаясь проблемой и задачей современной системы профессионального образования, требует использования такого подхода, когда моделируется и создается личный опыт знания. Традиционные вопросы «чему учить?» и «как учить?» в современных политических, социальных, экономических и прочих условиях предусматривают поиск и использование новых способов достижения целей образовательного стандарта.

Например, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует сформировать у выпускника ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые, в свою очередь, активно будут использоваться на практике, т.е. в профессиональной жизни.

Системе образования, образовательным учреждениям необходимо не выпускать из поля зрения изменения, происходящие в профессиональной и социальной сферах, для того чтобы процесс формирования профессиональной компетентности обучаемого был не только информативно насыщенным, но и продуктивным.

Подготовка студента, обладающего набором профессиональных компетенций, может быть затруднена по ряду причин, в том числе из-за разрыва между

<sup>2</sup> Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 192 с.

<sup>3</sup> См., например: Бачманова В.В. Актуализация витагенного опыта будущих учителей как средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 162 с.

<sup>4</sup> См.: Бачманова В.В. Актуализация витагенного опыта...

теорией и практикой. Этот факт свидетельствует о нарушении одного из основополагающих принципов дидактики – связи теории с практикой. В данном случае речь идет об имеющейся практике студента, о его жизненном опыте, который может и должен стать запускающим механизмом в процессе формирования профессиональной компетентности.

Многообразие учебно-воспитательных технологий, используемых в сложной, динамической системе, какой является учебный процесс, позволяет решить многие целевые установки.

А.С. Белкин и Н.О. Вербицкая в условиях технологии витагенного образования разводят понятия «жизненный опыт» и «опыт жизни»<sup>5</sup>. В первом случае это информация, являющаяся достоянием личности, находящаяся в долговременной памяти и готовая к актуализации в любой возникающей ситуации; во втором – информация, не субъективизированная человеком, а присутствующая в его сознании лишь как осведомленность о чем-либо и не имеющая для него какой-либо ценности. Поэтому можно утверждать, что витагенное обучение – это процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе актуализации, или востребованности, жизненного опыта личности и ее интеллектуального потенциала в образовательных целях.

Примером актуализации, или востребованности, жизненного опыта и интеллектуального потенциала личности в образовательных целях может выступать раздел дисциплины «Педагогика» «Введение в профессиональную деятельность», когда студенты первого курса, изучая тему «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной педагогической деятельности», решают кейсы следующего порядка:

*Кейс 1.* Учитель немецкого языка Татьяна Ивановна, пытаясь решить вопрос с дисциплиной во время урока в 8 «Б» классе, зачастую выпроваживает из класса «шумного» Михаила – зачинщика словесных перепалок с одноклассниками.

Вопрос: Имеет ли право Татьяна Ивановна удалять с урока ученика?

Варианты ответа:

1. Да, имеет право.
2. Да, имеет право, но Татьяна Ивановна должна поставить администрацию школы в известность об удалении Михаила с урока.
3. Нет, Татьяна Ивановна не имеет права удалять ребенка из класса, так как образовательное учреждение, где она работает, должно гарантировать охрану здоровья учащимся.

*Кейс 2.* Два девятиклассника регулярно опаздывают на урок с перемены, объясняя это тем, что школьный звонок уже неделю на ремонте и они ориентируются на свои часы. Учитель ставит каждому двойку и делает запись в дневнике для родителей: «Ваш сын систематически опаздывает на уроки!».

Вопрос: Может ли учитель поставить двойку за опоздание?

Варианты ответа:

1. Да, может.
2. Нет, не может, так как в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» система оценок применяется только для оценивания знаний учащихся.

---

<sup>5</sup> Белкин А.С., Вербицкая Н.О. Витагенное образование как научно-педагогическая категория // Образование и наука. 2001. № 3. С. 18–28.

3. Нет, не может, но для того, чтобы такое не повторялось, учитель имеет право в исключительных случаях поставить оценку в дневник с соответствующей записью.

4. Да, может, так как учитель имеет право на выбор методик обучения и воспитания.

Поиск верного ответа требует от студента актуализации его жизненного опыта, витагенной информации, формируя тем самым профессиональную компетентность будущего учителя. Разрыв между теорией и практикой становится менее значительным, когда такого рода упражнения приходится выполнять и обучающимся. Опыт личной жизни, опыт школьной жизни, соотносясь с нормативно-правовой базой образовательной деятельности, со статьями закона (в данном случае ФЗ «Об образовании в РФ») и Конституцией Российской Федерации, работают на создание опыта студента.

Технология витагенного образования имеет ряд характеристик: уровень применения (отраслевая), факторы развития (социобиогенные), ориентация (компетентностно ориентированная), организационные формы (классно-урочная), преобладающие средства (вербальные, практические и наглядные), характер педагогического взаимодействия (сотрудничество) и пр.<sup>6</sup>

Приоритетная цель образования – формирование компетентного выпускника, способного реализоваться и быть востребованным в постоянно меняющихся реалиях жизни. Данный процесс предполагает формирование опыта. Основными идеологическими положениями такого подхода, как и для любого образовательного процесса, определяется его сущность: исходным основанием процесса обучения является человеческая жизнь; опора на жизненный опыт личности гарантирует превращение образовательных знаний в ценности.

В качестве главной особенности содержания и методики витагенной технологии формирования профессиональной компетентности можно назвать следующее: наличие проекций (витагенной, конструирующей, дидактической), предполагающих использование витагенной и научной информации.

Процесс перехода витагенной информации в витагенный опыт представляется тремя стадиями: первичным восприятием витагенной информации, определением ее значимости и запоминанием. Их можно назвать стадиями операциональной, функциональной и базовой. На первой стадии происходит слабое запоминание информации, так как она еще не имеет для обучаемого важного значения. На функциональной стадии витагенная информация сохраняется и выборочно используется. Базовый уровень отличается установкой на длительное запоминание информации и частотой ее использования.

Профессиональная компетентность характеризуется наличием определенных знаний, умений, навыков и способностью их эффективно применять. Однако необходимо учесть, что существуют условия преобразования витагенных знаний в ценности: это отношение к знаниям как к ценности, отношение к незнанию как ценности, формирование индивидуальности как социального смысла образования, наличие личностного подхода, опора на творческое начало обучаемого. Можно считать, что витагенная информация, став неким достоянием личности, приобретает статус витагенного опыта. Только такая информация находится в состоянии

---

<sup>6</sup> См.: Белкин А.С., Вербицкая Н.О. Витагенное образование...

актуальности. Она основывается на единстве мысли, чувства, поступка, совершенного обучаемым, отложена в его разуме и памяти. Речь идет не об элементарной совокупности знаний, приобретенных в условиях образовательного учреждения, и не о дидактическом принципе наглядности. Имеет смысл не столько привести в действие жизненный опыт студента, сколько его обогатить. Образовательный процесс, его методы, средства и технологии должны быть таковы, чтобы востребованность сформированных способностей студента могла быть отсрочена на неопределенный срок, но при необходимости восстановлена.

Технологический алгоритм использования витагенного опыта в учебном процессе может быть представлен несколькими этапами: подготовительным, информационным, диагностическим, содержательным, корректировочным, итоговым<sup>7</sup>. Подготовительный этап направлен на определение новых знаний для изучения студентами с учетом их опыта, на выбор приемов актуализации витагенного опыта. Информационный этап предполагает ознакомление с целями предстоящей работы по приобретению знаний. Этап диагностики состоит из выявления содержания витагенного опыта обучаемого и анализа данного опыта педагогом. Анализуются суждения студентов, их количество и качество; витагенная информация, рассматриваемая относительно степени научной достоверности, наличия терминологической составляющей; осознанность витагенного опыта, его ценность и системность; возможность изучения нового с опорой на актуальный витагенный опыт студента. Содержательный этап определяет ключевые позиции витагенной информации, способствующие изучению нового, стратегии и тактики процесса обучения с учетом витагенной информированности и ее научной и образовательной ценности. В рамках этапа коррекции происходят исправление ошибочных представлений студентов и, как следствие, формирование ценностного отношения к витагенной информации и научному знанию. Этап итоговой диагностики определяет приемы и способы ее осуществления и анализ результатов, который установит уровень сформированности знаний и умений, а также используемой студентами витагенной информации.

Исследователи часто называют еще один этап – прогностический, суть которого заключается в определении основных направлений деятельности педагога и прогнозировании влияния витагенной технологии на результат процесса формирования профессиональной компетентности студентов.

Показателями успешной практики технологии витагенного обучения являются:

- знание педагогом уровня владения студентом витагенной информацией;
- наличие в образовательном процессе не объекта и субъекта, а субъекта и субъекта;
- обязательное образовательное взаимодействие;
- знание студента о степени собственного незнания;
- динамика познавательного процесса;
- формирование отношения к знанию как к ценности;
- способность к актуализации витагенного опыта;
- соотнесение витагенной и научной информации;

---

<sup>7</sup> См.: Газимзянова Р.Г., Гареева А.И., Гиляжиева Ф.А. Витагенное обучение – новое направление в технологии образовательного процесса // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. 19 июня 2016 г., г. Чебоксары / ред.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. № 2 (6). С. 117–118.

- преодоление когнитивного диссонанса;
- грамотное осуществление коррекционных мероприятий относительно представлений студентов;
- наличие ситуации успеха в процессе обучения.

Исследования в области педагогики и психологии показали, что витагенное обучение характеризуется взаимодействием педагога и студента, наличием научного диалога, центральное место в котором занимает актуализация витагенного опыта студента. Данный личный значимый опыт определяет мировоззрение студента и влияет на коллективный витагенный опыт. Организация обучения с учетом витагенного опыта требует наличия специфических организационных форм и технологий, использования педагогом в дидактических целях знания уровня владения студентами витагенной информацией. В связи с этим можно утверждать, что одним из показателей профессиональной компетентности педагога является внимание к жизненному витагенному опыту обучаемых.

Среди приемов витагенного обучения А.С. Белкин и Н.О. Вербицкая выделяют следующие: ретроспектива анализа жизненного опыта, старт актуализации жизненного опыта, опережение проекций преподавания, дополнение в конструировании, аналогии в жизни, витагенное одухотворение и творчество<sup>8</sup>.

Прием ретроспективы анализа определяет связь того, что присутствует в жизни студента, с образовательным процессом. Данный прием необходим для формирования аналитических способностей, умения соотносить ценностную информацию с опытом жизни, умения делать целесообразные образовательные выводы. Перед педагогом стоит задача диагностировать степень расхождения между научными и жизненными, витагенными и образовательными представлениями студента. Студентам предлагается обратиться к опыту собственной жизни в случае поиска подтверждения или отрицания образовательной информации. Ретроспектива анализа опыта может быть успешно использована при изучении раздела «История образования и педагогической мысли» по теме «Воспитательная система А.С. Макаренко». Актуальны дискуссии о том, что система воспитания Макаренко имеет свое историческое прошлое в России и настоящее за ее пределами, какова причина принятия/непринятия этой системы и пр.

Старт актуализации жизненного опыта необходим для определения уровня или объема знаний студентов. Такой шаг предпринимается в случае введения новых знаний. Прием позволяет определить интеллектуальный потенциал, создает комфортную обстановку для принятия новой информации и в случае необходимости предоставляет возможность использования полученной информации для решения профессиональных задач. Использование данного приема возможно при применении проблемных технологий в образовании. Психолого-педагогический практикум, как и все разделы дисциплины «Педагогика», может широко применять постановку проблемных вопросов: А как бы Вы поступили в данной ситуации? Как нужно поступить учителю? Чем он должен определять свой профессиональный шаг? В теме «Постановка и решение педагогических задач» будущие учителя не только открывают для себя новую витагенную информацию, но и формируют опыт принятия педагогического решения.

<sup>8</sup> См.: Белкин А.С., Вербицкая Н.О. Витагенное образование...

Прием опережающей проекции необходим в случае, когда информацию, которую надо освоить, требуется соотнести с жизненным опытом студента. Например, при изучении темы «Коллективное творческое дело» в аудитории воспроизводится по памяти весь процесс подготовки и проведения Недели творческих отчетов по летней педагогической практике: от первой встречи инициативной группы до вручения дипломов и грамот на гала-концерте.

Дополнительное конструирование образовательной модели возможно в том случае, когда необходимо актуализировать творческий потенциал студента. Подготовка и проведение семинарских занятий по педагогике, темы которых известны студентам с первого дня занятий, могут осуществляться, например, как череда заседаний дискуссионного клуба. При таком подходе приобретается новый опыт не только подготовки, но и проведения учебных занятий нового плана.

Прием жизненных аналогий способствует формированию живого интереса к изучаемому материалу или к сведениям, с которыми пришлось столкнуться в ходе образовательного поиска. Самостоятельное проведение умозаключений по аналогии – от желаемого результата применения данного приема; живой интерес к предмету, приобщение к исследовательской деятельности, способность обязательно обосновывать собственные выводы. Примером тому могут служить рассуждения будущих учителей иностранного языка о таких явлениях, как «знание», «умение», «навык» (ЗУН), когда, дойдя до курса «Методика преподавания иностранного языка», они зачастую высказывают мнение, что привычная для всех аббревиатура «ЗУН» для учителей иностранного языка правильнее звучит как «ЗНУ». И это имеет под собой обоснование.

Суть приема витагенного одухотворения заключается в том, чтобы «очеловечить» объекты живой и неживой природы, приписывая им человеческие качества, мотивы действия, и раскрыть тем самым глубинный смысл образовательных связей и процессов.

Творческий синтез образовательных проекций направлен на формирование образного мышления, навыков креативного отображения знаний.

Творческое моделирование образовательных объектов позволяет обучаемому построить свою траекторию развития на основании собственного витагенного опыта и витагенной информации, полученной в ходе образования.

Неизменные вопросы студента о том, для чего это надо знать и как это пригодится в жизни, во-первых, должны иметь место и, во-вторых, должны иметь ответ. Образовательные стандарты, определяя компетенции обучающегося, т.е. наполнение компетентности, требуют системного использования знаний, расширяющих жизненный опыт, что придает практическую значимость характеру учебной деятельности и способствует повышению конкурентоспособности выпускника и его самореализации в жизни.

#### Список использованной литературы

1. Акмамбетова, М.Е. Аспекты фундаментальности университетского образования [Текст] // Гуманитарные исследования. – 2012. – № 3. – С. 141–146.
2. Акмамбетова, М.Е. Профессиональная компетентность учителя: решение нестандартных педагогических задач [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов. – Астрахань : ТРИАДА, 2017. – 112 с.

3. Бачманова, В.В. Актуализация витагенного опыта будущих учителей как средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург : УГПУ, 2002. – 162 с.
4. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов высшего пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
5. Белкин, А.С., Вербицкая Н.О. Витагенное образование как научно-педагогическая категория [Текст] // Образование и наука. – 2001. – № 3. – С. 18–28.
6. Газимзянова, Р.Г., Гареева А.И., Гиляжиева Ф.А. Витагенное обучение – новое направление в технологии образовательного процесса [Текст] // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. 19 июня 2016 г., г. Чебоксары / ред. О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. – № 2 (6). – С. 117–118.
7. Гребенкина, Л.К., Жокина Н.А. Современные технологии обучения и воспитания в формировании компетенций студентов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 125–132.
8. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
9. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.
10. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст]. – М. : Сентябрь, 2000. – 110 с.

УДК 378.046.4

*Е.С. Крупецкая*

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПОСТВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Предложена гипотеза, согласно которой в основе причин решения студентов о смене профессии лежит полная или частичная исчерпанность мотивов трудовой деятельности в имеющейся профессии: неудовлетворенность ее видом, материальной компенсацией и возможностями развития. Установлено, что основными потребностями и ценностями для людей, проходящих дополнительное обучение по направлению «практическая психология», являются самовыражение и личное профессиональное развитие. Определены мотивы, потребности и ценности специалистов, получающих дополнительное поствузовское образование в области практической психологии. Представлены результаты авторского исследования.

профессиональное развитие, самоопределение, переподготовка, смена профессии, поствузовское образование, дополнительное образование, практическая психология, ценностные ориентации.

Профессиональное развитие, профессиональное становление и профессиональное самоопределение – центральные понятия психологии труда. Их определением и изучением занимались и занимаются многие зарубежные и отечественные исследователи.

Мы придерживаемся подходов ряда отечественных исследователей, считающих профессиональное самоопределение процессом развития личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования ею своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей, осуществляющимся в течение всей профессиональной жизни через переосмысление своего профессионального бытия и активный поиск возможностей формирования себя как полноценного участника сообщества профессионалов, а также непрерывный процесс самопроектирования личности, психологической перестройки при помощи самоопределения, самовыражения и самореализации<sup>1</sup>.

С конца XX века до настоящего времени в изучении профессионального развития и становления наблюдаются определенная эволюция научных интересов и смещение фокуса внимания ведущих исследователей (таких, например, как Л.М. Митина<sup>2</sup>, Э.Ф. Зеер<sup>3</sup>, А.К. Маркова) с внешних проявлений деятельности субъекта на познание внутренних, субъективных факторов деятельности человека. В статье В.А. Толочек<sup>4</sup>, посвященной методологической рефлексии исследований профессионального развития, отмечается востребованность нового типа научно-исследовательских и научно-практических работ, нацеленных на прогнозирование феномена психологического развития, с одной стороны, и реализацию психологического сопровождения субъектам профессионального развития – с другой. Направленность исследований на изучение темпоральных характеристик профессионального развития и построения карьеры как целостного феномена, их взаимосвязи с теми или иными параметрами, выявление явных и неосознаваемых критериев периодизации профессионального роста может обеспечить взаимосвязь их этапов.

В процессе профессионального развития личность проходит кризисы, приводящие, в частности, к модификации мотивов, потребностей и смыслов профессионального развития<sup>5</sup>. Большинство имеющихся на настоящий момент научных исследований, связанных с профессиональным самоопределением, затрагивают процесс первичной профессионализации. Интересным направлением исследования является изучение влияния профессиональной осознанности на профессиональное самоопределение. В работе А.И. Кулаковой, Ю.В. Филипповой обосновывается мысль о том, что уровень сформированности рефлексивности и самооценки значимо влияет на осознанность профессионального самоопределения личности на момент окончания общего образования<sup>6</sup>. Это значимый для профориентологии результат, на основании которого могут быть разработаны техноло-

<sup>1</sup> См.: Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития : моногр. М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006, С. 61 ; Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Пед. образование в России. 2012. № 5. С. 122–127 ; Климов Е.А. Психология профессионала. Воронеж : Феникс, 1996.

<sup>2</sup> См.: Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / сост. Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина [и др.] ; под ред. Л.М. Митиной. М. : Академия, 2005. 336 с.

<sup>3</sup> См.: Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека ... С. 126.

<sup>4</sup> Толочек В.А. Ритмология профессиональной карьеры: эмпирические и методологические основания научного подхода // Вестн. Самар. гуманит. акад. 2015. № 1 (17). С. 4–8.

<sup>5</sup> Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека ... С. 122–127.

<sup>6</sup> Кулакова А.В., Филиппова Ю.В. Роль рефлексивности и самооценки в формировании профессиональной осознанности личности // Психол.-пед. поиск. 2016. № 1 (37). С. 157–168.

гии профориентационных консультаций на этапе первичной профессионализации. В то же время особенности, параметры и кризисы периода вторичной профессионализации пока исследованы недостаточно. Именно такие кризисы побуждают личность, не удовлетворенную своим должностным или профессиональным статусом, осуществлять коррекцию своих профессиональных и жизненных целей, что часто приводит ее к получению дополнительного (второго, третьего) профессионального образования и выходу на новый виток построения карьеры. Мотивация смены профессионального профиля взрослыми людьми и получения дополнительного профессионального обучения в конкретной профессиональной области – пока незаполненная область исследований.

Имеющиеся в разных источниках немногочисленные результаты эмпирических исследований объединяет общий фокус внимания к динамике смысложизненных ценностей и ценностных ориентаций личности, проходящей через возрастной и профессиональный кризисы. Согласно данным исследования Г.А. Горбуновой<sup>7</sup>, от трети до половины принявших решение о получении дополнительного поствузовского образования руководствуются переосмыслением своего места и предназначения в жизни и сменой жизненных целей. При этом основным фактором, повлиявшим на решение о получении дополнительного образования, служит потребность в повышении социального статуса. Среди мотивов получения новой профессии выделяются стремление к самосовершенствованию, желание расширить кругозор, повысить эрудицию. Не менее половины осваивающих новую профессию имеют намерение начать новый этап трудовой деятельности, связанный с новой профессией. Однако данное исследование не учитывало различий в профессиях респондентов, а также в их новом профессиональном выборе.

Э.И. Тюрин исследовал мотивацию получения дополнительного образования взрослыми людьми также через изучение мотивов неудовлетворенности трудовой деятельностью по первоначально выбранной профессии<sup>8</sup>. Согласно полученным результатам, главным фактором неудовлетворенности является недостаточная материальная компенсация, а мотивами получения дополнительного образования – потребность в дополнительных знаниях в избранной профессии (для повышающих квалификацию) и расширение кругозора.

Исследователь также отмечает различие мотивов к получению дополнительного поствузовского образования в различных возрастных группах: среди тех, кому меньше 25 лет, преобладает желание расширить перспективы карьерного роста и повысить социальный статус, а среди тех, кому больше 36, – приобретение новых знаний и расширение кругозора.

Н.Р. Хакимова при построении модели оценки психологической готовности к смене профессии обосновывает, подтверждая свои выводы эмпирически, психологическую готовность к такой смене, включающую в себя комплекс условий в новой для человека ситуации, личностной обусловленностью<sup>9</sup>. Исследователь отмечает, что комплекс указанных факторов включает, в числе прочих, особенности терми-

<sup>7</sup> Горбунова Г.А. Анализ причин смены профессионального профиля взрослыми людьми // Сибир. вестн. 2009. № 13. С. 49.

<sup>8</sup> Тюрин Э.И. Особенности мотивации получения дополнительного профессионального образования // Изв. высш. учеб. заведений. Поволжский регион. Обществ. науки. 2012. № 3 (23). С. 79.

<sup>9</sup> Хакимова Н.Р. Модель оценки психологической готовности к смене профессии // Сибир. журн., 2008. № 27. С. 108–112.

нальных ценностей, проявляющихся в выраженной направленности на самореализацию и личностный рост; в системе ценностно-смысловых предпочтений людей, меняющих профессию, ярко выражена установка на воплощение возможностей самореализации, открывающихся в жизненном пространстве человека.

Мы исследовали характер потребностей в получении дополнительного образования взрослыми людьми, проходящими обучение по программе профессиональной переподготовки в области практической психологии. В настоящее время отмечается повышенный интерес к освоению профессиональной деятельности практического психолога. Это связано, на наш взгляд (а также на взгляд И.В. Гайдамашко, С.Л. Кандыбовича и М.Ф. Секача<sup>10</sup>), с кардинально возросшей потребностью в построении и применении «технологий понимания», позволяющих как в профессиональной, так и в личной жизни взаимодействовать с окружающими таким образом, чтобы адаптироваться к быстро меняющимся требованиям и вызовам современной действительности, реализовывать заложенный в человеке потенциал, духовные потребности, не ощущая в процессе самосовершенствования собственной неполноценности. Это становится возможным при изучении и практическом применении законов психологии, что обуславливает как возросший спрос на самообразование в этой области, так и на освоение профессии практического психолога в качестве дополнительной возможности профессиональной реализации для взрослых людей. Наблюдаемая тенденция дает основания для проведения исследований в этой области.

Целью исследования являлся поиск различий в потребностях, мотивах и ценностных ориентациях слушателей, получающих дополнительное образование для смены профессии, и тех, кто не имеет такого намерения. В качестве гипотезы выдвигалось следующее положение: в основе мотивации слушателей, принявших решение о смене профессии, лежит полная или частичная исчерпанность мотивов для дальнейшей трудовой деятельности в отношении имеющейся профессии, проявляющаяся в неудовлетворенности самим видом трудовой деятельности, материальной компенсацией и возможностями развития. Главными же потребностями и ценностями для людей, проходящих дополнительное обучение по направлению «практическая психология», являются потребности в самовыражении и ценности, связанные с личностным и профессиональным развитием.

Исследование проводилось на выборке из 72 взрослых в возрасте от 24 до 53 лет, имеющих законченное высшее образование и являющихся слушателями различных направлений профессиональной переподготовки Института практической психологии Высшей школы экономики в 2016/2017 учебном году. Для реализации целей и задач исследования были выбраны методики Т.Л. Бадоева «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности»<sup>11</sup>, метод парных сравнений потребностей В.В. Скворцова<sup>12</sup>, диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Гайдамашко И.В., Кандыбович С.Л., Секач М.Ф. Психология: наука и практика // Психол.-пед. поиск. 2017. № 4 (44). С. 65–74.

<sup>11</sup> Бадоев Т.Л. Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1988. 191 с.

<sup>12</sup> Скворцов В.В. Способы разрешения конфликтов. Методическая разработка. М. : АНХ при Совете Министров СССР, 1986. 46 с.

<sup>13</sup> Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности. М., 1995. 200 с.

Распределение мужчин и женщин по всей выборке соответствует соотношению 20:80. Средний возраст респондентов – 32,6 года. Респонденты разделились поровну между теми, кто сделал выбор в пользу освоения новой специальности в связи с желанием сменить профессию (экспериментальная группа), и теми, кто имел для этого другие основания (контрольная группа).

Результаты сравнения степени удовлетворенности основных потребностей респондентов с использованием методики В.В. Скворцова выявили ключевые различия между этими группами в отношении к потребности «обеспечить себе положение влияния». У группы тех, кто проходит обучение с целью смены профессии, эта потребность оказалась низкосзначимой (среднее значение – 5,7), у тех же, кто не планирует менять профессию, она имеет более высокое значение – 8,1 по шкале значений от 0 до 14). Статистическая значимость различия подтверждается критерием Манна–Уитни при уровне значимости  $p < 0,01$ .

Обобщенные результаты этого теста по блокам потребностей представлены в табл. 1 (шкала значений – от 0 до 32).

Таблица 1

**Уровень удовлетворенности потребностей (средние значения)**

Потребности	Желающие сменить профессию, ед.	Не желающие менять профессию, ед.
Материальные	20,1	17,8
В безопасности	16,3	18,2
Социальные	17,7	15,7
В признании	21,9	26,0
В самовыражении	28,1	26,8

Анализ степени удовлетворенности блоков потребностей показывает, что для обеих групп респондентов наивысшее значение имеют потребности в самовыражении. И здесь нет существенных различий: потребность в самовыражении является очень значимой для всех получающих дополнительное поствузовское образование в области практической психологии.

В то же время существует статистически значимая разница, подтвержденная критерием Манна–Уитни при  $p < 0,01$ , между контрольной и экспериментальной группами в удовлетворенности по блоку потребностей в признании, что дополняет полученные ранее результаты о надежде на получение признания в рамках имеющейся профессии как о мотиве получения дополнительного образования теми, кто пока не принял решения о смене профессии.

Анализ структуры мотивов трудовой деятельности в зависимости от принятия решения о смене профессии показал существование различий между группами (табл. 2) (шкала возможных значений удовлетворенности мотивов составляла от –3 до 3).

**Удовлетворенность мотивов трудовой деятельности  
(средние значения)**

Мотив	Желающие сменить профессию, ед.	Не желающие менять профессию, ед.
Значимость профессии	1,4	1,4
Престижность профессии	1,5	1,6
Вид трудовой деятельности	<b>0,9</b>	<b>1,8</b>
Организация труда	0,8	1,0
Санитарно-гигиенические условия труда	1,9	1,6
Размер заработной платы	<b>0,4</b>	<b>1,0</b>
Возможность повышения квалификации	<b>0,3</b>	<b>1,1</b>
Отношение администрации к труду, быту и отдыху работников	1,2	0,8
Взаимоотношения с коллегами	2,0	1,8
Потребность в общении и коллективной деятельности	1,7	1,8
Потребность в реализации индивидуальных особенностей	0,9	1,4
Возможность творчества в процессе работы	<b>0,4</b>	<b>1,4</b>
Удовлетворенность работой в целом	0,8	1,3

Примечание. Полужирным шрифтом выделены различия, значимые на уровне  $p \leq 0,05$ .

Те, кто не имеет желания сменить профессию, существенно больше удовлетворены параметром «вид трудовой деятельности», что подтверждает гипотезу об исчерпанности мотивов текущей трудовой деятельности. Группа тех, кто принял решение о смене профессии, в большей степени не удовлетворена размером заработной платы и возможностью повышения квалификации. Заметен разрыв в удовлетворенности потребности в реализации мотива «возможность творчества в процессе работы». Эти различия статистически значимы при проверке по критерию Манна–Уитни с уровнем  $p < 0,05$ , и этот результат особенно интересен ввиду того, что оценка удовлетворенности работой различается между группами незначительно и не имеет статистически значимых отличий.

Анализ взаимосвязи ценностных ориентаций и принятия решения о смене профессии не выявил значимых различий в ценностных профилях тех, кто принял решение о смене профессии, и тех, кто его не принял. Это свидетельствует об устойчивости такого параметра, как ценностные ориентации, и влиянии на его

динамику таких факторов, как возраст, индивидуальные особенности. При этом ценностный профиль всех респондентов имеет в числе приоритетов ценностную ориентацию на признание, уважение других людей и влияние на окружающих (шкала значений для значимости ценностей – от 0 до 6 баллов).

Средние значения значимости ценностей по выборке таковы:

- «признание и уважение людей и влияние на окружающих» – 4,4;
- «познание нового в мире, природе, человеке» – 4,2;
- «любовь» – 4;
- «помощь и милосердие к другим людям» – 3,8;
- «поиск и наслаждение прекрасным» – 3,8;
- «здоровье» – 3,7;
- «приятное времяпровождение и отдых» – 3,3;
- «общение» – 2,8;
- «высокий социальный статус и управление людьми» – 2,4;
- «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» – 2,4;
- «высокое материальное благосостояние» – 2,2.

Среди основных ценностных ориентаций людей, принимающих решение о получении дополнительного образования в области практической психологии, выделяются ценности, относящиеся к развитию своих способностей. Например, ценность «признание и уважение людей, влияние на окружение» непосредственно вытекает из развития способностей к занятиям практической психологией, которая во всех своих направлениях призвана воздействовать на других людей (сотрудников, клиентов) с целью их развития и улучшения качества жизни. Выбирающие в качестве новой специальности направления практической психологии тем самым реализуют свои способности оказывать положительное влияние на людей. Ценность «познание нового в мире, природе и человеке» является безусловной ценностью, связанной с развитием личности и ее способностей.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. В основе принятия решения о смене профессии среди получающих дополнительное поствузовское образование лежит частичная исчерпанность мотивов трудовой деятельности в отношении имеющейся профессии, что проявляется в статистически значимом повышении неудовлетворенности в этой группе видом трудовой деятельности, размером заработной платы и возможностью творчества на рабочем месте по сравнению с теми, кто пока не принял решения о смене профессии.

2. У взрослых людей, получающих дополнительное образование в области практической психологии, наиболее значимо проявлен и наименее удовлетворен блок потребностей в самовыражении. У тех, кто получает дополнительное образование, но пока не планирует менять профессию, значительно менее удовлетворен блок потребностей в признании. Возможно, они связывают перспективу дополнительного образования с возможностью удовлетворить эту потребность при помощи новых знаний, но не переходя из основной профессии в новую.

3. У взрослых людей, принимающих решение о получении дополнительного поствузовского образования в области практической психологии, наивысшим значением обладают ценности, относящиеся к признанию, уважению других людей, а также к познанию и развитию способностей, относящихся к области психологии.

Список использованной литературы

1. Бадоев, Т.Л. Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности [Рукопись] : дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 1988. – 191 с.
2. Бубнова, С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности [Текст]. – М., 1995. – 200 с.
3. Гайдамашко, И.В., Кандыбович С.Л., Секач М.Ф. Психология: наука и практика [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 65–74.
4. Горбунова, Г.А. Анализ причин смены профессионального профиля взрослыми людьми [Текст] // Сибирский вестник. – 2009. – № 13. – С. 46–49.
5. Деркач, А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития [Текст] : моногр. – М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006.
6. Зеер, Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5.
7. Зеер, Э.Ф., Сыманок Э.Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4.
8. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст]. – Воронеж : Феникс, 1996.
9. Климов, Е.А., Буякас Т.М., Зотова Н.Н., Кринчик Е.П., Михеев В.А., Прудков П.Н., Родина О.Н., Фокин В.А., Фокина Р.А. Трудности и перспективы становления профессионала [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Е.А. Климова. – М. : МГУ, 2012.
10. Кулакова, А.И., Филиппова Ю.В. Роль рефлексивности и самооценки в формировании профессиональной осознанности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 157–169.
11. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. Л.М. Митина, Ю.А. Кореяков, Г.В. Шавырина [и др.] ; под ред. Л.М. Митиной. – М. Академия, 2005. – 336 с.
12. Митина, Л.М. Вызовы и риски времени как психологические проблемы личностно-профессионального развития современного человека [Текст] // По материалам XII междунар. науч.-практ. конф. «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л.М. Митиной. – М. : Перо, 2016.
13. Скворцов, В.В. Способы разрешения конфликтов. Методическая разработка [Текст]. – М. : АНХ при Совете Министров СССР, 1986. – 46 с.
14. Толочек, В.А. Ритмология профессиональной карьеры: эмпирические и методологические основания научного подхода [Текст] // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2015. – № 1 (17).
15. Толочек, В.А. Условия социальной среды в детерминации профессиональной успешности субъекта [Текст] // По материалам XII междунар. науч.-практ. конф. «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л.М. Митиной. – М. : Перо, 2016.
16. Тюрин, Э.И. Особенности мотивации получения дополнительного профессионального образования [Текст] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2012. – № 3 (23).
17. Хакимова, Н.Р. Построение модели оценки психологической готовности к смене профессии [Текст] // Сибирский журнал. – 2008. – № 27.



## Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 371.389.3

*Г.В. Макоτροва*

### РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ: ОТ ИДЕИ ДО ТЕХНОЛОГИИ

В контексте принципа антропологизма рассматривается интеграция идей развития исследовательского потенциала школьников – целостности, культуротворчества, системогенеза. Автор представляет психолого-дидактические условия развития исследовательского потенциала школьников и созданную на их основе технологию, обеспечивающую гармоничность, результативность и эффективность его развития.

принцип антропологизма, целостность, культуротворчество, системогенез, исследовательский потенциал, школьник, психолого-дидактические условия, педагогическая технология.

Популяризация среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявление талантливой молодежи как одна из пяти приоритетных задач развития образования в России приводят к особому вниманию педагогов к развитию способности школьников исследовать новизну и сложность быстро меняющегося мира, строить новые стратегии поведения. Поэтому особое значение приобретает поиск концептуальных оснований развития исследовательского потенциала школьника в обучении.

Использование понятия «исследовательский потенциал школьника» позволяет рассматривать мотивы получения нового знания в форме исследования, отдельные исследовательские умения, проявления исследовательской компетентности и исследовательской культуры школьника в различных временных срезах – на уровне прошлого, настоящего и будущего, говорить о мере их реализации, о существующем резерве и о механизмах их наращивания.

При построении дидактической концепции развития исследовательского потенциала школьников в качестве ведущей идеи нами был использован принцип антропологизма. Современный антропологизм в образовании преодолевает рассмотрение человека как части целого (природы, общества, культуры). С его позиций, общечеловеческие ценности находятся в неразрывной связи с ценностями каждого конкретного человека, а общечеловеческое является синонимом индивидуального. Антропологизм в образовании отстаивает самоценность и уникальность человека, его свободное, творческое, созидательное бытие в мире. Свобода человека в нем тесно связывается с субъектностью, с его «самостью», с возможностью выхода за пределы социальной и природной необходимости, с выбором варианта деятельности, который обусловлен не средой, а представленностью человека всему миру в целом.

В соответствии с принципом антропологизма важнейшей характеристикой обучения становится не освоение обучаемым культуры или процесс социализации, а, прежде всего, развитие самого человека. Принятая учениками задача входит в цепь других внутренне связанных задач, отражающих стремление школьников к познанию неизвестного и использованию его в жизни, в результате чего обучение приобретает внутреннюю силу самодвижения.

В контексте принципа антропологизма под исследовательским потенциалом школьника мы понимаем обусловленный задатками, способностями, опытом познания в обучении и жизнедеятельности динамичный личностный ресурс, представляющий интегративное единство направленности школьников на познание себя, других людей и мира, чувственно-наглядных образов и знаний о Вселенной, о живой природе, об обществе и человеке, способов познания окружающего мира, обеспечивающий в ходе решения исследовательских задач перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Исходя из того, что исследовательский потенциал ученика усложняется и переструктурируется в каждом акте его взаимодействия с внешними условиями за счет принятия в себя «своего иного», а также из того, что при рассмотрении исследовательской деятельности школьника и соотношении ее с рядом характеристик личности существует риск потери, недопроявления в учебных ситуациях ряда составляющих исследовательского потенциала школьника, особое внимание следует уделить изучению связи «творческое саморазвитие личности – исследовательская деятельность». Ее сходжение с двумя другими связями («исследовательская деятельность – развитие исследовательских качеств личности», «образовательная среда – развитие исследовательских качеств личности») позволяет перейти от процесса формирования личностных качеств школьников, обеспечивающих познание ими окружающего мира, самопознание, самоопределение и творческую самореализацию, к процессу их развития. Осмысление интегративного единства этих связей позволяет прийти к пониманию меры реализации исследовательского потенциала школьников в учебной ситуации, к выявлению способов оценки существующего резерва, не задействованных в учебной ситуации исследовательских качеств личности, к определению содержательного и процессуального аспектов их развития, к личностно-смысловым и процессуальным характеристикам исследовательской деятельности школьников, к обеспечению включения их личностного опыта в содержание проектируемого дидактического процесса.

Созданная нами в контексте принципа антропологизма дидактическая концепция развития исследовательского потенциала школьников представляет собой систему теоретических положений, которые обеспечивают проектирование развития исследовательского потенциала школьников в соответствии с его психологическими и психофизиологическими основаниями, диагностирование его результатов, понимание требований к учителю и возможных рисков реализации концепции, позволяют систематизировать, объяснять и прогнозировать эмпирический материал, ориентировать на создание и применение дидактических средств, обеспечивающих получение школьником опыта открытия личностно значимого нового. Для ее реализации учителю наряду с освоением теоретических позиций необходимо овладеть созданной нами технологией. Она рассматривается нами как система взаимосвязанных последовательных действий педагогов и учащихся на основе инструментально-дидактических средств, обеспечивающая логику и целост-

ность процесса получения опыта открытия личностно значимого нового (нового действия, новой деятельности, нового знания, новых ценностей, новых отношений, нового себя, нового у других), взаимосвязь всех его частей и дающая возможность понять, как школьники приобретают опыт деятельности по получению нового знания, по его применению и преобразованию.

Для оценки результативности используемой технологии, для проектирования учителем учебных ситуаций, в которых представлено единство содержательной и структурной линий развития исследовательского потенциала школьников, нами выделены следующие критерии культурологического подхода: мотивация к исследованию, научный стиль мышления, творческая активность, технологическая готовность к поиску. Для каждого из названных критериев мы определили по три признака, позволяющих говорить об их фиксации. Так, мотивация к исследованию определяется интенсивностью познавательной потребности, осознанием ценности исследования, увлеченностью исследованием; технологическая готовность к исследованию – владением понятийным аппаратом исследуемого вопроса, умениями и навыками использования методов научного познания, уровнем соблюдения правил научной организации труда учащегося; научный (исследовательский) стиль мышления – уровнем осмысления структурных звеньев элементов собственных исследовательских действий, уровнем следования нормам и требованиям научного стиля мышления, уровнем обобщения предметного и операционального результатов исследования; творческая активность личности – уровнем самостоятельности в преобразовании идей и связей между ними, степенью знакомства с историей науки и ее современными проблемами, уровнем научного общения. Мотивацию к исследованию и научный стиль мышления мы рассматриваем как тонусную часть исследовательского потенциала, а технологическую готовность к исследованию, творческую активность – как его ресурсную (поведенческую) часть.

Выделенные критерии и показатели, созданный нами кодификатор, показатели которого соотнесены с определенными универсальными учебными действиями (УУД)<sup>1</sup>, позволяют учителю в контексте требований нового образовательного стандарта оценивать меру реализации исследовательского потенциала школьников, их способность к творческому самодвижению в различных видах познавательной деятельности, этапами которого являются самоопределение, самопознание, самоорганизация, саморегуляция, самообразование и высший (и в то же время промежуточный) блок – самореализация. Наличие одинаковых универсальных учебных действий в показателях исследовательского потенциала школьников дает возможность педагогу понять причины наличия тесных связей между показателями. С помощью системы универсальных учебных действий учитель при реализации технологии развития исследовательского потенциала школьников может на каждом его этапе проводить оценку меры реализации, выявлять источники ряда проблем и проектировать их решение.

Кратко представим теоретико-методологические основания технологии развития исследовательского потенциала школьников, рассмотрим функциональное значение использования в контексте принципа антропологизма интеграции трех методологических подходов – антропологического, культурологического, системно-деятельностного.

<sup>1</sup> Макотрова Г.В. Универсальные учебные действия в оценке развития исследовательского потенциала школьника // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 6. С. 23–269.

Под интеграцией в науке понимают процесс или состояние, в содержании которого представлено взаимодействие обособленных структурных составляющих какой-либо совокупности, приводящее к объединению их в систему, несущее новое, более совершенное, качество и расширенные потенциальные возможности<sup>2</sup>. Интеграция позволяет устанавливать понятия и законы более общего порядка, приводит к появлению наряду с частными общими понятиями, к созданию методологических средств и концептуальных подходов, метатеорий и метанаук<sup>3</sup>.

Педагогическую интеграцию рассматривают как «процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного»<sup>4</sup>, как «процесс и результат развития, становления и формирования человеческой деятельности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности»<sup>5</sup>. Педагогическая интеграция в одном случае может привести к повышению организованности системы, ее структуры, в другом – к появлению новой системы за счет установления взаимосвязей и взаимодействий ранее не связанных частей и элементов<sup>6</sup>. Обогащение системы в процессе педагогической интеграции, появление новых системных свойств происходят за счет появления новых устойчивых взаимосвязей между ее элементами, их развития и усиления<sup>7</sup>. Не случайно интеграция рассматривается в настоящее время как принцип совершенствования школьного обучения, как средство развития образовательных систем<sup>8</sup>. Высокий уровень интеграции в педагогике соответствует коренной перестройке сложившегося содержания обучения, обеспечивает получение принципиально нового дидактического содержания<sup>9</sup>. Известно также, что интеграция нескольких методологических подходов определяет новизну и теоретическую значимость получаемых результатов<sup>10</sup>.

В рамках используемых нами антропологического, культурологического и системно-деятельностного подходов были выделены идеи соответственно целостности, культуротворчества и системогенеза. Интеграция выделенных идей дала возможность представить развитие исследовательского потенциала школьника как процесс поступательного качественного и количественного преобразования интегральной характеристики его личностных ресурсов, необходимых и достаточных для реализации единства отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабиль-

<sup>2</sup> См.: Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2009. 448 с. ; Урсул А.Д. Философия и интегративно-научные процессы. М. : Наука, 1981. 367 с.

<sup>3</sup> Игнатова В.А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественно-научного образования // Образование и наука. 2013. № 2 (101). С. 3–17.

<sup>4</sup> Зверев И.Д., Максимова В.Н. МПС в современной школе. М. : Педагогика, 1981. С. 57.

<sup>5</sup> Пузанкова Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. С. 9–13.

<sup>6</sup> См.: Шилина И.Б. Интегративные тенденции как основа интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // Психол. наука и образование. 2012. № 1. URL : <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2781.phtml> (дата обращения: 06.03.2017).

<sup>7</sup> См.: Бородина Т.С. Принципы интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14571> (дата обращения: 06.03.2017).

<sup>8</sup> См.: Шилина И.Б. Интегративные тенденции...

<sup>9</sup> См.: Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. М. : Изд-во АПН СССР, 1986. 46 с.

<sup>10</sup> См.: Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. 2005. № 5. С. 21–29 ; Бордовская Н.В. Педагогическая системология : учеб. пособие. М. : Дрофа, 2009. 464 с.

ному организму, и умений создавать новые стратегии деятельности в условиях новизны и неопределенности для успешного освоения норм исследовательской деятельности на пути движения от культууроосвоения к культуротворчеству, для творческого саморазвития в ходе создания познавательных продуктов.

Использование идеи *целостности* предполагает следование единству биологических, социальных и индивидуальных проявлений ученика, преодоление разрыва в обучении между эмоциональностью и интеллектуальностью, между интеграцией и дифференциацией, создание условий для видения школьником части в контексте понимания целого, для построения в его сознании целостной картины мира. Идеи *культуротворчества* помогают осуществить последовательное наращивание творчества и интеллектуальных умений школьников в познавательной деятельности. Идеи *системогенеза* способствуют осуществлению инструментально-дидактического обеспечения и педагогического сопровождения творческого саморазвития («системы систем») школьника в ходе познания.

Построение и реализация формирующего дидактического эксперимента в рамках интеграции выделенных идей позволили определить для развития исследовательского потенциала школьников как целостного процесса ряд закономерностей:

– гармоничность развития исследовательского потенциала школьников обеспечивается расширением сферы его гипотетических знаний;

– результативность развития исследовательского потенциала школьника достигается последовательным движением от культууроосвоения к культуротворчеству;

– эффективность развития исследовательского потенциала школьников обеспечивается его самодвижением к более сложным иерархическим структурам внешней деятельности, а затем и к внутренним структурам творческого саморазвития.

Так как методологическим средством изучения интегрированных объектов и интегральных зависимостей, взаимодействий является системный подход<sup>11</sup>, то для методологического обоснования взаимосвязей и взаимообусловленности дидактических процессов, реализующих выделенные идеи, нами были использованы результаты исследований системной психофизиологии (Ю.И. Александрова, П.К. Анохина, К.В. Судакова, В.Б. Швыркова и др.), полученные в рамках междисциплинарной системно-эволюционной парадигмы, которая представляет биологическую и решающую, социальную, эволюции человека, описанные В.М. Полонским<sup>12</sup>.

Системная психофизиология объединяет результаты исследований нейронаук, физиологии и психологии, рассматривает научение в качестве центральной ключевой темы<sup>13</sup>, позволяет найти причины искажений и упрощений, традиционных ошибок, вызванных использованием рефлекторной теории, в которой дается оценка поступающих сигналов физического и словесного характера и не рассматривается их связь с результатами деятельности. Исследования в области системной психофизиологии позволили нам не только обосновать использование интеграции выделенных идей (целостности, культуротворчества, системогенеза),

<sup>11</sup> См.: Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методике К. Маркса. М. : Политиздат, 1980. С. 3 ; Пузанкова Е.Н. Современная педагогическая интеграция...

<sup>12</sup> Полонский В.М. Биологическое и социальное в развитии и формировании человека // Фундаментальные проблемы нейронаук: функциональная асимметрия, нейропластичность и нейродегенерация: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. 18–19 декабря 2014 г., г. Москва, Науч. центр неврологии РАМН. М., 2014. С. 743–748.

<sup>13</sup> См.: Александров Ю.И. Психофизиологические закономерности научения и методы обучения // Психол. журн. 2012. № 33 (6). С. 5–19.

но и представить в контексте их совместной реализации развитие исследовательского потенциала как системного механизма, отражающего активность нейронов как представителей систем, как меток памяти, как «специалистов» по определенному познавательному опыту<sup>14</sup>.

В ходе формирующего эксперимента нами было показано, что развитие исследовательского потенциала школьников в рамках рассматриваемых закономерностей подчинено ряду дидактических принципов:

– периодической смены статичного и динамичного этапов в познании–исследовании, интенсивной и экстенсивной фаз получения нового знания, избыточности внешней информации и культурного содержания, следования интегративному единству эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельности, представляющему идею целостности;

– соблюдения последовательности этапов культуротворческого развития исследовательского потенциала, соотношения новационного и традиционного в познавательной деятельности на этапах культурогенеза, культуротворческого использования предметной информационно-образовательной среды (идея культуротворчества);

– осознанности школьником составляющих познавательной деятельности, наращивания сложности решаемых исследовательских проблем, самооценки личностного роста, информационно-коммуникационного сопровождения творческого саморазвития (идея системогенеза).

Наряду с выделенными дидактическими закономерностями и принципами для разработки педагогической технологии развития исследовательского потенциала школьника нами было определено понимание учебной ситуации его развития. Ее мы рассматриваем как образовательное событие, развернутое вокруг проблемы, решение которой приводит к получению личностного содержания, отражающего динамику отношения к быстро меняющемуся миру, умению активно его исследовать в условиях новизны и неопределенности научного знания, как опыт культуротворчества и субъект-субъектных взаимодействий, а также творческое саморазвитие личности. Ее реализация отражает систему выявленных нами психолого-дидактических условий: обеспечение интегративности и открытости содержания предметной информационно-образовательной среды, ее связи с научной, профессиональной деятельностью и жизненными реалиями; гармонизация проявлений тонусной и ресурсной (поведенческой) составляющих исследовательского потенциала школьников; выявление барьеров развития исследовательского потенциала и оказание педагогической помощи в их преодолении; обеспечение диалектичности в движении школьников от культуроосвоения к культуротворчеству в познании; инструментально-дидактическое оснащение и педагогическое сопровождение творческого саморазвития школьников – и соответствует определенному этапу культурогенеза – этапу культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества, характеризует уровень сложности познавательной деятельности.

Последовательность учебных ситуаций развития исследовательского потенциала школьников характеризует движение в направлении наращивания сложности познавательной деятельности и меры творчества, развертывание процессов творческого саморазвития, их взаимообогащение, тесные взаимосвязи, фиксирует точки перехода от одной к другой и представляет собой этапы дидактического ме-

---

<sup>14</sup> Макотрова Г.В. Системная психофизиология для дидактики развития исследовательского потенциала школьников // Вестн. Владимир. гос. ун-та им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия : Пед. и психол. науки. 2015. № 23 (42). С. 11–29.

ханизма развития исследовательского потенциала школьников. Последовательность учебных ситуаций мы рассматриваем как девять шагов в развитии исследовательского потенциала школьников в рамках тематического модуля, в котором нами определены следующие виды деятельности:

- освоение нового умения, использование нового умения, интерпретирование нового умения;
- деятельность как творение нового умения;
- освоение теории и практических знаний;
- использование теоретических и практических знаний, интерпретирование теоретических и практических знаний;
- деятельность как творение новых теоретических и практических знаний;
- освоение технологии исследования и методологических знаний;
- использование технологии исследования и методологических знаний;
- интерпретация технологий исследования с использованием методологических знаний;
- деятельность как творение с использованием технологии исследования и методологических знаний.

В этой динамике развития исследовательского потенциала школьника просвечивается получение им разных продуктов познания. На первом уровне сложности познавательной деятельности создаваемый познавательный продукт предполагает освоение одного нового действия, представленного наглядно в форме умения, на втором уровне – получение знаний в рамках определенной теории и использование ряда умений для освоения конкретной деятельности, на третьем уровне наряду с использованием знаний целой теории и ряда умений требуется освоение нового методологического знания, новой технологии, без которых нельзя получить новые результаты. Переход от одного уровня сложности познавательной деятельности к другому связан со сменой линий культурогенеза – движения от культуросохранения к культуротворчеству. Каждая из них показывает наращивание структуры познания–исследования, меры творчества школьника, создает основу для перехода–скачка на новый уровень сложности познания.

Последовательность учебных ситуаций развития исследовательского потенциала школьников позволяет увидеть в контексте требований федерального государственного образовательного стандарта возможности для выстраивания взаимосвязей между урочной и внеурочной деятельностью за счет обеспечения преемственности в содержании, между деятельностью школьников в предыдущей и в последующей учебных ситуациях, за счет последовательного структурного усложнения деятельности.

Для построения содержательной линии развития исследовательского потенциала школьников в контексте требований нового образовательного стандарта особое внимание должно быть уделено освоению предметных и универсальных учебных действий, включенных в предметные действия. Интерес для их развития представляет «модель двухфазной проблематизации»<sup>15</sup>, которая соответствует рассмотренным

<sup>15</sup> См.: Давыдов В.В. Психологические условия происхождения идеальных действий // Психол. наука и образование. 1997. № 7. С. 27–41 ; Лазарев В.С. Концепция формирования познавательных действий в учебной деятельности // Развитие системы пед. образования в современной России: антропологический аспект : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. 26–27 июня 2015 г., г. Ставрополь / под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. Ставрополь : Ставропол. гос. пед. ин-т, 2015. С. 22–31 ; Лазарев В.С. Формирование познавательных действий в учебной деятельности // Педагогика. 2014. № 6. С. 3–12.

нами результатам исследования системной психофизиологии и позволяет создать психологические условия для их формирования. Первая фаза предполагает проблематизацию результата действия и освоение критериев и способов оценивания результата действия, вторая – проблематизацию способа выполнения действия и его освоение.

Методология нового образовательного стандарта актуализирует и идею предметной модальности, позволяющую также выстраивать содержательную линию развития исследовательского потенциала школьников<sup>16</sup>. Предметная модальность может быть знаниевой (предполагает доминирование работы с учебным материалом, обращение к знаниям школьников), деятельностной (с доминированием актуализации способа(ов) деятельности), ценностной (с доминированием опыта осмысления ценностной стороны учебного материала), субъектно-личностной (основанной на доминировании рефлексивного осмысления личностного опыта, который может помочь в овладении материалом). Она включает набор универсальных учебных действий в соответствии с культурологическим составом содержания – знаниями о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, опытом репродуктивной деятельности (умениями и навыками, основанными на операциях и действиях), опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе<sup>17</sup>, что в итоге не допускает потери ни одного из элементов культурологического состава содержания.

Опираясь на закономерность, согласно которой содержание образования как язык культуры (культурный знак) играет решающую роль в обучении, так как именно содержание предопределяет выбор способа деятельности (метода обучения) в достижении ее целей<sup>18</sup>, состав универсальных учебных действий в предметной модальности определяется используемым учителем содержанием. В процессе развития исследовательского потенциала школьников выбор учителем предметной модальности должен определяться ведущей функцией учебного предмета, используемым учебным материалом, спецификой учебной ситуации (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества). Определение предметной модальности дает возможность учителю структурировать учебный материал, обосновывать выбор метода обучения на каждом из этапов культурогенеза.

При подготовке к уроку, занятию предметного кружка, предметной секции ученического научного общества учитель формулирует в соответствии с этапом движения к культуротворчеству свои педагогические задачи, результатом решения которых является освоение школьниками содержания, личностных, метапредметных и предметных действий в рамках предметной модальности; отбирает предметное инвариантное, метапредметное содержание; включает в качестве вариативной составляющей содержания научные достижения сегодняшнего дня, неустоявшиеся, гипотетические знания и объекты потенциального знания; распределяет меру их использования в условиях взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности школьников, урочного и внеурочного чтения; проектирует методы и приемы реализации

---

<sup>16</sup> См.: Макотрова Г.В. Исследовательский потенциал школьников: структурная и содержательная линии развития // Психол.-пед. поиск. 2015. № 4 (36). С. 133–142; Перминова Л.М. Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. 2012. № 11. С. 76–87.

<sup>17</sup> См.: Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983. 352 с.

<sup>18</sup> Перминова Л.М. Дидактический эксперимент как средство развития теории и практики обучения // Основные тенденции развития образования: теория и практика: сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. / сост. Н.В. Мунина; под ред. И.М. Осмоловской, Н.А. Шарай. М.: ИСТО РАО, 2014. С. 17–22.

содержательной линии развития исследовательского потенциала в рамках выбранной предметной модальности; отбирает или конструирует самостоятельно задания и вопросы в соответствии с типом учебной ситуации; осмысливает способы формирования и реализации предметных учебных действий, метапредметных, личностных универсальных учебных действий; выделяет методы и приемы подведения школьников к формулированию личностно значимых задач; определяет с помощью кодификатора, в котором представлена связь УУД с показателями исследовательского потенциала, какие составляющие этого потенциала будут задействованы с учетом результатов их реализации в предыдущей учебной ситуации; планирует способы наблюдения за барьерами на пути его развития и способы их преодоления; проектирует возможные формы представления результатов познания, критерии и способы их оценивания; обосновывает способы использования цифровых средств обучения, электронного информационно-образовательного пространства; выстраивает содержательную и структурную линии развития исследовательского потенциала школьников в соответствии с дидактическими принципами, обеспечивая преемственность учебных ситуаций.

Рассмотрим содержание технологии развития исследовательского потенциала школьников на каждом из ее этапов.

На целевом этапе технологии учитель организует рефлексивную деятельность школьников для выявления личностных смыслов жизненного и познавательного опыта, появившихся у них вопросов в результате выполнения как домашнего задания, так и познавательной деятельности за рамками урока, домашнего чтения научно-популярных текстов, в том числе с междисциплинарным содержанием; создает условия для периодической сменяемости и динамичности формально-логических связей в познавательной деятельности; обеспечивает совместное формулирование проблемы в рамках тематического модуля; обращает внимание на разделы индивидуальной образовательной программы, в которых отражены перспективы познавательного движения и личностного роста при решении проблемы; предоставляет школьникам возможность выбора исследовательской задачи или ведет к ее составлению, используя цифровые ресурсы; оценивает и корректирует предыдущий прогноз мотивационных барьеров развития исследовательского потенциала; предоставляет список сайтов, материалы электронного ресурса школы по учебной дисциплине для отбора содержания программного и дополнительного материалов, необходимых для выполнения познавательной деятельности; предлагает оценить возможности используемых цифровых ресурсов и технологий (например, содержательные и технологические возможности образовательных, научных, научно-популярных сайтов), которые могут быть использованы при решении исследовательских задач; помогает ученикам выработать критерии и способы оценки результатов исследования (познания), рассматривая образцы (модели) результата решения конкретной исследовательской задачи; оценивает и корректирует предыдущий прогноз коммуникативных, методических и информационных барьеров развития исследовательского потенциала школьников. Ученики на этом этапе работают с разделами индивидуальной образовательной программы, осмысливают и определяют личностно значимые цели, имеющиеся ресурсы их реализации, выбирают или формулируют личностно значимую исследовательскую задачу, выявляют имеющиеся ресурсы, в том числе цифровые, для ее решения, вырабатывают в ходе обсуждения критерии и способы оценки результатов познания.

На содержательном этапе учитель организует составление плана получения нового знания, нового способа учебного действия, метода решения исследовательской задачи; предлагает самостоятельно получить и затем обсудить по выработанным критериям результат познавательной деятельности в условиях парной или коллективной деятельности, используя такие активные формы обучения, как телекоммуникационный проект, игра, дискуссия; организует совместную познавательную деятельность школьников, а затем обсуждение полученного результата по выработанным на предыдущем этапе критериям и способам оценки; получает запрос о помощи; выявляет мотивационные, коммуникативные, методические и информационные барьеры в развитии исследовательского потенциала школьников, возникающие при решении исследовательской задачи; готовит учащихся к использованию средств помощи в их преодолении (например, к использованию цифровых ресурсов и технологий); представляет культурный образец способа выполнения необходимого учебного действия (метода решения задачи, технологии исследования) в соответствии с запланированным критериально заданным результатом поиска; в зависимости от типа учебной ситуации (культуроосвоение, культуропользование, культуроинтерпретаторство, культуротворчество) помещает задачу с тем же критериальным результатом в другие содержательные контексты, в том числе избыточные, предлагает школьникам найти в заданном контексте исследовательскую задачу, продукт решения которой соответствует выработанным способам оценки и которую они будут решать на следующем этапе технологии; помогает школьникам в планировании получения нового знания, в том числе с использованием цифровых технологий; предлагает в случае необходимости изучить возможности новых цифровых ресурсов и технологий и способы их использования для решения исследовательской задачи.

Ученики на этом этапе намечают план исследования (познания); осуществляют поисковую деятельность в группе; оценивают освоенным способом полученный результат по выработанным на предыдущем этапе критериям; изучают культурный образец результата познавательной деятельности; выявляют собственные барьеры в решении исследовательской задачи (проблемы); рассматривают предоставленные учителем способы преодоления барьеров; знакомятся с содержанием цифровых ресурсов, изучают возможности новых цифровых ресурсов и технологий (например, сайтов, ссылок, которые подготовил учитель) для получения нового знания; выбирают необходимые средства помощи в преодолении познавательных барьеров; учатся находить в различных содержательных контекстах исследовательскую задачу, которую им предстоит решить на следующем этапе педагогической технологии.

На процессуальном этапе учитель предлагает реализацию освоенного школьниками плана решения выбранной или составленной самостоятельно исследовательской задачи, помещенной в другой содержательный контекст; оказывает в соответствии с выявленными барьерами педагогическую помощь в решении исследовательских задач, опираясь на возможности цифровых средств, в том числе сети Интернет; реализует движение школьников от коллективной (групповой, парной) формы познавательной деятельности к индивидуальной; обеспечивает доступ к текстовым, графическим и видеоматериалам, цифровым программам, которые предоставляют возможности для проведения обработки данных, освоения конкретного способа исследовательских действий, разработки и совершенствования новых

приемов, методов и алгоритмов решения исследовательских задач в рамках решаемой проблемы; обучает способам работы с информацией; создает условия накопления школьниками информации для постановки новых задач и поиска новых способов исследования, которые затем могут быть осуществлены в другой учебной ситуации, в условиях взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности; руководит процессом выявления школьниками связей между освоенными новыми способами действий и осуществляемой деятельностью, между полученным знанием и теорией более высокой степени общности; организует в разных формах визуализацию школьниками процесса решения исследовательской задачи, возникших в его ходе новых смыслов, идей, знаний, способов деятельности.

Ученики вначале в коллективной форме, а затем и в индивидуальной осуществляют намеченный в соответствии с освоенными критериями оценки результата план решения исследовательской задачи в новом содержательном контексте; выявляют возникшие при решении исследовательской задачи в новом содержательном контексте барьеры; совершенствуют стратегии поиска; упорядочивают свои знания; совершенствуют информационные умения; накапливают информационную базу для решения проблемы в рамках тематического модуля, для постановки новых исследовательских задач, в том числе с междисциплинарным содержанием; выявляют связи между освоенными новыми способами действий и осуществляемой деятельностью, полученным знанием и теорией более высокой степени общности; фиксируют, используя цифровые средства, процесс решения исследовательской задачи, новый для них результат.

На рефлексивном этапе учитель, используя цифровые технологии и ресурсы, организует проведение школьниками оценивания по выработанным и освоенным критериям оценки результатов познания; предлагает оценить характеристики решаемой исследовательской задачи и нового знания, обеспечивая видение части в контексте понимания целого; сопровождает процесс осуществления школьниками диагностики освоения реализованных универсальных учебных действий (методов познания, технологии исследования) и нового знания; оказывает помощь в оценивании характеристик решаемой исследовательской задачи и нового знания, а затем и в диагностике освоения реализованных универсальных учебных действий (методов познания, технологии исследования) и освоения нового знания; регистрирует достижение наилучших результатов в виде отметки; организует с помощью привлечения цифровых ресурсов и технологий выбор школьниками нового содержания для последующего размещения в нем новой задачи; помогает выявить новые противоречия, сформулировать новые вопросы (задачи) в рамках рассматриваемой проблем; выделяет вопросы и задачи, которые могут быть выполнены с привлечением сети Интернет в парах сменного состава, в группе или в индивидуальном режиме, в условиях урока и в условиях внеурочной деятельности, дома; предлагает школьникам оценить реализацию разделов индивидуальной образовательной программы, проанализировать динамику своего личностного роста, сформулировать новые задачи творческого саморазвития, оказывает помощь в оценивании личностных достижений и постановке новых задач личностного совершенствования.

Школьники на этом этапе оценивают результаты познавательной деятельности на основе выработанных критериев и способов их использования; устанавливают связи нового знания с результатами предыдущего познавательного опыта;

дают характеристику полученному новому знанию в соответствии с его принадлежностью к знанию более общего порядка; диагностируют освоение использованных в ходе поиска универсальных учебных действий (методов познания, технологии исследования), а также нового знания; используют в соответствии с собственным запросом помощь со стороны учителя при выявлении характеристик решаемой исследовательской задачи и нового знания, при диагностике освоения реализованных универсальных учебных действий (методов познания, технологии исследования) и нового знания; выбирают содержание для помещения задачи в новый контекст, используя интернет-ресурсы и цифровые технологии; выявляют новые противоречия; формулируют новые вопросы и задачи; осуществляют выбор заданий для дальнейшей работы над проблемой в условиях домашней работы, урочных и внеурочных занятий по предмету, называют форму их выполнения (в парах сменного состава, в группе, индивидуально); заполняют разделы индивидуальной образовательной программы и оценивают собственное продвижение по ее реализации; отмечают динамику личностного роста и ставят новые задачи творческого саморазвития; используют на этапах творческого саморазвития в случае необходимости сетевые технологии, цифровые программы и помощь учителя.

После проведения учебного занятия учитель анализирует познавательную деятельность школьников и ее результаты; проводит оценку реализации и динамики развития показателей исследовательского потенциала с помощью системы универсальных учебных действий, имеющихся контрольно-диагностических средств, в том числе средств сети Интернет; оценивает барьеры развития исследовательского потенциала школьников в рамках использованного содержания и полученные результаты их преодоления; формулирует новые педагогические задачи по развитию исследовательского потенциала школьников на языке универсальных учебных действий для новой учебной ситуации; корректирует или создает новые модели индивидуальных образовательных программ, в том числе электронных; оценивает результаты использования цифровых средств и вносит коррективы в их применение.

Успешность реализации технологии развития исследовательского потенциала школьников и представляющих ее психолого-дидактических условий тесно связана с созданной органами управления общеобразовательной организации системой организационно-педагогических условий. К ним мы относим:

- совершенствование научно-методической готовности учителей общеобразовательной организации к развитию исследовательского потенциала школьников;
- создание возможностей для выбора школьниками содержания и форм познавательной деятельности за рамками уроков;
- обеспечение широкого охвата школьников познавательными конкурсами разного уровня и вариативности форм информационного представления их результатов;
- привлечение родительского сообщества к решению проблемы развития исследовательского потенциала школьников в условиях семейного воспитания и школьного обучения;
- совмещение популяризации научных знаний, научно-образовательной и творческой деятельности среди школьников с предпрофессиональной подготовкой и профориентацией;
- использование банка контрольно-диагностических средств оценивания динамики развития исследовательского потенциала школьников.

Разработанная педагогическая технология развития исследовательского потенциала школьников была реализована в Средней школе с углубленным изучением отдельных предметов города Грайворона Белгородской области, в Средней общеобразовательной школе № 45 города Белгорода, в Центре образования № 1 города Белгорода в условиях формирующего эксперимента при обучении школьников 8–11-го классов по программам углубленного изучения учебных дисциплин, а также в условиях ряда моделирующих экспериментов при обучении школьников 3–6-го классов по программам, соответствующим новым образовательным стандартам.

В ходе апробации технологии в рамках выделенных психолого-дидактических и организационно-педагогических условий были использованы созданные нами компьютерные средства сопровождения развития составляющих исследовательского потенциала личности (диагностический комплекс «Индивидуальное сопровождение развития исследовательского потенциала личности», компьютерная система тестирования для выявления эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельности, компьютерные диагностические модули для определения рейтинга ценностных установок школьников в познавательной деятельности и средств их реализации, электронные модели индивидуальных образовательных программ), цифровые средства для оценки научно-методической готовности педагогов к развитию исследовательского потенциала школьников, научно-методические разработки, помещенные на нашем сайте (<http://school.bsu.edu.ru/contacts/>), учебные пособия для школьников «Сеть Интернет ученику-исследователю» и «Портфель достижений старшеклассника», а также для студентов педагогических специальностей и педагогов общеобразовательных организаций «Сеть Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников».

Реализация педагогической технологии доказала гармоничность, результативность и эффективность развития исследовательского потенциала школьников. Гармоничность обеспечивалась периодической сменой доминирования эмоциональности и сознательности, интуитивного и рационального на разных этапах познания при организации движения учеников в каждой учебной ситуации от самого общего, целостного и не очень определенного, к все более определенному, конкретному, точному и дифференцированному постижению мира, других и себя. Результативность была реализована за счет последовательной смены учебных ситуаций, в каждой из которых наблюдалась максимальная реализация определенных составляющих исследовательского потенциала школьников. В ситуации культуроосвоения этот максимум приходился на мотивацию к исследованию, в ситуации культуропользования – на технологическую готовность, в ситуации культуроинтерпретации – на научный стиль мышления, в ситуации культуротворчества – на творческую активность. Эффективность развития исследовательского потенциала была достигнута за счет педагогического сопровождения творческого саморазвития школьника в ходе познания.

При использовании технологии в условиях углубленного изучения отдельных дисциплин школьники проявляли высокий интерес к содержанию заданий, в том числе межпредметному; отмечали более длительное пребывание в Сети при решении исследовательских задач; указывали на нарастание новизны в заданиях, на связь содержания научно-популярных текстов с изучаемым материалом; констатировали наличие вариативности в получаемых ответах; проявляли удовлетворенность возможностью использования современных цифровых инструментов для проведения исследования.

В центре внимания учителей при реализации педагогической технологии наряду с предметными результатами оказались динамика развития показателей исследовательского потенциала, способы преодоления барьеров его развития, возможности новых образовательных ресурсов и сетевых технологий, позволяющих добиться гармоничности, результативности и эффективности развития исследовательского потенциала школьников.

Опыт реализации технологии показал, что требования федеральных государственных образовательных стандартов мотивируют учителей, еще не приступивших к обучению по новому стандарту, к учету тесной связи реализуемого содержания с действиями школьников, к оценке динамики развития их исследовательского потенциала с помощью универсальных учебных действий.

Теоретическое осмысление структуры педагогической технологии как целостности позволяет увидеть в ней систему педагогической деятельности учителя и систему учебной деятельности ученика, соответствие каждого их элемента выделенным закономерностям и принципам развития исследовательского потенциала школьников, проявления определенных психологических и психофизиологических механизмов его развития, рассмотренных в предыдущих наших исследованиях.

Изучение педагогической технологии и ее теоретико-методологических оснований студенческой и учительской аудиторией позволяет снизить существующий накал проблемы готовности педагогов к использованию дидактических концепций<sup>19</sup>, обеспечивает их вдумчивое отношение к выбору и конструированию методик и технологий обучения. Реализация технологии развития исследовательского потенциала школьников в широкой практике обучения дает возможность педагогам преодолеть страх не справиться с задачей получения новых результатов обучения, снизить показатели полученного ранее предметного результата.

### Список использованной литературы

1. Александров, Ю.И. Психофизиологические закономерности научения и методы обучения [Текст] // Психологический журнал. – 2012. – № 33 (6). – С. 5–19.
2. Бордовская, Н.В. Изучение профессиональных затруднений педагогов на основе анализа их терминологической компетентности в области дидактики [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 8. – С. 8–14.
3. Бордовская, Н.В. Педагогическая системология [Текст] : учеб. пособие. – М. : Дрофа, 2009. – 464 с.
4. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований [Текст] // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
5. Бордовская, Н.В. Современные дидактические концепции в содержании педагогического образования и готовность учителя к их применению [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 11. – С. 63–68.
6. Бородин, Т.С. Принципы интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14571> (дата обращения: 06.03.2017).

<sup>19</sup> См.: Бордовская Н.В. Изучение профессиональных затруднений педагогов на основе анализа их терминологической компетентности в области дидактики // Высш. образование сегодня. 2016. № 8. С. 8–14 ; Бордовская Н.В. Современные дидактические концепции в содержании педагогического образования и готовность учителя к их применению // Высш. образование сегодня. 2013. № 11. С. 63–68.

7. Давыдов, В.В. Психологические условия происхождения идеальных действий [Текст] // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 7. – С. 27–41.
8. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст]. – Ростов-н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2009. – 448 с.
9. Зверев, И.Д., Максимова В.Н. МПС в современной школе [Текст]. – М. : Педагогика, 1981. – С. 57.
10. Игнатова, В.А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественно-научного образования [Текст] // Образование и наука. – 2013. – № 2 (101). – С. 3–17.
11. Кузьмин, В.П. Принцип системности в теории и методике К. Маркса [Текст]. – М. : Политиздат, 1980. – С. 3.
12. Лазарев, В.С. Концепция формирования познавательных действий в учебной деятельности [Текст] // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 июня 2015 г., г. Ставрополь / под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь : Ставропол. гос. пед. ин-т, 2015. – С. 22–31.
13. Лазарев, В.С. Формирование познавательных действий в учебной деятельности [Текст] // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 3–12.
14. Макотрова, Г.В. Исследовательский потенциал школьников: структурная и содержательная линии развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 133–142.
15. Макотрова, Г.В. Системная психофизиология для дидактики развития исследовательского потенциала школьников [Текст] // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Серия : Педагогические и психологические науки. – 2015. – № 23 (42). – С. 11–29.
16. Макотрова, Г.В. Универсальные учебные действия в оценке развития исследовательского потенциала школьника [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – № 6. – С. 23–269.
17. Перминова, Л.М. Дидактический эксперимент как средство развития теории и практики обучения [Текст] // Основные тенденции развития образования: теория и практика : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. / сост. Н.В. Мунина ; под ред. И.М. Осмоловской, Н.А. Шарай. – М. : ИСТО РАО, 2014. – С. 17–22.
18. Перминова, Л.М. Методологические основания предметности обучения [Текст] // Инновации в образовании. – 2012. – № 11. – С. 76–87.
19. Полонский, В.М. Биологическое и социальное в развитии и формировании человека [Текст] // Фундаментальные проблемы нейронаук: функциональная асимметрия, нейропластичность и нейродегенерация : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. – 18–19 декабря 2014 г., г. Москва, Научный центр неврологии РАМН. – М., 2014. – С. 743–748.
20. Пузанкова, Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики [Текст] // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 9–13.
21. Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Просвещение, 1983. – 352 с.
22. Тюнников, Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ [Текст]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1986. – 46 с.
23. Урсул, А.Д. Философия и интегративно-научные процессы [Текст]. – М. : Наука, 1981. – 367 с.
24. Шилина, И.Б. Интегративные тенденции как основа интеграции естественно-научного и гуманитарного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2781.phtml> (дата обращения: 06.03.2017).

## **ОЦЕНКА УРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТАРШЕКЛАССНИКА: ОТ ПРОБЛЕМЫ – К ТЕХНОЛОГИИ<sup>1</sup>**

В статье обосновывается модель оценки образовательной самостоятельности старшеклассников. Понятие образовательной самостоятельности рассмотрено с точки зрения готовности ученика к проектированию индивидуальной образовательной траектории на школьной и последующих ступенях непрерывного образования. С этих позиций обоснованы мотивационно-целевой, содержательный и процессуальный компоненты образовательной самостоятельности как интегративного личностного качества. Охарактеризованы уровни их сформированности и описаны подходы к их оценке на основе экспертизы проектной деятельности учащихся, осуществляемой в процессе освоения социокультурных практик.

образовательная самостоятельность, старшеклассник, индивидуальная образовательная траектория, субъект проектирования.

Задача оценки уровня образовательной самостоятельности возникает в контексте современных представлений о сути этого феномена как готовности ученика самостоятельно проектировать и осуществлять индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ), выводящую его на последующие ступени непрерывного образования и ведущую к максимальной реализации творческих способностей<sup>2</sup>. Такое понимание отражает как общемировой тренд на индивидуализацию образования<sup>3</sup>, так и современное понимание его сути как «индустрии возможностей»<sup>4</sup>, где индивидуальная образовательная траектория обеспечивает субъекту выбор, осуществляемый в условиях неопределенности, разнообразия и избытка вариантов.

Очевидно, что методы и процедуры оценки образовательной самостоятельности старшеклассника, чья образовательная траектория выводит его в открытое образовательное пространство, не ограниченное стенами школы, должны существенно отличаться от традиционно используемых в практике проверочных самостоятельных работ. В первую очередь, следует учитывать, что образовательная самостоятельность в данном контексте рассматривается не просто как сумма умений, обеспечивающих ученику возможность самостоятельно выполнять учебные задания по определенному образцу, и даже не как особая характеристика

---

<sup>1</sup> Исследование проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и администрации Краснодарского края (проект № 16-16-23002 «Формирование образовательной самостоятельности школьников как педагогическое условие эффективности прохождения ими индивидуального образовательного маршрута на старшей ступени обучения»).

<sup>2</sup> См.: Глазова Ю.В. Историко-логический анализ понятия «образовательная самостоятельность» // Сибир. пед. журн. 2010. № 12. С. 173 – 176 ; Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта : моногр. / под науч. ред. В.К. Игнатовича. М. : Ритм, 2015. 144 с.

<sup>3</sup> Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006.

<sup>4</sup> Асмолов А.Г. Гонки за будущим: образование как индустрия возможностей // Учит. газ. 2017. № 35 (10688), 29 августа. URL : <http://www.firo.ru/> (дата обращения: 20.09.2017).

мышления, а как интегративное личностное качество, обладающее сложной внутренней структурой и специфическим психологическим содержанием<sup>5</sup>.

Следует отметить, что среди исследователей сегодня отсутствует полное единство в понимании этого качества, в том, каковы его структурные компоненты, и что именно характеризуют уровни его сформированности. В подобной ситуации нам представляется актуальным создание вариативных моделей оценки уровня сформированности образовательной самостоятельности старшеклассников. Представляем одну из них, основанную на экспертной оценке образовательных результатов, достигаемых учеником в процессе освоения различных социокультурных практик.

Прежде всего, отметим, что в данной модели роль интегрального показателя образовательной самостоятельности старшеклассника отведена именно его готовности стать субъектом построения индивидуальной образовательной траектории не только в школе, но и на последующих ступенях образования. В этой связи понимание целостной (личностной) готовности как единства ценностно-мотивационной, операционной и функциональной (эмоциональной) готовности в едином субъекте<sup>6</sup> требует разработки содержания и методов оценки мотивационно-целевого, содержательного и процессуального компонентов образовательной самостоятельности учащихся в их взаимосвязи и единстве.

При создании нашей модели мы опирались на обоснованное нами ранее понимание ИОТ как последовательности осуществляемых учащимися социокультурных практик, в процессе освоения которых выявляются и решаются проблемные задачи, имеющие выраженную смысловую нагруженность для субъекта<sup>7</sup>. С этой точки зрения образовательная самостоятельность старшеклассника рассматривается как готовность к продвижению по индивидуальной образовательной траектории и имеет три составляющие, основанные на трех способностях:

- 1) осознанно выбирать социокультурные практики, освоение которых обеспечивает получение индивидуальных образовательных результатов, отвечающих социальной ситуации развития субъекта;
- 2) продуктивно осваивать эти практики средствами проектно-преобразовательной деятельности;
- 3) оценивать полученные результаты освоения социокультурных практик и на этом основании ставить и корректировать цели дальнейшего образовательного продвижения. В своем единстве эти составляющие образуют целостный предмет оценки образовательной самостоятельности.

Однако, прежде чем переходить непосредственно к описанию методов и процедур этой оценки, необходимо рассмотреть структуру готовности к осуществлению данных составляющих в процессе деятельности субъекта, мотивированного на освоение социокультурных практик и решение соответствующих проблемных задач. Именно мотивированность ученика на решение таких задач вкупе со способностью осваивать и применять для этого культурные проектно-преобразовательные средства и принимать на себя персональную ответственность за получение требу-

<sup>5</sup> См.: Фомичева Н.В., Гейхман Л.К. Образовательная самостоятельность старшеклассника: личностно-деятельностный подход // Современ. проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 285.

<sup>6</sup> См.: Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : моногр. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2001. 220 с.

<sup>7</sup> См.: Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута...

мых результатов образуют содержательное «ядро» его образовательной самостоятельности. Данное интегративное личностное качество характеризуется наличием мотивационно-целевого и содержательного структурных компонентов.

Мотивационно-целевой компонент – это способность старшеклассника определять свою внутриличностную позицию относительно культурной проблематики, представленной в осваиваемой социокультурной практике в контексте собственных потребностей в достижении определенных образовательных результатов. Для этого необходимо определять систему ценностно-смысловых отношений, в которой происходит решение проблемной задачи<sup>8</sup>.

Другими словами, для того чтобы задача могла быть решена, учащемуся необходимо мысленно преобразовать ситуацию так, чтобы выявить в ней особые отношения, которые не открываются путем «прямого действия». Только в этом случае может быть обнаружен смысловой контекст проблемной задачи определяющий различия между приемлемыми и неприемлемыми лично для него решениями. Занятие внутриличностной позиции в этом случае становится актом самоопределения субъекта по поводу того, в какой системе отношений может быть найдено оптимальное решение проблемной задачи, и какое место в ней занимает сам субъект (вопрос «кто я?»). Таким образом, исходную «задачу для всех» субъект преобразует в «задачу для себя» и ее решение становится лично значимой целью, мотивированной ценностями самовыражения и творческой самореализации.

Содержательный компонент образовательной самостоятельности представляет собой арсенал универсальных способов действий, при помощи которых может быть решена проблемная задача. Этот арсенал не замыкается на какой-либо одной предметной области. Напротив, самостоятельное решение проблемной задачи предполагает способность ученика определять, на основании сочетания каких предметных знаний оно может быть найдено. Иллюстрацией к этой способности может служить пример А.В. Брушлинского, который предлагал испытуемым ответить на довольно простой, на первый взгляд, вопрос: будет ли гореть свеча в космическом корабле на орбите?<sup>9</sup> Таким путем изучался процесс мышления, которое для нахождения верного ответа должно было «обратиться» не к одному, а одновременно к трем видам теоретического знания – о химическом процессе горения и о физических феноменах невесомости и конвекции.

Способность определять систему отношений, в которой проблемная задача имеет приемлемое для субъекта решение, позволяет ему операционализировать это решение как цель преобразования проблемной ситуации.

На языке федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) способы действий, приводящие к достижению поставленных целей, могут быть названы метапредметными компетенциями. К ним следует отнести:

- формулирование конкретной проектной задачи, на основе которой строится проблемная ситуация;
- создание и использование в ходе ее решения различных моделей преобразуемых объектов (процессов);
- смысловое чтение текстов различных жанров и форматов;
- умение работать в различных информационных системах и грамотно формулировать запросы на недостающую информацию;

<sup>8</sup> Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М. ; Воронеж, 1996.

<sup>9</sup> Там же.

- продуцирование оригинальных идей и решений в ситуации неопределенности;
- культурное оформление и презентация полученного решения экспертному сообществу.

И наконец, процессуальный компонент образовательной самостоятельности старшеклассника может быть интерпретирован как способность осуществлять во взаимодействии с другими субъектами полный цикл освоения социокультурной практики, включая этапы погружения в культурную проблематику, выбора цели, концептуализации, определения необходимых средств и ресурсов, планирования деятельности, осуществления намеченных планов, самооценки достигнутых результатов и рефлексии состоявшегося цикла как шага продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Нетрудно заметить, что приведенные характеристики компонентов образовательной самостоятельности в данной модели носят более обобщенный характер даже в сравнении с требованиями ФГОС. Мы полагаем, что здесь нет никакого противоречия, поскольку требования к образовательной самостоятельности современных старшеклассников не должны носить узкий, «рамочный» характер. Ее оценка должна отражать не отдельные умения и способы действий, а интегративные уровни сформированности компонентов. В исследованиях, проведенных нами ранее, мы уже давали характеристики этих уровней<sup>10</sup>.

Первый уровень характеризуется мотивацией к получению образования, способного обеспечить достижение социального успеха по общепринятым нормам. При этом учащиеся ориентированы на использование стандартных схем достижения желаемого результата и о своей будущей ИОТ не имеют достаточно конкретного представления.

Второй уровень предполагает наличие внутренней мотивации к поиску той индивидуальной социокультурной и профессиональной ниши, где шансы субъекта на социальную успешность максимальны. К таким сферам, например, могут относиться новые профессии, которые обещают быть востребованными и высокооплачиваемыми в недалеком будущем. На данном уровне старшекласснику еще не удастся целостно рефлексировать свою готовность к продвижению по индивидуальной образовательной траектории как своему авторскому, осмысленному проекту будущего, поскольку это продвижение все еще остается для него подчиненным некоему «типовому» сценарию, в который субъект вносит некоторые изменения с учетом общей недоопределенности ситуации.

Целостная рефлексия может возникнуть только на третьем уровне, когда в мотивационной сфере старшеклассника возникают смыслообразующие мотивы неадаптивного характера, побуждающие выстраивать индивидуальную образовательную траекторию нелинейно, не замыкаясь на раз и навсегда поставленных целях.

Эти характеристики далее необходимо трансформировать в описания уровней сформированности каждого из трех компонентов образовательной самостоятельности. Результаты такой работы представлены в таблице.

---

<sup>10</sup> См.: Игнатович В.К., Игнатович С.С. Содержание и уровни образовательной самостоятельности старшеклассников как образовательного результата ступени общего среднего образования // Приоритетные научные направления: от теории к практике : сб. материалов XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. 2 декабря 2016 г., г. Новосибирск / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск : Центр развития науч. сотрудничества, 2016. С. 56–62.

**Уровни сформированности базовых компонентов образовательной самостоятельности старшеклассников**

Компонент	Уровни сформированности		
	первый (низкий)	второй (средний)	третий (высокий)
Мотивационно-целевой	Преобладает мотивация избегания неудач, связанных с невыполнением формальных требований к результатам образования. Цели продвижения по ИОТ ограничиваются достижением формализованных результатов (сдача ЕГЭ, поступление в вуз)	Преобладает внутренняя мотивация успешной адаптации на последующих этапах образования и социализации. Цели продвижения по ИОТ ориентированы на стереотипные представления о социальной успешности	Преобладают внутренние неадаптивные мотивы, связанные с самореализацией и самоопределением. Процесс выбора целей продвижения по ИОТ динамичен; по мере погружения в проблематику и достижения результатов проявляется готовность изменить первоначальную цель на более значимую
Содержательный	Ученик стремится решить проблемную задачу «напрямую», не преобразуя ситуацию, и при помощи простых, давно известных средств, а если это не приводит к результату, склонен отказаться от дальнейших попыток	Ученик стремится найти простое решение проблемной задачи по прямой аналогии с ранее решенными; проявляет готовность искать и использовать новые средства и ресурсы, расширяющие спектр возможностей продуктивного решения задачи «обычным» способом	Ученик проявляет готовность искать сложные решения проблемной задачи, преобразуя для этого заданную ситуацию в новом смысловом контексте; при этом готов привлекать новые информационные ресурсы и грамотно использовать разнообразные преобразовательные средства
Процессуальный	В процессе решения проблемной задачи ученик склонен действовать спонтанно, изменяя намеченный план действий, если его выполнение вызывает непредвиденные трудности. Непоследователен в осуществлении коммуникаций с другими партнерами	Старшеклассник грамотно планирует деятельность по решению задач и четко выполняет намеченные планы. Строит продуктивные коммуникации с другими субъектами, последовательно добиваясь требуемого результата. Но если совершаемые действия не приводят к решению той или иной задачи, испытывает существенные затруднения с коррекцией намеченных планов	Ученик не только планирует деятельность и осуществляет намеченные планы, но и проявляет готовность к их корректировке при возникновении новых целей и оригинальных идей в процессе решения проблемной задачи. Способен самостоятельно определять допустимые границы изменения планов, соотнося их с возможностями и интересами других субъектов

Уровни сформированности базовых компонентов образовательной самостоятельности старшеклассников, охарактеризованные в таблице, могут оцениваться разными способами, однако наиболее полную картину возможностей учащихся

непрерывно проектировать свою индивидуальную образовательную траекторию можно составить на основе экспертных методов оценивания.

Один из таких форматов оценивания, лежащий в основе нашей модели, – самостоятельная работа старшеклассников с кейсом, содержащим описание проблемной ситуации в той или иной сфере культурной деятельности человека (научно-исследовательской, проектной, художественной, спортивной и т.д.). Предварительная наработка пакета таких кейсов является необходимым условием использования данной модели в практике обучения старшеклассников.

Работа с кейсом осуществляется индивидуально. Ее результатом может стать одно либо несколько альтернативных решений описанной в нем проблемной ситуации. Решение предъясняется в виде пакета материалов, который включает в себя:

- проблемный анализ содержания кейса;
- описание проекта, направленного на решение выявленной проблемы;
- результаты реализации проекта;
- рефлексивное эссе, в котором автор дает собственную оценку полученных результатов и эффективности реализованного проекта как шага продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Оценка уровня образовательной самостоятельности автора осуществляется педагогами и специально подготовленными представителями внешней социальной среды школы – родителями, социальными партнерами и т.д., выступающими в роли экспертов. (Вопрос об их подготовке требует отдельного рассмотрения. Ранее мы уже обозначали ориентиры работы по формированию внутришкольных экспертных сообществ<sup>11</sup>.) Инструментом оценивания является экспертная карта, содержащая следующие позиции:

- проявленность смыслового отношения автора к представленной в кейсе культурной проблематике;
- адекватность поставленной цели проекта выявленной проблеме;
- компетентность и широта спектра использованных автором проектно-преобразовательных средств и образовательных информационных ресурсов;
- креативность и нестандартность принятого проектного решения;
- культура оформления полученного результата в продукте;
- полнота плана действий и высокая степень его выполнения;
- адекватность оценки автором эффективности совершенного им шага своего образовательного продвижения.

В заключение отметим, что эффективность данной модели оценки образовательной самостоятельности старшеклассников во многом зависит от степени субъектной включенности в процессы формирующего оценивания самих учащихся. Поэтому работа учащихся с кейсами не должна носить характера контроля и формальной оценки достигнутого учеником уровня образовательной самостоятельности относительно некоего стандартного требования. Напротив, она должна осуществляться как значимое образовательное событие, основанное на принятии ценности и самобытности каждого старшеклассника – автора собственного проекта индивидуальной образовательной траектории. В свою очередь, именно это обстоятельство придает результату работы ученика с кейсом тот самый «эффект поступка», который, по словам М.В. Левита, имеет наибольшее значение в процессе воспитания<sup>12</sup> и без которо-

<sup>11</sup> См.: Игнатович В.К., Небикова Л.В. Гимназическое экспертное сообщество: социальный заказ и трудности становления // *Educatio* : ежемес. науч. журн. 2015. № 6 (13). С. 61–63.

<sup>12</sup> Левит М.В. Педагогическое событие как метадисциплинарный элемент личностного образования // *Психол.-пед. поиск*. 2012. № 4 (24). С. 44–57.

го педагогическая значимость этого действия перестает соответствовать сложности поставленной задачи становления учащегося как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории.

### Список использованной литературы

1. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006.
2. Асмолов, А.Г. Гонки за будущим: образование как индустрия возможностей [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2017. № 35 (10688), 29 августа.– Режим доступа : <http://www.firo.ru/> (дата обращения: 20.09.2017).
3. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога [Текст] : моногр. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2001. – 220 с.
4. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст]. – М. ; Воронеж, 1996.
5. Глазова, Ю.В. Историко-логический анализ понятия «образовательная самостоятельность» [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 173–176.
6. Игнатович, В.К., Игнатович С.С. Содержание и уровни образовательной самостоятельности старшеклассников как образовательного результата ступени общего среднего образования [Текст] // Приоритетные научные направления: от теории к практике : сб. материалов XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. 2 декабря 2016 г., г. Новосибирск / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск : Центр развития науч. сотрудничества, 2016. – С. 56–62.
7. Игнатович, В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта [Текст] : моногр. / под науч. ред. В.К. Игнатовича. – М. : Ритм, 2015. – 144 с.
8. Игнатович, В.К., Небикова Л.В. Гимназическое экспертное сообщество: социальный заказ и трудности становления [Текст] // Educatio : ежемес. науч. журн. 2015. – № 6 (13). – С. 61–63.
9. Левит, М.В. Педагогическое событие как метадисциплинарный элемент личностного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 44–57.
10. Фомичева, Н.В., Гейхман Л.К. Образовательная самостоятельность старшеклассника: личностно-деятельностный подход [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 285.

УДК 37.06

*Е.М. Аджиева*

### СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Дается научно-методическое осмысление социального партнерства как педагогического явления в современном обществе. Предлагаются направления сотрудничества и диалога образовательных организаций и социального окружения в рамках реализации образовательных программ. Проведен анализ реализации социального партнерства в рязанских школах. Предложены способы осуществления такого взаимодействия в современных условиях.

социальное партнерство, партнерские связи, внеурочная деятельность, педагогическое взаимодействие.

Чтобы воспитывать поколение, соответствующее требованиям общества, современная школа должна идти в ногу со временем. Идеи бизнеса о партнерстве и взаимодействии на основе взаимоуважения, сотрудничества и взаимной выгоды могут и должны реализовываться и в области образования. Постоянные изменения федеральных государственных образовательных стандартах демонстрируют внимание Министерства образования и науки Российской Федерации и государства в целом к проблемам и перспективам развития образовательных учреждений.

Тенденции социума на построение взаимоотношений через сотрудничество и взаимодействие находят отражение в жизни образовательного сообщества благодаря расширению контактов, налаживанию связей с микро- и макроокружением. К развитию партнерских связей подталкивают образовательные организации федеральные государственные образовательные стандарты, диктуя необходимость привлечения работодателей и работников учреждений и организаций, соответствующих направленности (профилю) преподаваемых дисциплин.

Социальное партнерство в психологии, социологии, педагогике характеризуется неодинаково и многоаспектно. Одни понимают его как «специфический тип общественных отношений между социальными группами, слоями, классами, общностями и иными структурами»<sup>1</sup>; другие – как «механизм взаимоотношений между государственными органами, представителями трудящихся и работодателями»<sup>2</sup>; третьи – как «особый тип социально-трудовых отношений, присущий рыночной экономике»<sup>3</sup>; четвертые утверждают, что «социальное партнерство — это метод цивилизованного решения социально-трудовых конфликтов, который содержит в себе механизм достижения социальной стабильности общества, гарантирует его мирную эволюцию, отсекая все деструктивное, потенциально опасное»<sup>4</sup>.

Существуют и другие точки зрения, характеризующие данное понятие с позиции системы образования. Нас интересует подход к социальному партнерству как к социально-педагогическому явлению, связанному с областью деятельности образовательных организаций.

Социальное партнерство в образовании – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами образовательной сферы, рынка труда и его институтами, а также с территориальными органами управления, нацеленного на максимальные согласование и учет интересов всех участников этого процесса.

Формирование социального партнерства в области образования – уже устоявшееся явление. основополагающей правовой нормой для его реализации является продекларированная в статье 2 Федерального закона РФ «Об образовании» норма о том, что политика в области образования «основывается на принципе государственно-общественного характера управления»<sup>5</sup>. Сегодня в нашей стране накоплен солидный опыт государственного управления системой образования, но в значительно меньшей степени – опыт участия общественности, в частности работодателей, попечителей, других заинтересованных лиц, в этом процессе.

<sup>1</sup> Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL : [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/](https://psychology_pedagogy.academic.ru/) (дата обращения: 25.01.2018).

<sup>2</sup> Полушкина Т.М., Коваленко Е.Г., Якимова О.Ю. Социология управления : учеб. пособие. М. : Акад. естествознания, 2013. С. 71.

<sup>3</sup> Резник Ю.М. Гражданское общество как феномен цивилизации. М., 2007. С. 26.

<sup>4</sup> Соболева С.А. Социальное партнерство и модернизация России // Гуманит. вестн. 2014. Вып. 2. URL : <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/hum/polit/171.html>

<sup>5</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Партнерство всегда выглядит как процесс уточнения и согласования интересов. Оно ориентировано на создание единого социокультурного пространства, в котором взаимодействуют разные участники, которые, невзирая на различие интересов, готовы соблюдать единые, совместно принятые «правила игры», установленные этические нормы, соблюдать взаимные договоренности. Следовательно, социальное партнерство в области образования не ограничивается только сферой экономических (спонсорских, меценатских) или социально-трудовых отношений. Его реализация возможна через общественные объединения (в том числе детские, добровольческое движение), через защиту интересов различных социальных групп и слоев (в том числе детей), через взаимодействие с органами государственной власти, местного самоуправления, через подписание и выполнение договоров о сотрудничестве.

Виды социального партнерства разнообразны, но принципы, на которых оно основывается, едины: равноправие, добровольность, приоритетность, социальная справедливость, согласование интересов.

Равноправие понимается как одинаковые социальные, экономические и политические права всех участников взаимодействия, определенные договором в устной либо письменной форме или соглашением. Это ситуация, состояние, обеспечивающие одинаковое отношение к тому или иному вопросу, обсуждаемому объекту и одинаковые права.

Добровольность предполагает совершение действий, поступков по собственному желанию, не по принуждению. Добровольность участия в социальном партнерстве, во взаимовыгодном общении принимается каждой стороной этого процесса. От такого общения должно быть хорошо обеим сторонам.

Приоритетность означает ориентирование на товарищей, коллег, партнеров по деятельности как на самых важных, первенствующих, самых нужных субъектов.

Понятие «социальная справедливость» содержит в себе определенные представления о незабываемых правах и свободах человека. Этот принцип во взаимоотношениях реализуется через координацию и распределение полномочий и обязательств партнеров по общению, обоюдное использование результатов совместной деятельности. В то же время этот принцип нельзя понимать как «уравниловку». Социальная справедливость проявляется в том, что каждый получает по труду, по вкладу в общее дело, с максимальным учетом интересов каждого из партнеров. В области образования такой принцип чаще всего ориентирует на соблюдение договорных обязательств, так как обычно не предполагает материальной выгоды.

Социальное партнерство в образовании реализуется через договоры, соглашения и контракты путем партнерских переговоров. Естественно, учреждение (организация) в первую очередь осознает свои истинные интересы, выявляет интересы будущей партнерской стороны, оценивает реальное поведение партнера, состояние его дел и оформляет отношения с ним.

Главный консолидирующий признак социального партнерства – взаимовыгодное взаимодействие. Чтобы научиться такому взаимодействию в рамках школы, каждому субъекту (представителям администрации, рядовым сотрудникам, детям как полноправным участникам жизнедеятельности образовательного учреждения) необходимо набраться опыта общения, причем не только со сверстниками и родителями, опыт общения с которыми накапливается сам собой, но и с людьми более высокого или, наоборот, низкого статуса, иными по мировосприятию, менталитету, вероисповеданию и т.п.

Социальное партнерство как деятельность, как форма построения взаимовыгодных отношений очень нужно современному образовательному учреждению, поскольку благодаря взаимодействию с различными структурами расширяются его социальное окружение, воспитательное пространство для детей.

Этот вид сотрудничества осуществляется через персоналии, группы и коллективы, целые учреждения. Школьники на межличностном уровне учатся построению взаимоотношений с разными по статусу, роли, возрасту, заинтересованности и т.д. людьми, что создает предпосылки для самоопределения каждого ребенка, вхождения его в макросоциум, познания общественной жизни, регулирования собственного поведения на основе принципов уважения, нравственности и толерантности<sup>6</sup>.

Сегодня необходимо готовить человека, способного к адаптации в различных сферах деятельности, умеющего самостоятельно проектировать и реализовывать свои образовательные и профессиональные возможности, принимать решения и воплощать их в жизнь без ущерба для окружающих. В наше время востребован человек, умеющий находить компромиссы в решении любых проблем, не ущемляя права и интересы другого, понимающий и принимающий противоположную точку зрения, если того требует общее дело.

Решить эту проблему можно только путем консолидации усилий всех субъектов образовательного пространства, представителей и специалистов различных сфер – общественных организаций, бизнес-структур, деятелей культуры, – взаимодействие с которыми должно быть направлено на совершенствование механизма партнерства в системе образования. Именно при таком представительстве возможно создание комплекса условий для реального воспитания учащихся в духе взаимовыручки, поддержки, взаимопомощи.

Кроме того, установление партнерских отношений образовательного учреждения с общественно-политическими, общественно-гражданскими формированиями, бизнес-структурами способствует снижению социальной напряженности во взаимоотношениях, пониманию позиций других за счет:

- построения деятельности по оказанию социальной помощи детям, в ней нуждающимся, расширения сети контактов образовательных учреждений в микрорайоне и в социуме в целом;
- привлечения в образовательное учреждение социально значимых проектов и программ, инвесторов и спонсоров;
- использования ресурсов благотворительности и потенциала волонтерской деятельности детей и подростков во взаимодействии их с ветеранами войны, стариками, инвалидами, детьми, обучающимися на дому, воспитанниками детских домов.

Учреждениям образования можно предложить следующие направления социального партнерства:

1. Расширение информационного пространства школы в городе (районе, регионе) через обогащение сайта школы содержательными материалами о формах сотрудничества, партнерах и результативности работы в данном направлении.

2. Диагностика и анализ эффективности взаимодействия на основе социального партнерства.

---

<sup>6</sup> Аджиева Е.М. Толерантность как социально-психологическая характеристика обучающегося в условиях современной модернизации образования // Модернизация современного профессионального образования в условиях бакалавриата и магистратуры : материалы междунар. науч.-практ. конф. 24–25 октября 2013 г., г. Рязань, Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина / отв. ред. Н.В. Мартишина. Рязань, 2014. С. 36–41.

3. Изучение существующего опыта организации социального партнерства в регионе, области, стране.

4. Проведение школ социального партнерства (уроков толерантности) по совместному обучению учителей, детей, родителей методам и формам эффективного взаимодействия.

5. Привлечение общественности, родителей, заинтересованных лиц к решению приоритетных направлений развития школы.

6. Организация и проведение общественно значимых проектов (программ), направленных на реализацию социального партнерства.

Работа по этим направлениям возможна при успешном решении следующих задач:

- по профориентации: постоянное изучение и прогнозирование профессионально-образовательных потребностей детей и молодежи, их мотивов и стимулов (выбор будущей профессии); издание комплекса популярных справочных материалов на бумажных и электронных носителях для педагогов, учащихся и их родителей, производителей, заинтересованных в будущих профессиональных кадрах; усиление интеграции образовательных и предметных областей знаний с практикой жизнедеятельности школьников;

- по созданию единой информационной базы об образовательных учреждениях и их партнерах, о планах деятельности, об организациях и учреждениях, готовых взаимодействовать со школами;

- по воспитанию: формирование толерантного сознания, обучение правилам взаимодействия.

Взаимодействие общеобразовательных учреждений с работодателями, вузами, учреждениями среднего профессионального образования может быть наполнено следующим содержанием:

- использование специалистов в разработке авторских программ курсов по выбору;

- проведение факультативных занятий и элективных курсов;

- организация совместной с учащимися научно-исследовательской и проектной деятельности;

- использование потенциала предприятий и учреждений социального окружения для организации профессионально ориентированной подготовки учащихся, активное укрепление материально-технической базы школы;

- привлечение работников ведущих региональных предприятий к информационной пропаганде среди учащихся;

- целевое обучение выпускников в вузах, проведение мастер-классов.

В сотрудничестве с бюджетными организациями среднего профессионального и высшего образования возможны привлечение специалистов к разработке и организации элективных курсов, проведение внеклассных и внеучебных мероприятий, предоставление курсов подготовительного обучения для абитуриентов.

Исходя из опыта социального партнерства образовательных организаций города Рязани, 98,6 % школ предоставляют в открытом доступе (в публичных докладах руководителей, отчетах о самообследовании) информацию о привлечении родителей и общественности к решению приоритетных вопросов стратегического развития школьной жизни, организации профориентационной работы<sup>7</sup>. В разде-

---

<sup>7</sup> Информация получена по результатам исследования сайтов муниципальных образовательных учреждений города.

лах, посвященных воспитательной работе, у большинства школ (94,5 %) есть материалы об участии детей в тех или иных конкурсах, олимпиадах, т.е. мероприятиях, организованных во взаимодействии с другими школами, учреждениями дополнительного образования города Рязани и Рязанской области, соседних регионов. Педагоги делятся практическими материалами (разработками, презентациями и т.п.) о проведенных мероприятиях, о сотрудничестве с родителями, представителями работодателей.

Большие возможности в развитии партнерства предоставляют сегодня дополнительные образовательные программы. Во многих школах города (89 %) в рамках совершенствования программ культурологической направленности открыты и развиваются школьные музеи, интерактивные выставки. Преобладающая часть школ (75,3 %) в рамках внеурочной деятельности проводит физкультурно-оздоровительные занятия, организует в сотрудничестве со спортивными организациями, школами олимпийского резерва спортивные секции, кружки по самбо, рукопашному бою, художественной гимнастике, футболу, баскетболу, другим видам спорта. Популярной формой социального партнерства стало тесное взаимодействие с библиотеками и музеями города и области.

Таким образом, в современных условиях эффективное сотрудничество образовательных учреждений с различными организациями и учреждениями является первым необходимым шагом на пути воспитания подрастающего поколения России как умного, толерантного и честного, как активных граждан своей страны.

#### Список использованной литературы

1. Аджиева, Е.М. Толерантность как социально-психологическая характеристика обучающегося в условиях современной модернизации образования [Текст] // Модернизация современного профессионального образования в условиях бакалавриата и магистратуры : материалы междунар. науч.-практ. конф. 24–25 октября 2013 г., г. Рязань, Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина / отв. ред. Н.В. Мартишина. – Рязань, 2014. – 588 с.
2. Аджиева, Е.М. Формирование благоприятных межличностных отношений как условие качества образования [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2015. – № 2. – С. 58–64.
3. Аджиева, Е.М., Рыбцова О.М. Педагогические технологии управления общением [Текст] // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика РАО В.А. Сластёнина : в 2 ч. – Рязань, 2017. – С. 160–164.
4. Мартишина, Н.В. Креативность: образовательные технологии развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 36–48.
5. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
6. Полушкина, Т.М., Коваленко Е.Г., Якимова О.Ю. Социология управления [Текст] : учеб. пособие. – М. : Акад. естествознания, 2013.
7. Резник, Ю.М. Гражданское общество как феномен цивилизации [Текст]. – М., 2007.
8. Соболева, С.А. Социальное партнерство и модернизация России [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник. – 2014. – Вып. 2. – Режим доступа : <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/hum/polit/171.html>
9. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/](https://psychology_pedagogy.academic.ru/) (дата обращения: 25.01.2018).

## **ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ВЫПОЛНЕНИЯ МИНИ-ПРОЕКТА ПО ФИЗИКЕ**

В статье представлена методика работы с цифровой лабораторией по физике на примере выполнения мини-проектов. Описываются универсальные учебные действия учащихся, а также результаты обучения в процессе освоения лабораторного комплекса «Цифровая лаборатория по физике».

физика, цифровая лаборатория, проектная деятельность, мини-проект, универсальные учебные действия.

Современное общество устанавливает определенные требования к подготовке выпускников образовательных учреждений. Чтобы учащийся всесторонне развивался, необходимо его активное участие в образовательном процессе, когда он не только осваивает практические умения, но и участвует в исследовательской, экспериментальной и проектной деятельности.

Познавательный интерес учащихся к физике складывается из интереса к явлениям, фактам, физическим законам, из стремления познать их сущность на основе теоретического знания и практическое значение, овладеть методами познания – теоретическими и экспериментальными. Использование в обучении метода проектов позволяет рассматривать школьника как субъект образовательного процесса и изменяет стиль его взаимоотношений с другими субъектами. Проекты помогают учащимся расширить и углубить изучаемый материал и дают возможность найти применение их теоретических знаний в повседневной жизни, что делает предмет еще более интересным для изучения с практической точки зрения. Чтобы современный урок физики стал многогранным, необходимо использовать не только классическое оборудование, но и новейшие цифровые методы измерения<sup>1</sup>.

Одним из вариантов реализации современного урока физики с применением цифровых методов измерения может выступать цифровая лаборатория, которая обеспечивает увлекательность процесса обучения за счет внедрения личностно ориентированных технологий, а также необычность изложения учебного материала и учет индивидуальных особенностей учеников при выполнении мини-проектов по предмету, что способствует повышению интереса учащихся к изучению физики. Использование цифровой лаборатории позволяет сформировать у учащихся верное представление о роли и месте эксперимента в познании.

Сегодня в продаже много цифровых образовательных комплексов, среди которых можно выделить цифровую лабораторию «Научные развлечения», которая представляет собой набор специализированного оборудования для проведения широкого спектра исследований, фронтальных лабораторных работ, demonstra-

---

<sup>1</sup> Федорова Н.Б., Борисова М.А. Особенности организации и оценивания проектной деятельности школьников // Физика в системе современного образования (ФССО-2013): материалы XII Междунар. науч. конф. / отв. ред. А.И. Назаров. Петрозаводск, 2013. С. 136–139.

ции опытов и выполнения мини-проектов с использованием реального оборудования, сопряженного с цифровыми датчиками (рис. 1).

По сравнению с классическим оборудованием комплект цифровой лаборатории более удобен и выигрывает в наглядности проведения экспериментов и лабораторных работ.

Комплект оснащен цифровыми измерителями, которые могут применяться одновременно, и компьютер в этом случае обрабатывает информацию, поступающую одновременно с двух датчиков. Информация автоматически обрабатывается, и результат демонстрируется на экране в виде цифровой информации или уже готового графика.

Цифровая лаборатория «Научные развлечения» предназначена для работы школьников по схеме «один ученик – один компьютер» (рис. 2).



Рис. 1. Комплект цифровой лаборатории «Научные развлечения»

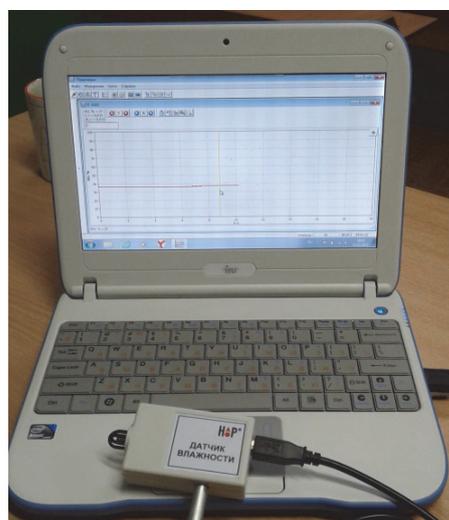


Рис. 2. Нетбук ученика с программным обеспечением для цифровой лаборатории «Научные развлечения»

Непосредственное проведение учащимися эксперимента с помощью цифровой лаборатории в рамках проектной деятельности многократно повышает качество усвоения учебного материала по физике. Так, при изучении раздела «Механика» цифровые, или компьютерные, средства позволяют исследовать кинематические закономерности, иллюстрировать количественно второй закон Ньютона и законы сохранения; при изучении молекулярной физики и термодинамики – наблюдать броуновское движение, графически исследовать тепловые явления и на их основе выполнять конкретные проекты<sup>2</sup>.

У учащихся, осваивающих лабораторный комплекс «Цифровая лаборатория по физике», формируются знания и умения, составляющие личностные, метапредметные и предметные результаты, предусмотренные федеральным государственным образовательным стандартом (табл. 1).

<sup>2</sup> Никифоров Г.Г., Песоцкий Ю.С. Современный кабинет физики : метод. пособие. М. : Дрофа, 2009. 208 с.

**Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения лабораторного комплекса «Цифровая лаборатория по физике»**

Вид результатов	Навыки, умения, опыт
Общие предметные	<p>1. Феноменологические знания о физическом эксперименте, важнейших физических явлениях природы, фундаментальных опытах и качественных их объяснениях.</p> <p>2. Умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– пользоваться методами научного познания, проводить наблюдения, планировать и выполнять физические эксперименты с помощью цифровой лаборатории;</li> <li>– обрабатывать результаты измерений, представлять обнаруженные закономерности в словесной форме или в виде таблиц и графиков;</li> <li>– наблюдать проявление физических законов и закономерностей, выделять их существенные признаки и делать выводы;</li> <li>– пользоваться измерительными приборами (датчиками времени и расстояния, осциллографическими датчиками напряжения, температуры и абсолютного давления);</li> <li>– собирать цифровые экспериментальные установки для проведения простейших опытов;</li> <li>– представлять результаты измерений с помощью таблиц и графиков, выявлять на их основе эмпирические закономерности.</li> </ul> <p>3. Умения применять теоретические знания по физике при объяснении полученных в результате эксперимента данных.</p> <p>4. Умение применять знания по физике при изучении других предметов естественно-математического цикла.</p> <p>5. Развитие элементов теоретического мышления на основе выработки умений устанавливать факты, выделять главное в изучаемом явлении, выявлять причинно-следственные связи между величинами, которые его характеризуют, выдвигать гипотезы, формулировать выводы.</p> <p>6. Коммуникативные умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– докладывать о результатах исследования;</li> <li>– участвовать в дискуссии;</li> <li>– кратко и точно отвечать на вопросы;</li> <li>– использовать справочную литературу и другие источники информации</li> </ul>
Частные предметные	<p>1. Умение приводить примеры и объяснять на качественном уровне полученные физические закономерности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– колебания физического, математического и пружинного маятников;</li> <li>– плавления и кристаллизации расплава;</li> <li>– перенагревания и переохлаждения;</li> <li>– магнитного поля в области обычной катушки, в катушках Гельмгольца;</li> <li>– адиабатического процесса в газе.</li> </ul>

	<p>2. Умение измерять с помощью датчиков расстояние, время, температуру, давление, напряжение, силу тока.</p> <p>3. Владение экспериментальными методами исследования в процессе самостоятельного изучения зависимостей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– пройденного пути от времени;</li> <li>– удлинения пружины от приложенной силы;</li> <li>– силы трения скольжения от веса тела;</li> <li>– удельной теплоемкости твердого вещества;</li> <li>– периода колебаний математического маятника от его длины, тела на пружине от его массы;</li> <li>– коэффициента линейного увеличения собирающей линзы при получении действительного изображения</li> </ul>
<p>Метапредметные</p>	<p>1. Навыки самостоятельного приобретения новых знаний, организации внеурочной работы, постановки целей, планирования, самоконтроля и оценки результатов своей деятельности; умение предвидеть возможные результаты своих действий.</p> <p>2. Универсальные способы деятельности на примерах использования метода научного познания при изучении физических закономерностей.</p> <p>3. Умение воспринимать, перерабатывать и предъявлять информацию в словесной, образной, символической формах, при помощи таблиц и графиков, выделять основное содержание в прочитанном тексте, находить в нем ответы на поставленные вопросы и излагать его.</p> <p>4. Опыт самостоятельного поиска, анализа и отбора информации с использованием различных источников и информационных технологий для решения познавательных задач при проведении физического эксперимента.</p> <p>5. Развитие монологической, диалогической и письменной речи, умения выражать свои мысли, выслушивать собеседника, понимать его точку зрения, доказывать достоверность полученных результатов.</p> <p>6. Приемы действий в нестандартных ситуациях, эвристические методы решения проблем.</p> <p>7. Умение работать в группе, представлять и отстаивать свои взгляды и убеждения, вести дискуссию</p>
<p>Личностные</p>	<p>1. Сформированность познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся.</p> <p>2. Убежденность в возможности познания физических закономерностей природы, в необходимости разумного использования достижений науки и цифровых технологий, уважение к творцам науки и техники, отношение к физике как к элементу общечеловеческой культуры.</p> <p>3. Самостоятельность в приобретении новых знаний и практических умений.</p> <p>4. Мотивация образовательной деятельности школьников на основе личностно ориентированного подхода.</p> <p>5. Ценностное отношение друг к другу, к учителю и к результатам обучения.</p>

	<p>6. Приобретение положительного эмоционального отношения к окружающей природе и к самому себе как части природы, развитие желания познавать физические законы, закономерности и явления в соответствии с жизненными потребностями и интересами.</p> <p>7. Умение ставить перед собой познавательные цели, выдвигать гипотезы, конструировать высказывания естественно-научного характера, доказывать собственную точку зрения по результатам эксперимента</p>
--	---

В ходе проектной деятельности обучающихся, реализуемой с помощью цифровой лаборатории по физике, развиваются и универсальные учебные действия школьников (табл. 2).

Таблица 2

**Развитие универсальных учебных действий в проектной деятельности с помощью цифровой лаборатории по физике**

Вид учебных действий	Наименование
Личностные универсальные	Самостоятельность в разных видах деятельности, навыки самоанализа и самоконтроля; уважение и принятие ценностей микроколлектива и микросоциума, где они проживают часть своей жизни; уважительное отношение к иному мнению; положительное отношение к школе; навыки взаимодействия со взрослыми и сверстниками через участие в совместной деятельности
Регулятивные универсальные	Принимать и сохранять учебную задачу; в сотрудничестве с учителем учитывать выделенные педагогом ориентиры действий в физическом цифровом эксперименте
Коммуникативные универсальные	Первоначальные навыки работы в группе: – распределять роли, обязанности, выполнять работу, осуществлять контроль деятельности; – задавать вопросы; – учитывать в общении и во взаимодействии возможность существования у людей различных точек зрения
Познавательные универсальные	Слушать и понимать речь других людей; работать по предложенному учителем плану; выделять и формулировать познавательную цель и проблемы с помощью учителя, включаться в экспериментальную деятельность под руководством учителя

В результате освоения курса обучающиеся получают возможность:

- 1) овладеть навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- 2) развить личную ответственность за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах;

- 3) сформировать эстетические ценности и чувства;
- 4) развить доброжелательность и эмоционально-нравственную отзывчивость;
- 5) научиться оценивать себя по критериям, предложенным взрослыми;
- 6) сформировать элементарные основы экологической культуры;
- 7) научиться:
  - планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;
  - оценивать правильность выполнения действий; оценивая реальность полученных результатов эксперимента, соотносить их с табличными значениями;
  - адекватно воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей и родителей;
  - правильно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, владеть диалогической формой общения и письменной речью;
  - формулировать собственное мнение и позицию;
  - применять навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
  - готовить отчеты по результатам цифрового физического эксперимента в устной и письменной формах;
  - устанавливать причинно-следственные связи по результатам эксперимента;
  - обобщать данные;
  - находить аналогии;
  - использовать различные способы поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями.

Применение цифровой лаборатории позволяет выявлять и развивать у учащихся творческий, исследовательский и теоретический потенциалы при выполнении проектной работы. При этом наиболее интересными являются работы, опирающиеся на жизненный опыт учащихся и тем самым помогающие более глубокому усвоению предмета.

Одним из вариантов исследовательской работы с применением цифровой лаборатории может быть мини-проект по изучению испарения жидкости и техническому применению данного процесса на практике. Актуальность подобного исследования обусловлена тем, что в современном мире наблюдается рост числа заболеваний дыхательных путей, причиной которых могут быть как вирусы, так и различные аллергические реакции, и поэтому каждой семье необходимо иметь в своем «медицинском арсенале» ингалятор.

Опираясь на жизненный опыт учащихся в борьбе с простудными заболеваниями, можно предложить им интересную тему исследовательской работы – «Ингалятор». Приступая к ее выполнению, учащийся в первую очередь знакомится с теоретическим материалом, в данном случае – явлением испарения, понятиями насыщенного и ненасыщенного пара. С помощью цифровой лаборатории моделируем процесс испарения и знакомимся с принципом работы домашнего ингалятора.

Для проведения данной работы необходимо следующее оборудование: ингалятор, датчик температур, вода комнатной температуры, переходник, нетбук, источник питания ВС-24 или ВС- 24М (рис. 3).



а

б

Рис. 3. Оборудование для мини-проекта «Ингалятор» до начала (а) и в процессе (б) эксперимента

Учащийся собирает экспериментальную установку. В ингалятор наливается немного воды комнатной температуры и опускается датчик температур, который подключается к нетбуку с помощью переходника. Прежде чем перейти к наблюдению, необходимо в течение нескольких секунд подождать, пока датчик температур не зафиксирует установление в ингаляторе теплового равновесия, что можно отследить по графику на мониторе компьютера. После этого включается ингалятор, подсоединенный к источнику тока, и на мониторе отслеживаются изменения температуры воды в режиме реального времени.

Принцип работы ингалятора состоит в том, что он нагревает лекарственный раствор и переводит его в парообразную форму, в какой препарат и попадает в организм больного. Таким образом, мы моделируем процесс испарения, который можно наблюдать на мониторе нетбука в виде графической зависимости (рис. 4) и соответствующей ей таблицы (рис. 5).

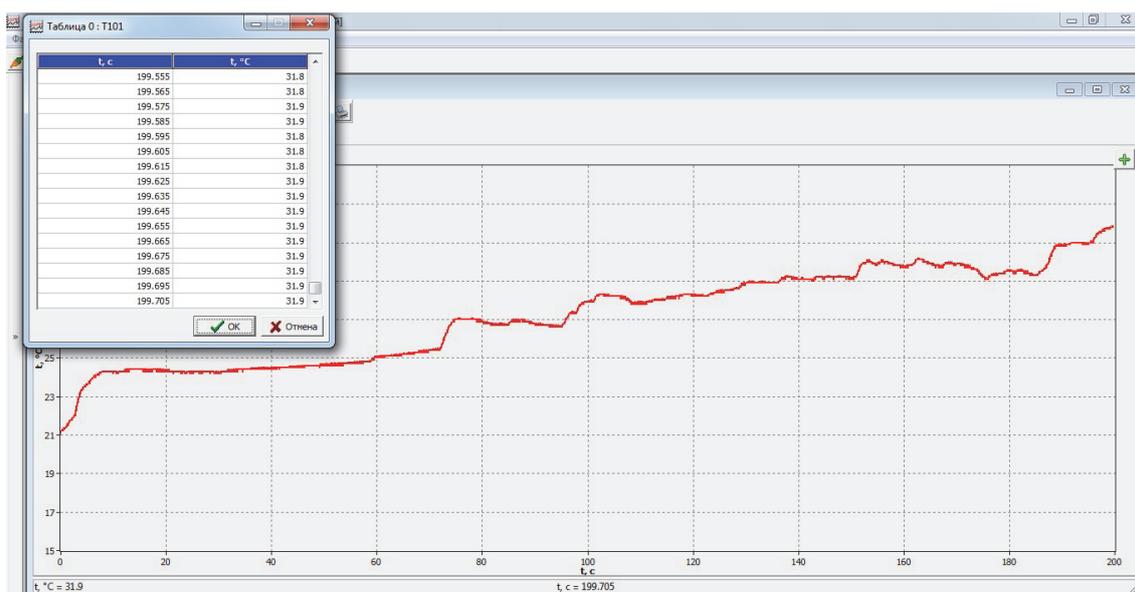


Рис. 4. График зависимости температуры от времени

Температурная точка	Показания датчика, градусы Цельсия
T1	25.5
T2	27.3
T3	29.2
T4	29.4
T5	30.3
T6	31.8

Рис. 5. Показания температурного датчика

В ходе описанного эксперимента учащиеся познают закономерности физических явлений, знакомятся с методами их исследования, учатся работать с физическими приборами и установками, т.е. учатся самостоятельно добывать знания на практике. Такие мини-проекты позволяют, прежде всего, увидеть связь теоретического материала, который учащиеся изучают на уроке, с возможностью его применения в повседневной жизни.

Так как работа над проектом – это процесс творческий, то это способствует формированию креативной компетенции учащихся, которая заключается в готовности к применению принципиально новых необычных идей, отличающихся от традиционного разрешения проблемы, в способности к переносу накопленного теоретического опыта на практику при решении проблемной задачи и в умении видеть знакомое в незнакомом. Это позволяет расширить творческий потенциал, развить гибкость мышления и способность к самостоятельному пополнению системы своих знаний.

Работая над проектом, ученики взаимодействуют между собой. Совместный поиск разрешения проблемы приводит к развитию коммуникативной составляющей компетенции – развивается способность школьников представлять информацию в устной и письменной формах, преподносить ее классу.

При выполнении мини-проектов ученикам приходится переносить свои знания, умения и навыки в новую для них нестандартную ситуацию, что позволяет исключить формальный подход к изучению предмета. Все это способствует развитию у обучающихся познавательного интереса, расширяет их кругозор.

Таким образом, можно утверждать, что осуществление проектной деятельности с применением цифровой лаборатории на уроках физики помогает в формировании и развитии универсальных учебных действий и компетенций учащихся, придает процессу обучения личностно ориентированный и деятельностный характер, повышает мотивацию к изучению предмета «физика», в полной мере отвечая новым требованиям, предъявляемым к процессу обучения в средней школе.

#### Список использованной литературы

1. Инновации в преподавании курса физики в средней школе [Текст] : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Н.Б. Федорова, О.В. Кузнецова ; РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2011.
2. Кузнецова, О.В. Взаимосвязь компетенций, формируемых в рамках непрерывного физического образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 138–151.

3. Кузнецова, О.В., Федорова Н.Б. Современные тенденции управления образовательным процессом на уроке физики [Текст] // Физика в системе современного образования (ФССО-2013) : материалы XII Междунар. науч. конф. / отв. ред. А.И. Назаров. – 2013. – С. 79–82.
4. Кузнецова, О.В., Федорова Н.Б. Современные тенденции управления образовательным процессом на уроке физики в современной школе [Текст] // Физика в школе. – 2013. – № 8. – С. 46–50.
5. Никифоров, Г.Г., Песоцкий Ю.С. Современный кабинет физики [Текст] : метод. пособие. – М. : Дрофа, 2009. – 208 с.
6. Степанов, В.А., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В. Непрерывное физическое образование [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 2. – С. 58–67.
7. Федорова, Н.Б., Борисова М.А. Особенности организации и оценивания проектной деятельности школьников [Текст] // Физика в системе современного образования (ФССО-2013) : материалы XII Междунар. науч. конф. / отв. ред. А.И. Назаров. – Петрозаводск, 2013. – С. 136–139.
8. Федорова, Н.Б., Кузнецова О.В. Непрерывное физическое образование [Текст] : моногр. – Рязань, 2016.
9. Степанов, В.А., Федорова Н.Б., Кузнецова О.В. Управление личностно-ориентированным обучением и его организация на уроках физики в средней школе [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 1. – С. 111–124.

УДК 37.032

*В.В. Горячев*

## МОДЕЛЬ ТЕЛЕСНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Предложена модель телесного самосознания личности, включающая когнитивный (физический образ «Я»), аффективный (самоотношение к телу) и конативный (самоконтроль за телесными практиками) компоненты. Установлено, что эти структурные составляющие находятся в достаточно сложных связях и опосредованиях. Дана авторская трактовка понятий «телесное самосознание» и «телесная самоэффективность».

деятельностный подход, телесное самосознание, самоотношение к телу, самоконтроль за телесными практиками, телесная самоэффективность, телесное сознание, физический образ «Я».

Во многих работах по психологии, посвященных изучению самосознания человека, отмечается роль тела и телесности как одно из условий благоприятного развития личности. Вместе с тем до сих пор не существует универсального определения телесного самосознания; дискусионны и представления о его строении и развитии. Те или иные понятия, которые одни авторы употребляют для обозначения телесного самосознания, другие используют для обозначения отдельных его аспектов. Чтобы внести ясность, мы предлагаем модель, которая, с одной стороны, должна отразить структуру телесного самосознания, а с другой – способна упорядочить понятийный аппарат.

Изучение телесного самосознания как комплексного и многоаспектного теоретического конструкта включает в себя многие переменные. Данное понятие активно используется не только в психологических исследованиях, но и в медицинских, в частности, при описании субъективной картины болезни или физических свойств тела. Несмотря на то, что понятие «телесное сознание» стало часто

употребляемым в научной литературе термином, его содержательно-структурные особенности представляют заметную теоретическую трудность<sup>1</sup>. Это обстоятельство и обусловило основную цель нашей работы – определение структуры телесного самосознания и углубление понимания данного психологического феномена.

При осознании человеком своей телесной сущности воспроизводится познавательный процесс, подобный процессу отражения человеком окружающего его бытия. Осознание телесности также предполагает осмысление отношений человека с мирозданием, только связанных с разнообразными телесными проявлениями. В самом общем смысле психическое состояние субъекта, в фокусе внимания которого находится его тело, можно назвать телесным самосознанием. Дальнейшая логика рассуждений предполагает дифференциацию понятий «телесное сознание» и «телесное самосознание».

Понятия в гуманитарном знании могут разграничиваться на основании выявления расхождений по любому из четырех звеньев схемы анализа явлений-процессов – генезису, функции, структуре, материалу. Поэтому различие понятий «телесной сознание» и «телесное самосознание» по функциональному и структурному признакам является обоснованным.

Хотелось бы отметить, что для нас понятие «телесное самосознание» отличается от понятия «телесное сознание личности», поскольку первое является временным, ситуативным состоянием концентрации внимания на своей телесной сущности, а второе соотносится с постоянным когнитивным контролем за внешностью. Другими словами, различия проявляются в том, что «телесное самосознание» есть процесс, в котором тело выступает объектом самонаблюдения, а «телесное сознание» – это гипертрофированное и спроецированное извне устойчивое чувство озачленности о своем теле и впечатлении, какое оно производит на других.

Для нас телесное самосознание – это интегральное психологическое образование, социально-культурный продукт, складывающийся в процессе развития и постижения личностью своей телесной самоидентичности, в которой отражаются образ физического «Я» и отношение к себе в контексте телесности.

Следует отметить, что проблема выделения структурных компонентов самосознания связана с имеющимися разногласиями в зарубежных источниках по данному вопросу. В истории изучения сознания эти разногласия ярче всего проявились в теориях структурализма и гештальт-психологии. По мнению финского психолога А. Ревонсуо, большинство западных ученых, занимающихся данной проблемой, принимают позиции одной из двух теорий – микросознания и общей теории поля<sup>2</sup>. Так, S. Zeki в своей теории микросознания представляет атомистический взгляд в духе структурализма: сознание есть набор простых квалиа, каждое из которых возникает в мозге независимо и в изоляции от других, и только позже эти квалиа, объединившись, формируют единые, целостные объекты восприятия<sup>3</sup>. Противоположная точка зрения представлена в общей теории поля Д. Сёрла, которая предполагает, что сознание – это единый, целостный феномен; ничто феноменально субъективное не может существовать само по себе, вне общего поля<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> См.: Горячев В.В. О методологических проблемах исследования телесного сознания школьников // Вестн. Костром. гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 4. С. 64–66.

<sup>2</sup> См.: Ревонсуо А. Психология сознания. СПб. : Питер, 2013. 336 с., ил.

<sup>3</sup> См.: Zeki S. The disunity of consciousness // Trends in Cognitive Sciences. 1999. Vol. 7, N 5. P. 214–218.

<sup>4</sup> См.: Сёрл Д. Открывая сознание заново. М. : Идея-Пресс, 2002. 256 с.

Аналогичную постановку проблемы трудно найти в работах отечественных психологов. Вероятно, это связано с тем, что в советской психологии существовала тенденция отождествления психики и сознания. Поэтому для определения сознания исследователи использовали структурные построения, аналогичные архитектонике психики в целом. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал: «Задача психологии – изучать психику, сознание и самосознание личности, но суть дела заключается в том, чтобы она изучала их как психику и сознание “реальных живых индивидов” в их реальной обусловленности»<sup>5</sup>.

Г.В. Акопов обращает внимание на несовпадение взглядов в отечественной и зарубежной психологии на предмет самосознания. Западные ученые разрабатывают вопросы биологической детерминации индивидуального сознания, используя для этого когнитивные, нейронаучные и феноменологические модели сознания, в то время как российские исследователи концентрируют внимание в основном на проблемах его определения и структуры<sup>6</sup>.

В отечественной психологии изучение телесного самосознания начал В.Н. Никитин. Любая деятельность рассматривалась ученым как одна из форм выражения психологической сущности этого феномена. Однако в его трудах данная тематика не получила необходимого теоретического обоснования. В частности, не было установлено реальное место деятельности среди других факторов, влияющих на развитие телесного самосознания<sup>7</sup>.

В последующем интерес к названной проблеме стал более выраженным. В качестве методологической основы конкретно-эмпирических исследований был выдвинут принцип деятельностного опосредования телесного сознания, и деятельность стала рассматриваться в качестве основной детерминанты телесности. Все остальные факторы, от которых так или иначе зависит телесное самосознание, а также его структура и функции были поставлены в зависимость от деятельности.

Методология деятельностного подхода позволяет рассматривать самосознание с классической точки зрения. Изучение «деятельности самосознания» предоставляет возможность выделить компоненты самосознания и закономерности топологии актов сознания. Ряд отечественных авторов в своих экспериментальных работах отождествляют понятия «физический образ “Я”» и «телесное самосознание», выделяя их компонентное строение. Понимание физического образа «Я» как совокупности установок на свое тело отчетливо зафиксировано в работах И. Кона, А. Налчаджяна, В.Г. Сахаровой и др.

Исследователи пытаются раскрыть сущностные характеристики физического образа «Я» посредством функций и свойств, которые отображают качественную определенность образа в целом и его элементов.

Так, И. Кон, рассматривая структуру самосознания, отмечает, что его элементы сочетаются друг с другом не как попало и изучать их можно лишь в определенном порядке. Структура этих компонентов строится в зависимости от степени отчетливости осознания (представленности того или иного компонента в сознании), степени важности (субъективной значимости) компонентов, степени последовательности (логической согласованности друг с другом), что определяет непротиворечивость самосознания<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2003. С. 635.

<sup>6</sup> См.: Акопов Г.В. Типология проблем в новом понимании сознания // Мир психологии. 2016. № 2. С. 178–191.

<sup>7</sup> См.: Никитин В.Н. Психология телесного сознания. М. : Алетея, 1998. – 448 с.

<sup>8</sup> См.: Кон И. В поисках себя: личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. 335 с.

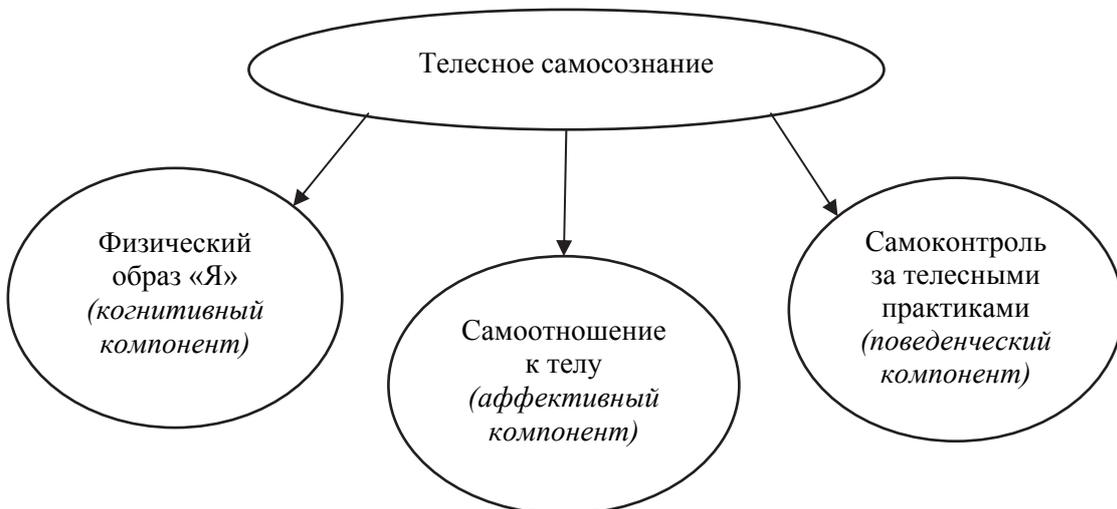
В.Г. Сахарова предлагает следующую структуру образа тела:

- субъективное внешнее восприятие с точки зрения функциональных способностей человека;
- эмоциональные переживания, связанные с восприятием тела;
- интерпретация индивидом социальных реакций со стороны окружающих на его внешний облик;
- представление об идеальном образе тела, складывающееся в результате наблюдений, сравнений и отождествлений с телесными качествами других людей <sup>9</sup>.

А.А. Налчаджян, ссылаясь на В. Шонфельда, выделяет в образе тела следующие компоненты: субъективное восприятие тела как внешности, имеющей способность к функционированию; искажения концепции тела, являющиеся результатом эмоционального телесного опыта индивида; социологические факторы, связанные с реакцией окружающих на внешность индивида; идеальный образ тела, связанный с ощущениями, восприятием, сравнением и идентификацией собственного тела с телами других людей <sup>10</sup>.

Похожее структурное деление телесного образа можно найти у Н. Рамси, который выделяет в нем три основные составляющие: перцептивный компонент, отражающий представление человека о своей физической внешности; оценочный компонент, который содержит в себе установки индивида по отношению к своему телу (удовлетворенность/неудовлетворенность, мера значимости физического образа «Я» для самооценки), и компонент поведенческий, связанный с особенностями восприятия собственного тела, оказывающими влияние на поведение человека <sup>11</sup>.

Имеющиеся на сегодняшний день теоретические разработки и методологический инструментарий позволяют построить модель телесного самосознания личности, в которой можно выделить следующую структуру: физический образ «Я» (когнитивный компонент), самоотношение к телу (аффективный компонент), самоконтроль за телесными выражениями (поведенческий компонент) (см. рисунок).



Модель телесного самосознания личности

<sup>9</sup> См.: Сахарова В.Г. Психология тела. Диагностика отношения к телу. СПб. : Речь, 2011. 112 с.

<sup>10</sup> См.: Налчаджян А.А. Я-концепция // Психол. самосознания : хрестоматия. Самара : Бахрах-М., 2003. С. 270–332.

<sup>11</sup> См.: Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. СПб. : Питер, 2009. 256 с.

Е.Т. Соколова, анализируя уровень развития физического образа «Я», выделяет «степень когнитивной сложности и дифференцированности образа “Я”, измеряемую числом и характером связи осознаваемых личностных качеств: чем больше своих качеств вычленяет человек и относит к своему “Я”, чем сложнее и обобщеннее эти качества, тем выше его уровень самосознания»<sup>12</sup>.

Мы можем добавить, что степень дифференцированности физического образа «Я» определяет характер взаимовлияния осознаваемых характеристик тела и аффективного отношения к ним. Значительное влияние на физический образ «Я» оказывает его невысокая дифференцированность, что обуславливает легкость искажения под влиянием внешних и внутренних факторов (оценки значимых других, собственной самооценки и др.). Кроме того, степень отчетливости осознания телесного облика характеризует как уровень развитости рефлексии, так и содержание физического образа «Я» в зависимости от субъективной значимости тех или иных сегментов тела человека<sup>13</sup>.

Развитие физического образа «Я» во многом определяется процессами когнитивной самоатрибуции. Мы предполагаем, что механизм приписывания себе определенных телесных характеристик и черт принципиально не отличается от того, как индивид наделяет ими других людей. Собственное тело рассматривается человеком как включенное в цепь причинно-следственных связей, т.е. основание для объяснения своего внешнего облика личность может искать во внешних обстоятельствах или внутренних установках. Необходимо отметить, что связь физического образа «Я» с экстернальной либо интернальной ориентацией не является жестко детерминированной. Скорее, как при первом, так и при втором способе каузальной самоатрибуции физического образа «Я» стержневым подходом к собственному телу и его сегментам является подход инструментальный. Физический образ «Я» представляется в ракурсе его использования как средства достижения личной либо социальной цели.

Центральным компонентом содержания телесного самосознания является система отношения к телу, поскольку в зависимости от нее мотивируется деятельность, связанная с телесными практиками. Следовательно, выявив отношение личности к телу, мы можем определить уровень телесного самосознания. Но тут перед исследователями возникают определенные методологические проблемы. Одна из них – описание всего многообразия отношений для выделения существенных характеристик телесного самосознания, которые можно адекватно измерить.

Предметом изучения самоотношения к телу могут быть его способности, социальная значимость отдельных сегментов и др. Мы предполагаем, что эти частные феномены, рассматриваемые в их динамической совокупности, могут быть объединены в некоторое обобщенное переживание человека, связанное с целостным основанием – самоотношением к телесному «Я». Именно это обобщенное и относительно устойчивое психологическое образование может стать предметом психологического анализа аффективного компонента телесного самосознания личности.

Самоотношение к собственному телу складывается постепенно и приобретает устойчивый характер. Оно может проявляться как принятие или непринятие собственной телесности, на основании чего формируется отношение индивида к самому себе. Поэтому самоотношение к телу является важным компонентом телесного само-

---

<sup>12</sup> Соколова Е.Т. Я-образ тела // Психология самосознания : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2003. С. 408.

<sup>13</sup> См.: Горячев В.В. Переживание образа тела школьниками на уроках физической культуры // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 134–138.

сознания человека и детерминирует личностный комфорт или дискомфорт, выраженный в степени удовлетворенности или неудовлетворенности собственным телом. Возникая в процессе самопознания, самоотношение к телу может стать источником пополнения знаний о себе и влиять на весь процесс телесного самосознания, определяя его специфику, интенциональность и индивидуальный личностный оттенок. Как в физическом образе «Я» наблюдается движение знаний о себе от отдельных ситуативных образов к более или менее устойчивому представлению, так и в области аффективного компонента телесного самосознания обнаруживается интегральная тенденция развития. Из многих частных самооценок, из выполненных в разных ситуациях и в контекстах с разными людьми физических действий складывается обобщенное, устойчивое, целостное отношение к собственному телу.

Необходимо отметить, что становление самоотношения к телу не является конечным. Поскольку личность все время находится в процессе развития, то и самоотношение к телу изменяется: трансформируются его содержание, мера участия в регуляции поведения личности.

Поведенческая составляющая телесного самосознания заключается во внутреннем самоконтроле за телесными практиками, в потенциальной поведенческой реакции, которая может быть вызвана физическим образом «Я», самоотношением к собственному телу. Регулирующая роль телесного самосознания состоит в том, что она направлена на утверждение, объяснение, защиту, поддержание и развитие собственной телесности личности.

Самоконтроль за телесными практиками предполагает осознание и оценку субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Его проявление и развитие определяются требованиями общества к телесному поведению человека. Проведение самоконтроля за телесными практиками предполагает наличие эталона и возможности получения сведений о регулируемых телесных проявлениях и состояниях.

Самоконтроль за телесными практиками выступает необходимым средством для достижения какой-либо поставленной индивидом цели, т.е. имеет инструментальную, а не терминальную ценность. Отсюда следует, что самоконтроль за телесным выражением связан с самооценкой тела, которое воспринимается с точки зрения полезности, годности и т.д. Из такого подхода к собственному телу логично вытекает задача овладения им, что предполагает орудийное отношение к себе. Рассмотрение своих телесных возможностей и склонностей через призму такого подхода предполагает, что они берутся в качестве инструментария для достижения той или иной личностной цели.

В этом контексте самоконтроль за телесными проявлениями может быть выражен через обращение к феномену телесной самоэффективности, т.е. чувству собственной компетентности в выполнении моторной деятельности, суждение о своих физических возможностях. Иными словами, человек преимущественно демонстрирует то поведение, которого он сам от себя ожидает и последствия которого он ждет. Человек, сомневающийся в своей телесной самоэффективности, старается не вступать в трудную для него моторную деятельность. А столкнувшись с проблемами по ее реализации, начинает испытывать тревогу. Человек, убежденный в своей телесной самоэффективности, имеет высокие притязания, настойчив в достижении целей, уверен в их реализации.

О.Н. Молчанова, проанализировав ряд работ по данной проблематике, приходит к выводу, что «самоэффективность является надежным предиктором успешности в различных видах деятельности: учебной, профессиональной, спортивной, в области социальных отношений, воспитания детей и здоровья»<sup>14</sup>.

Проведенный анализ позволил создать рабочую модель телесного самосознания, открывающую перспективы для более обстоятельного теоретического и эмпирического обоснования данного психологического феномена.

### Список использованной литературы

1. Акопов, Г.В. Типология проблем в новом понимании сознания [Текст] // Мир психологии. – 2016. – № 2. – С. 178–191.
2. Горячев, В.В. О методологических проблемах исследования телесного сознания школьников [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20, № 4. – С. 64–66.
3. Горячев, В.В. Переживание образа тела школьниками на уроках физической культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 134–138.
4. Кон, И. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст]. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Молчанова, О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования [Текст]. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 392 с.
6. Налчаджян, А.А. Я-концепция [Текст] // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2003. – С. 270–332.
7. Никитин, В.Н. Психология телесного сознания [Текст]. – М. : Алетей, 1998. – 448 с.
8. Рамси, Н., Харкорт Д. Психология внешности [Текст]. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.
9. Ревонсуо, А. Психология сознания [Текст]. – СПб. : Питер, 2013. – 336 с., ил.
10. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
11. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии [Текст]. – СПб. : Питер, 2003. – 713 с.
12. Сахарова, В.Г. Психология тела. Диагностика отношения к телу [Текст]. – СПб. : Речь, 2011. – 112 с.
13. Сёрл, Д. Открывая сознание заново [Текст]. – М. : Идея-Пресс, 2002. – 256 с.
14. Соколова, Е.Т. Я-образ тела [Текст] // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2003. – С. 406–422.
15. Zeki, S. The disunity of consciousness [Text] // Trends in Cognitive Sciences. – 1999. – Vol. 7, N 5. – P. 214–218.

---

<sup>14</sup> Молчанова О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования. М. : Флинта: Наука, 2010. С. 93.



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 299.512:37«-05/-02»

*А.А. Германович*

### ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ КОНФУЦИАНСТВА В VI–III ВЕКАХ ДО Н. Э.

Рассматриваются особенности формирования педагогических идей на раннем этапе конфуцианства как одном из самых интересных периодов становления и расцвета китайской философии, когда все философские школы, с одной стороны, самоопределились через свое отношение к конфуцианству и ортодоксальному конфуцианскому знанию, выделяя его строжнейшую роль, а с другой – значительно его обогатили и помогли эволюционировать в глубокое, многоуровневое философско-педагогическое учение, ставшее институциональной основой китайской цивилизации вплоть до наших дней.

конфуцианская педагогика, конфуцианство, история педагогики, Конфуций.

На раннем этапе китайской истории китайские педагогические теория и практика были неразрывной частью философской мысли. Более того, древняя китайская философия характеризуется тесным сращиванием общественно-политической, педагогической, экономической и этической мысли, а также взаимопроникновением и взаимообогащением различных школ и течений, что позволяет назвать этот период воистину золотым веком китайской философии. Шло соперничество «ста школ» («бай цзя чжэн мин»), которое выражалось как в соперничестве между княжествами, так и в противоборстве идей, учений и целых идеологий. Вот это «брожение» идей и стало философской, общественно-политической и педагогической основой для последующего самоопределения в течение столетий китайской философской мысли.

В этой связи для понимания смысла, места и роли тех или иных идей, концепций и теорий в рамках раннего конфуцианства <sup>1</sup> необходимо проследить диалог и эволюцию как среди представителей самого конфуцианства, так и относительно других философских школ и течений.

Рассмотрим педагогическую проблематику только трех основоположников конфуцианства – Конфуция (551–479 до н. э.), Мэн-цзы (372–289 до н. э.) и Сюнь-

---

<sup>1</sup> В исторической литературе нет общепризнанного термина «раннее конфуцианство», однако в историографических работах и в целом в китаеведческих трудах данное словосочетание встречается применительно к конфуцианской мысли на самых ранних этапах развития китайской философии. Используется и «династийная» периодизация конфуцианства (конфуцианство периода Чжаньго, периода Цинь и др.)

цзы (313/290–238/215 до н. э.). При таком ограничении нам видится необходимым ограничиться и рассматриваемым периодом китайской истории, а также предшествующим ему этапом.

Обращаясь к историко-философской (и, соответственно, историко-педагогической) периодизации, стоит отметить, что первым исторически достоверным автором философской теории в Китае был Конфуций. С него и начинается развитие различных направлений философской, социально-политической, экономической и педагогической мысли. Однако отдельные философские идеи и темы, а также многие термины, которые используют Конфуций и его последователи, содержались уже в древнейших доконфуцианских письменных памятниках китайской культуры «Шу цзине» («Канон писаний», или «Книга исторических преданий»), «Ши цзине» («Канон стихов», или «Книга песен»), «Чжоу и» («Чжоуские перемены», или «Книга перемен»), относящихся к первой половине I тысячелетия до н. э. Поэтому, с точки зрения истории философии, можно провести следующее деление:

1) период предфилософии (XIV – VI века до н.э.);

2) период противоборства «ста школ» (или «доциньский» период китайской философии) (VI – III века до н. э.);

3) период «философии династий Цинь (221–207 годы до н. э.) и Западной Хань (206 год до н. э. – 9 год н. э.)» (часто называемый «периодом ранних империй» и «средневековой китайской философией»<sup>2</sup>).

Нас интересует «доциньский период китайской философии».

Ранняя китайская философия (VI–III веков до н. э.) отличалась сращиванием философского, научного, педагогического, общественно-политического и других видов знания и была периодом предельного разнообразия и взаимообогащения взглядов и направлений, представившихся как «соперничество ста школ» («бай цзя чжэн мин»). При этом исторически в связи со сложностью иероглифической письменности и спецификой получения книжного образования и доступа к материальным носителям культуры, а также на фоне политической раздробленности и ослабления власти правящего дома Чжоу произошло разрушение традиционной государственной монополии на знание и возникают частные философские школы.

Первой из таких школ становится частная школа Конфуция. Китай в это время был раздираем бесконечными войнами на фоне центробежных тенденций. Одновременно идет разложение раннечжоуской религиозной идеологии с ее монополией вана (правителя) на высшее знание и исполнение религиозных церемоний, подрываемой отголосками иньских верований, шаманскими протодаосскими культурами. Именно поэтому Конфуций обращается к идеологическим устоям раннечжоуского («идеального») прошлого и создает совершенно новое, оригинальное и по сути первое авторское, философское учение в Китае.

Последующие работы и философские течения периода «противоборства ста школ» – это в той или иной степени комментарии, опровержения, развитие, полемика или реакция на философию учителя Куна. И, хотя конфуцианство лишь во II веке до н. э. получило официальный статус ортодоксальной идеологии, оно с самого начала неформально было таковым. Об этом свидетельствует тот факт, что все существовавшие в то время философские школы самоопределялись через свое отношение к конфуцианству и к ортодоксальному, именно конфуцианскому, знанию. Кроме того, уже во второй половине II века до н. э. начала складываться экзаменацион-

<sup>2</sup> Рыков С.Ю. Древнекитайская философия : курс лекций. М., 2012. С. 7–8.

ная система при назначении на должность чиновников, закреплявшая связь конфуцианской педагогической, общественно-политической, экономической и философской мысли как с государственным институтами, так и со знанием определенных канонических конфуцианских текстов. В дальнейшем за конфуцианством на века закрепился статус официальной идеологии.

В данный период традиционно выделяют шесть основных направлений учений как таковых:

- 1) «школа темного и светлого (мирообразующих начал)» (иньян-цзя);
- 2) «школа ученых» (жу-цзя), или конфуцианство;
- 3) «школа Мо Ди» (мо-цзя), или моизм;
- 4) «школа имен» (мин-цзя);
- 5) «школа законов» (фа-цзя), или легизм;
- 6) «школа Пути и благодати» (даодэ-цзя), или даосизм.

Эта традиция относится к Сыма Таню (II век до н. э.), написавшему специальный трактат о «шести школах» (лю цзя), вошедший в состав первой династической истории «Ши цзи» («Исторические записки»), составленной его сыном Сыма Цянем (II–I века до н. э.).

Мы сравним теории не всех школ, а только тех, которые непосредственно занимались педагогической проблематикой в том или ином ее проявлении, в частности, конфуцианство, моизм, даосизм и легизм. В связи с этим нам представляется необходимым указать основных представителей каждой из школ данного исторического этапа, а также названия их работ:

**Конфуцианство.** Ярчайшие представители: Конфуций (551–479 до н. э.), Мэн-цзы (372–289 до н. э.), Сюнь-цзы (313/290–238/215 до н. э.)<sup>3</sup>. Основные работы: «Лунь юй» («Беседы и суждения»), «Мэн-цзы», «Сюнь-цзы». Комментарии и дальнейшие разработки: «Да сюэ», «Сяо цзин», комментарии к «Весне и Осени», «Чжун юн», «Чжоу и», «Си цы чжуань»<sup>4</sup>.

**Моизм.** Представители: ранние моисты Мо Ди/Мо-цзы (V – начало IV века до н. э.), Цинь Гули, Мэн Шэн, Тянь Сян-цзы, Фу Дунь; поздние моисты Сян Ли, У Хоу, Дэн Лин-цзы, Ку Хо, Цзи Чи. Основные работы: «Мо-цзы», «Мо цзин» (или «Мо бянь»)<sup>5</sup>.

**Даосизм.** Представители: Лао Цзы (традиционная датировка жизни – около 580 – около 500 до н. э., современная – V–IV века до н. э.), Чжуан-цзы (I–III века до н. э.), Ле-цзы (V–IV века до н. э.), Ян Чжу (V–IV века до н. э.). Основные работы: «Лао-цзы» (или «Дао дэ цзин»), «Чжуан-цзы», «Ле-цзы», «Ян Чжу»<sup>6</sup>.

**Легизм.** Представители: Шэнь Дао, Шэнь Бу-хай, Шан Ян, Хань Фэй. Основные произведения: «Гуань-цзы», «Шан цзюнь шу», «Шан (Гунсунь Ян), «Шэнь-цзы»; «Хань Фэй-цзы», а также менее значимые вследствие сомнений в их аутентичности «Дэн Си-цзы», «Шэнь-цзы»<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> После смерти Конфуция его многочисленные ученики и последователи образовали различные направления (к III веку до н. э. их было уже не менее восьми), которые комментировали и интерпретировали идеи учителя. Противоположные друг другу, но наиболее целостные интерпретации конфуцианства предложили Мэн-цзы и Сюнь-цзы, поэтому их выделяют на фоне последователей Конфуция.

<sup>4</sup> Духовная культура Китая : энцикл. : в 5 т. Т. 1. Философия / ред. М.Л. Титаренко, А.И. Кобзев, А.Е. Лукьянов. М. : Вост. лит., 2006. С. 281.

<sup>5</sup> Рыков С.Ю. Древнекитайская философия ... С. 63.

<sup>6</sup> Духовная культура Китая ... С. 234.

<sup>7</sup> Там же. С. 291.

Важно отметить, что огромную роль в утверждении духа «соперничества школ» и выработке основных позиций главных философских направлений древнего Китая сыграла научная академия «Цзися» (середина IV – середина III веков до н. э.), находившаяся в столице царства Ци городе Линьцзы (современный Цзыбо в провинции Шаньдун). В ее стенах объединились философы различных направлений, представители практически всех школ того периода. В ней в разные этапы своей жизни творили виднейшие умы того времени: Мэн-цзы, Сюнь-цзы, Тянь Пянь, Шэнь Дао, Сун Цзянь, Инь Вэнь, Цзоу Янь и др. Центральное место в их дискуссиях отводилось вопросам сущности мира, теории познания и методам политического управления, природы человека, фатализма, способам гармонизации общества и приведения человека к норме и др.

Тесная связь философии, педагогики и общественно-политического знания прослеживалась и в непосредственной деятельности философов. В частности, практически все представители основных философских школ вели педагогическую работу и в своих, чаще всего частных, учебных заведениях напрямую передавали свою мудрость ученикам. Общественно-политическая проблематика была обусловлена их принадлежностью к институту странствующих ученых «ши» – «книжников», специалистов в области управления государством. Будучи носителями и распространителями культуры, они были тесно связаны с социальными институтами и занимались воспроизводством письменных, в том числе исторических и литературных, документов. Согласно Л.С. Переломову, социальный слой «ши» был неоднороден и включал несколько групп, осуществлявших свою деятельность в таких областях, как военное дело, культура (включая вопросы управления обществом и государством), бюрократия, ремесла, торговля, оккультные науки и др.<sup>8</sup>

Обращаясь к вопросам педагогической проблематики, целесообразно говорить не о всех школах. Например, «школа имен» (мин-цзя) преимущественно занималась вопросами языка и его роли в нахождении правильного «пути», т.е. в некотором смысле была подобна творениям древнегреческих софистов, а «школа темного и светлого (мирообразующих начал)» (иньян-цзя) специализировалась в натурфилософско-космологической и оккультно-нумерологической проблематике.

Выделение нами педагогических аспектов конфуцианства, легизма, моизма и даосизма в качестве объектов сравнения обусловлено тем, что эти направления философской мысли разрабатывали вопросы воспитания и обучения как напрямую, так и в рамках изучения различных составляющих природы человека, соотношения личной ответственности и предопределенности человеческой жизни, методов воздействия на человека, принципиальной воспитуемости и ее границ, вопросов дифференциации обучения в зависимости от субъекта воспитания. В чем-то их позиции были близки, в другом различны, но большинство школ сходились во мнении относительно решающей роли обучения и воспитания в поддержании социального порядка, самосовершенствовании личности. Исключением является разве что направление даосизма, представители которого выступали резко против образования как пути к гармонизации общества и личности и призывали людей вернуться к природной естественности и придерживаться принципа «недеяния». Во всех остальных течениях нравственное воспитание ставится во главу педагогического процесса, т.е. в древнекитайской педагогике этическая проблематика всегда на первом месте.

---

<sup>8</sup> Переломов Л.С. Конфуций Лунь юй. М. : Вост. лит., 2000. С. 36.

Более того, как бы ни различались позиции авторов относительно природы человека, его судьбы и личной ответственности, эти различия не отменяли перво-степенности волевого усилия самого учащегося в рамках самосовершенствования и обучения, что было связано с тем, что все философские школы раннего этапа философии были направлены не на детство, а на обучение и воспитание уже взрослой личности<sup>9</sup>.

Как мы уже отмечали, пристальное внимание древнекитайская философия обращала на нравственно-этическое воспитание человека. При этом главной целью воспитания/обучения было достижение гармонии на трех уровнях: микро- – как достижение личной гармонии; среднем – как достижение гармонии во всех сферах социальной жизни, от семьи до государства; макро- – как полная мировая гармония<sup>10</sup>. Данное триединство соответствует древнекитайской космологической картине мира как единства неба, земли и человека<sup>11</sup>, а также вполне вписывается в проблематику педагогической антропологии. При этом первый и второй уровни тесно связаны между собой во всех направлениях, в чем проявляется ярко выраженная антропологическая и социокультурная направленность китайской педагогической мысли.

Уже на самом низком уровне триединства – уровне личной гармонии – существовали принципиальные противоречия и разногласия между философскими направлениями. Этот уровень самым тесным образом связан с вопросами воспитания и обучения, поскольку затрагивает природу человека, границы и возможности воспитательного воздействия на нее, педагогические идеалы и методы воздействия на человека, соотношение личной ответственности за свою судьбу и предопределенности бытия.

Все китайские мыслители пытались ответить на вопросы: почему мы такие, какие есть? что является причиной развития человека? Индивидуальный уровень личности рассматривался ими как переплетение телесных, духовных, культурных и социальных программ развития. При этом стоит отметить, что все представители раннего этапа развития китайской философии рассматривали личность как представителя некой общности, группы, а не как отдельно взятую единицу. То есть в фокусе антропологических взглядов раннекитайских философов были не индивидуальные различия обучаемых, а их общечеловеческие черты как носителей общей культуры и единого социального опыта. Отдельный человек, по их мнению, являлся фокусом социальной системы, функционалом жестко заданной социальной среды. Таким образом, их внимание, прежде всего, было направлено на процессы инкультурации индивида – внедрения социокультурной сферы в человека для обеспечения существования социума, очеловечения индивида и непрерывности культуры<sup>12</sup>.

Начиная с индивидуального уровня при теоретическом осмыслении жизни и личной судьбы человека соотношение «воли неба» и «природы человека»<sup>13</sup> вызвало острейшую дискуссию среди философов. Эти вопросы логически затрагивали

<sup>9</sup> Согласно первоисточникам, это уже вторая ступень обучения – «да сюэ», на которой учениками философов являются относительно взрослые люди (по крайней мере, уже обладающие основными навыками письма и чтения), которые приходят к учителям за мудростью и советом. На первой же ступени, «сяо сюэ», шло обучение иероглифическому письму и чтению детей младшего возраста частными учителями.

<sup>10</sup> Здесь имеется в виду достижение гармонии в Поднебесной. На том этапе естественным образом у всех философов присутствовало китаецентристское мышление.

<sup>11</sup> Cheng Chung-Ying. Education for morality in global and cosmic contexts: the Confucian model // Journal of Chinese Philosophy, 2006. Vol. 33, N 4, December. P. 562.

<sup>12</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология : курс лекций. М. : Изд-во УРАО, 2002.

<sup>13</sup> Здесь имеются в виду вопросы соотношения предопределенности судьбы человека и его характеристик и самостоятельной ответственности за свою судьбу.

эффективность и целесообразность воспитания/обучения, а также онтологию личности, ее изначальную «доброту» или «порочность».

Конфуций мало говорил о «природе человека», однако она у него тесно связана понятием «неба». Он рассматривал «небо» как воплощение чего-то «естественного» и «благого», как некую сферу макрокосмоса, как своего рода древнегреческий «абсолют». Именно поэтому существует предположение что Конфуций склонялся к «доброте» «человеческой природы», напрямую не говоря о ней. Его внимание концентрировалось на необходимости сознательного волевого усилия со стороны индивида для преодоления пороков и познания «неба» и достижения личной гармонии. Именно с Конфуция начинается важнейшее для его последователей положение о поощрении «небом» волевого усилия индивида, направленного на преодоление эгоизма. Это волевое усилие – обучение и воспитание личности, без которых невозможно достичь личной гармонии и стать «благородным мужем». Идея о том, что у Конфуция человек по природе скорее добр, чем зол, подтверждается его постулатом о первоначальном, имманентном знании, присущем самой природе человека. В этом смысле, согласно Конфуцию, воспитание-обучение – это выявление врожденного знания и природных добродетелей («человеколюбия», «должного отношения к людям», «знания ритуала/ритуальной благопристойности» и «разумности») путем указания их правильного направления.

Интересно отметить, что впервые термин «природа человека» в качестве отдельной категории философской мысли ввел Ян Чжу (440/414–380/360 до н. э.)<sup>14</sup>, чем вызвал многовековую оппозицию и плюрализм мнений в философской теории. Его основной идеей была взаимосвязь «природы человека» и «неба», с указанием на то, что эгоистические стремления и индивидуализм естественны для человека и благи, поскольку заложены «благим небом». А главная цель – достижение личного счастья, и мы должны действовать не на благо другого, а на свое собственное. Тем самым он нивелировал значимость и необходимость воспитательного воздействия на индивида. Именно с него и начинается разделение мнений относительно природы человека («доброй» или «злой»), хотя предложенная им идея морального индивидуализма и эгоизма не прижилась и не отразилась в последующих течениях.

Реакцией на учение Ян Чжу стало учение Мэн-цзы об изначальной «доброте человеческой природы», предопределяемой «благим небом», тогда как все пороки и недостатки человека связаны с его неправильным воспитанием и неблагоприятным влиянием среды. Мэн-цзы утверждал, что «познание неба» и «небесного предопределения» является важным воспитательным моментом для достижения морально-этического идеала «благородного мужа», а познание «небесного предопределения», в свою очередь, связано с познанием «своей природы» с помощью «исчерпания собственного сердца»<sup>15</sup>. В этом смысле «исчерпание сердца», по Мэн-цзы, – очень важный воспитательный механизм, который подразумевает необходимость найти «естественное» (то, что от «неба») в душе каждого<sup>16</sup>.

В процессе «исчерпания сердца» человек обнаруживает все необходимые для «совершенного мужа» добродетели, которые ранее выделял Конфуций: «человеколюбие», «должное отношение к людям», «знание ритуала/благопристойность», «разум-

<sup>14</sup> В англоязычной литературе существуют термины «янгизм» и «янгист». Однако янгизм как отдельное течение не выделялся.

<sup>15</sup> Weiming T., An 'Anthropocosmic' Perspective on Creativity // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 2. P. 7308–7309.

<sup>16</sup> Рыков С.Ю. Древнекитайская философия ... С. 111.

ность». Может показаться, что учение Мэн-цзы об изначально доброй человеческой природе, согласно которому все основные конфуцианские добродетели не являются внедренными в человека извне, а естественно присущи ему, нивелирует силу воспитания и обучения. Однако это не так. Задачу обучения-воспитания Мэн-цзы видел в том, чтобы создать благоприятную среду для «проращивания», «развития и доведения до полноты» ростков «доброй природы человека», а в рамках воспитания необходимо культивировать лишь то, что сообразно «естественной природе» человека<sup>17</sup>.

Что же касается моистов, то стоит отметить, что ранние представители этого течения придерживались принципов, схожих с идеями Конфуция, в которых «благое небо» выступает безусловным образцом естественности и нравственности. Но после Ян Чжу они намеренно стали разводить «небо» и «человека», отказываясь от рассмотрения «неба» как образца нравственности, поскольку это непригодно для решения конкретных этических задач, и от «доброты»/«порочности» человеческой природы. В плане воспитания и морально-этической проблематики они гораздо ближе к конфуцианству, чем к какому-либо другому течению. Они также высоко ценили книжное знание и образованность. Моральность для них практически ничем не отличается от ее конфуцианского понимания, они оперируют всеми конфуцианскими добродетелями (кроме ритуальной благопристойности), но основываются при этом на других принципах. Они не видят «небо» источником моральности. Иными словами, они считают, что этические характеристики не свойственны человеку от природы, а налагаются на него извне.

Главным двигателем процесса самосовершенствования для моистов становятся принципы «всеобщей любви» и «взаимной выгоды», поскольку они обосновывают постулат о невыгодности эгоизма ни для индивида, ни для общества. В более конкретном виде принципы «взаимной выгоды» и «всеобщей любви» проявлялись через принципы «сильный помогает слабым», «знающий учит незнающих». Основное отличие от конфуцианства при этом заключается в следующем: моисты соединили понятия «долг» и «польза», тогда как конфуцианцы их строго противопоставляли. В понимании моистов должно делать то, что полезно, но полезно не только для личности, но и для всего общества. В этом плане они свою теорию разрабатывали в ключе общественного порядка, а не достижения личного счастья и вышли на подчеркнута социокультурный уровень педагогической проблематики.

Сюнь-цзы, последний конфуцианский философ раннего периода, полемизировал с Мэн-цзы, подчеркивая преобладания «злого» начала в человеческой природе. Он строго разводил «благое небо» и «злую природу человека», утверждая, что они не тождественны. «Небо», в его понимании, – это безличная и нейтральная сущность, порождающая жизнь и условия для существования как некий перводвигатель. Но «небо» не имеет воли и не управляет человеческой судьбой. Все в руках человека. Поэтому Сюнь-цзы приемлет насилие над человеком в виде воспитания/обучения, а когда оно не помогает – в виде применения законов, которые он считал реальным способом «выправления» врожденных негативных свойств человеческой природы.

Сюнь-цзы очень высоко ставил возможности воспитания, веря в то, что все хорошее в человеке – это результат воспитания, тогда как изначально природа человека зла. Он утверждал, что человек в процессе воспитания борется с природными недостатками и изживает их. Обретение личной гармонии в виде достижения педагогического идеала «благородного мужа» возможно лишь в процессе развития

<sup>17</sup> Германович А.А. Антропологические основания педагогических воззрений Конфуция, Мэн-цзы и Сюнь-цзы // Ист.-пед. ежегодник. 2018 год. М., 2018. С. 32–33.

в себе добродетелей («знаний о ритуале», «чувства справедливости/долга», «мудрости/разумности», «человеколюбия»), которые можно обрести исключительно в процессе обучения и в практической деятельности<sup>18</sup>.

Даосская интерпретация природы человека и ее взаимосвязи с «небом» также имела своеобразные черты. В даосизме человек изначально рождается максимально близким к своему идеалу; у младенца сердце чистое, но в ходе жизни человек утрачивает свою чистоту. Представители данного течения резко выступали против искусственной, искажающей природу человека деятельности (в частности, воспитания и обучения) и призывали к спонтанному следованию природному естеству вплоть до полного слияния с ним.

В этом смысле, призывая отбросить в себе «человеческое» и следовать «небесному», ранние даосы полемизировали с конфуцианством, говоря о вреде воспитания в себе человеческих добродетелей: «Пресечение совершенномудрия и отрешение от разумности/хитроумия (чжи [означает] получение народом стократной выгоды. Пресечение гуманности и отрешение от должной справедливости [означает] возвращение народа к сыновней почтительности и чадолюбию. Пресечение мастеровитости и отрешение от выгоды [означает] исчезновение грабежа и воровства. Этих трех [явлений] для культуры недостаточно. Поэтому еще требуется иметь обнаруживаемую простоту и сокрытую первозданность, малые частные интересы и редкие желания» («Дао дэ цзин», § 19)<sup>19</sup>.

В целом даосы были резко против института образования как такового, поскольку он лишь запутает народ и приведет его к смуте. Вместо конфуцианского воспитания и обучения они предлагали отбросить «рассудок/мудрость», «ученость», «заставить исчезнуть совершенномудрие» и призывали «учиться-не-учиться», чтобы в конце концов «знать-не-знать». То есть они разделяли светское знание и знание изначальное, природное в пользу второго, считая, что только оно позволяет достичь просветленности. В этом смысле даосы говорили об относительности всех человеческих ценностей, морали и этики. Основными способами достижения личного счастья они называли принципы «естественности» и «недеяния», знаменующие собой отказ от нарочитой, искусственной культуры и ценностей.

Легизм напрямую не интересуется вопросами природы человека, сосредоточившись в основном на внешних, налагаемых на человека и социум формах. Но, исходя из логики жесткого ограничения личности и преобладания наказания и закона как воспитательного механизма, можно предположить, что легисты видели человеческую природу в негативном ключе. Хотя индивидуальный уровень личности не стоит во главе их педагогической проблематики, она носит ярко выраженную социокультурную направленность.

В целом легизм, отбросив конфуцианско-моистскую мораль, предлагает свою интерпретацию достижения гармонии в обществе, не уделяя особого внимания вопросам личностного самосовершенствования, поскольку личность видится легистам как социальная функция. До них практически всегда достижение общественной гармонии или личного счастья связывалось со стремлением к «добродетели». Они же предлагают свое видение социального порядка и приведения людей к некой норме. Они развивают соотношение моистских понятий «полезного» или «должного», но исключив из них принципы всеобщей пользы и любви. Они утверждают, что сильное государство необходимо и достигается с помощью «сурового правления»,

---

<sup>18</sup> Германович А.А. Педагогическое наследие Сюнь-цзы. Н. Тагил. 2017. № 2. С. 151.

<sup>19</sup> Цит. по: Духовная культура Китая ... С. 232–233.

а вместо ритуала и музыки (инструментов гармонизации общества и личности) следует применять принципы «силы», «закона» и «искусства» – искусства управления чиновничеством, причем чиновничеством «строгим», претворяющим в жизнь волю закона. В этом смысле они выступали против идеи «добродетельного правления» Мэн-цзы, поскольку, по их мнению, оно ведет к «смутам».

Принципы легизма во многом оказали влияние на идеи Сюнь-цзы и других представителей конфуцианства, поскольку они были максимально ориентированы на реальность и сохранение целостности государственной власти.

Подводя итоги, отметим следующее: ранний этап конфуцианства характеризуется тем, что все философские школы того времени, с одной стороны, самоопределились через свое отношение к конфуцианству и ортодоксальному, именно конфуцианскому, знанию, утверждая его стержневую роль, а с другой – значительно обогатили конфуцианство и помогли ему эволюционировать в глубокое, многоуровневое философско-педагогическое учение, на века, вплоть до наших дней, ставшее институциональной основой китайской цивилизации.

Переходя к педагогическим аспектам конфуцианства, легизма, моизма и даосизма, можно утверждать, что эти направления философской мысли разрабатывали вопросы воспитания и обучения в рамках антропологических и социокультурных аспектов педагогики. При этом основной акцент делался на социальном уровне, поскольку человек в китайской культуре рассматривается как функция общества, как общественное существо, а его индивидуальные характеристики интересны только с точки зрения воплощения общечеловеческих и общеродовых. Более того, достижение личной гармонии возможно лишь в триединстве личного, общественного и мирового (китайского) порядка.

Для большинства древнекитайских философов нравственное воспитание являлось основой педагогического процесса, т.е. этическая проблематика в педагогическом плане всегда ставилась ими на первое место. На поздних этапах, с учетом объективных условий, часть представителей легизма и даосизма, Сюнь-цзы стали говорить о необходимости применения жестких внешних ограничений в виде законов и наказаний, а также ужесточения применения ритуалов в педагогической практике.

Относительно природы человека единое мнение отсутствовало. Часть философов (Сюнь-цзы, легисты) полагали, что она порочна и ее следует жестко исправлять, другая часть (Мэн-цзы, даосы) – что она блага и ее следует направлять, создавая благоприятные условия. Если на ранних этапах преобладало мнение, что в человеке многое заложено от природы (даровано «небом»), то на более поздних этапах философы начинают разделять «небо» и человека, отдавая большую ответственность самому человеку за свою судьбу. Интересно, что связь «неба» и человека в воззрениях ранних конфуцианцев не носила оттенка фатализма и подразумевала несколько иные механизмы раскрытия потенциала человека, чем в более поздние периоды.

#### Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст] : курс лекций. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
2. Германович, А.А. Антропологические основания педагогических воззрений Конфуция, Мэн-цзы и Сюнь-цзы [Текст] // Ист.-пед. ежегодник. 2018 год. – М., 2018. – С. 32–33.
3. Германович, А.А. Педагогическое наследие Сюнь-цзы [Текст]. – Н. Тагил, 2017. – № 2.
4. Германович, А.А. Сущность и особенности педагогической составляющей конфуцианства [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 127–135.

5. Духовная культура Китая [Текст]: энцикл.: в 5 т. Т. 1. Философия / ред. М.Л. Титаренко, А.И. Кобзев, А.Е. Лукьянов; Ин-т Дальнего Востока РАН. – М.: Вост. лит., 2006.
6. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст]: моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2017. – 384 с.
7. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст]: моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2015. – 444 с.
8. Корнетов, Г.Б. Конфуцианская педагогика Древнего и Средневекового Китая [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 49–57.
9. Корнетов, Г.Б. Педагогика как наука и ее предыстория на ранних этапах эволюции человеческого общества [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 66–76.
10. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст]: моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2015. – 384 с.
11. Переломов, Л.С. Конфуций Лунь юй [Текст]. – М.: Вост. лит., 2000.
12. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
13. Рыков, С.Ю. Древнекитайская философия [Текст]: курс лекций / С.Ю. Рыков; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФРАН, 2012. – 312 с.
14. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст]: моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2017. – 344 с.
15. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст]: моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2016. – 420 с.
16. Cheng Chung-Ying. Education for morality in global and cosmic contexts: the Confucian model [Electronic resource] // Journal of Chinese Philosophy. – 2006. – Vol. 33, N 4, December. – P. 562.
17. Schwitzgebel, E., Human Nature and Moral Education in Mencius, Xunzi, Hobbes, and Rousseau [Electronic resource] // History of philosophy Quarterly. – 2007. – Vol. 24, № 2. – P. 147–168.
18. Weiming, Tu. An ‘Anthropocosmic’ Perspective on Creativity [Electronic resource] // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 2. – P. 7305–7311.

УДК 378.11:15

*М.А. Войтикова*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАДРОВОЙ РАБОТОЙ НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Установлен ряд характеристик современной научной деятельности – творческая, интеллектуальная, сочетание творческих, нестандартных и рутинных задач, проектный характер организации работы структурных подразделений научной организации, этапность научной карьеры, – обуславливающих направления психологического обеспечения кадровой работы в научной организации. Такими направлениями обозначены: оптимизация социо-психологической среды, снижение информационных перегрузок, внутренней напряженности и конфликтности, психологическое сопровождение научных сотрудников.

кадровая работа, научная организация, научный сотрудник, психологическое обеспечение, психологическое сопровождение.

Вопросы управления научной организацией достаточно давно привлекают исследователей. Был период, когда эта тема очень интенсивно развивалась в трудах М.Г. Ярошевского и представителей его школы, а также в работах Санкт-Петербургской науковедческой школы<sup>1</sup>, однако в последние годы этот вопрос изучался недостаточно. Тем не менее специфика научно-исследовательской деятельности сегодня такова, что эффективное руководство научно-исследовательским институтом, вузом либо организацией, осуществляющей научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки (в том числе коммерческие), невозможно без психологического обеспечения. Но эта тема слабо представлена в современных отечественных психологических исследованиях. Вопросами социальной психологии сейчас активно занимаются в Институте психологии Российской академии наук<sup>2</sup>, однако большинство работ носит ярко выраженный теоретический характер.

Необходимость разработки практических рекомендаций по психологическому обеспечению деятельности научной организации и ее кадровой работы спровоцировала ситуацию, когда данным вопросом начали заниматься неспециалисты – экономисты, социологи, представители других научных направлений<sup>3</sup>. Их работы в большинстве своем касаются мотивации научного труда, а именно – способов воздействия на нее с целью повышения продуктивности научной работы. Подобного рода исследования, безусловно, оказались востребованы, но, созданные на крайне слабой теоретической базе, часто при полном отсутствии представлений о сути и содержании психологического обеспечения, они, соответственно, не могли показать достаточную эффективность при использовании в организации работы научно-исследовательских коллективов. Последствия подобного непрофессионализма можно видеть практически ежедневно. Наиболее частым негативным результатом является неудачное внедрение различных систем материального стимулирования продуктивности научного труда в той или иной научной организации – систем, которые не учитывают ни психологической структуры научной деятельности, ни особенностей личности научных сотрудников. Проблема усугубляется еще и тем, что при отсутствии психологического анализа научной деятельности сами психологи крайне слабо представляют себе те аспекты и мишени работы, которые могут быть ими освоены в процессе психологического сопровождения научной деятельности. Тем более такое понимание отсутствует у большинства руководителей научно-исследовательских организаций.

Цель данной статьи – обозначить основные направления работы психолога в научной организации в процессе осуществления кадрового обеспечения. Данные направления могут выступить в качестве основы для создания системы психологического сопровождения той или иной научной организации. Мы предполагаем, что в связи со спецификой профессиональной научной деятельности в ряде аспектов кадровой работы в научной организации вмешательство психолога будет крайне необходимо, а в других, – наоборот, может помешать эффективной кадровой политике.

<sup>1</sup> См.: Стратегия и практика достижения высшей квалификации субъектом инновационного труда / сост. Н.И. Аристер, А.Я. Анцупов, И.В. Гайдамашко, Г.В. Гнездилов, М.А. Григорьева, Н.В. Гулько, А.В. Дмитриев, В.А. Зернов, С.Л. Кандыбович. М. : Буки-Веди, 2016. 456 с.

<sup>2</sup> См.: Социальная психология знания / под общ. ред. А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова. М. : Изд-во ИП РАН, 2016.

<sup>3</sup> Демина Н.В. Институционализация в сообществе ученых: защита кандидатской диссертации как обряд перехода // Журн. социологии и социальной антропологии. 2005. Т. VIII, № 1. С. 97–112.

Важно отметить ряд особенностей научного труда и функционирования научной организации, которые следует учитывать при осуществлении психологического сопровождения. Этот перечень не претендует на полный психологический анализ, однако позволяет сориентироваться в проблеме.

Работа ученого, безусловно, относится к сложным интеллектуальным видам деятельности, в которых большое значение имеют личностные особенности сотрудника и его интеллектуальный потенциал. Именно поэтому в научной организации как ни в какой другой важно наличие ярких личностей, выраженных индивидуальностей. Групповые эффекты (срабатываемость и т.п.), столь важные при работе любого другого коллектива, в научной организации отходят на второй план.

Поскольку уникальность личности в научно-исследовательской работе выходит на первый план, то при организации психологического обеспечения кадровой работы научной организации именно внимание к личности, а не к интересам коллектива должно быть поставлено во главу угла. При этом основное значение имеет не общий уровень интеллекта, который можно измерить традиционными психометрическими инструментами, а именно специфическое научное мышление в той или иной отрасли, позволяющее решать нетривиальные научные задачи. Это профессиональное научное мышление должно быть подкреплено определенными личностными чертами – настойчивостью, целеустремленностью, конструктивным соперничеством, здоровым честолюбием и др. Подобного рода характеристики (в особенности научное мышление), как правило, проявляются в реальной научной деятельности и могут быть по достоинству оценены только специалистами в данной области науки.

С этой точки зрения практически нецелесообразным представляется проведение психологом психодиагностических исследований кадрового состава научной организации, поскольку тесты на определение уровня интеллекта не смогут отразить особенности научного мышления, и выводы психолога будут существенно расходиться с мнением коллег-специалистов. Подобное замечание относится не только к давно работающим, опытным кадрам, но и к принимаемым на работу молодым научным сотрудникам. В процессе обучения в вузе, в ходе работы над кандидатской диссертацией они так или иначе проявили качества мышления и личности, необходимые для научно-исследовательской деятельности и по достоинству оцененные старшими коллегами-учеными.

Таким образом, в ходе психологического обеспечения кадровой работы в научно-исследовательской организации проблема психологической диагностики личностных черт и свойств не может рассматриваться как актуальная и первоочередная в силу недостаточности у психолога инструментария и компетентности в решении данных вопросов.

Второй особенностью профессиональной научно-исследовательской деятельности на современном этапе является сочетание творческой, инновационной интеллектуальной работы с большим объемом работы рутинной, монотонной, технической. Как правило, научные сотрудники структурных подразделений научной организации имеют определенную специализацию по выполняемым обязанностям, которая находит отражение в штатном расписании и в занимаемых должностях. Лаборанты, младшие научные сотрудники занимаются вспомогательными техническими вопросами (т.е. рутинной работой) – готовят препараты, проводят эксперименты, фиксируют их результаты и т.п. Главные и ведущие научные сотрудники осуществляют стратегическое планирование работы подразделения, решение теоретических вопросов или разработку экспериментальных планов, выдвижение гипотез, т.е. занимаются

интеллектуальным трудом. Типичное соотношение в экспериментальных научно-исследовательских лабораториях сотрудников данных типов составляет примерно 5:2, т.е. на 5 лаборантов и младших научных сотрудников приходится 2 главных и ведущих научных сотрудника. Руководитель лаборатории, как правило, также входит в это число, если не занят административными, хозяйственными и представительскими функциями. Конечно, существует определенная прослойка старших научных сотрудников, которые занимают некое переходное положение. Однако, если работа в лаборатории организована правильно, с учетом сильных сторон каждого сотрудника, старшие научные сотрудники, как правило, заняты тем видом деятельности, к которому они имеют большие способности.

Безусловно, это крайне грубая схема распределения обязанностей, которая работает, во-первых, в относительно больших лабораториях, а во-вторых, в тех коллективах, которые сложились довольно давно и относительно стабильны. В реальных научных подразделениях ситуация может существенно отличаться, в первую очередь потому, что в силу определенных социально-экономических причин подобная схема начинает быстро и катастрофически разрушаться. Как правило, на должностях лаборантов и младших научных сотрудников работали и работают лица, не обладающие научной степенью, что сказывается на уровне их заработной платы. Сейчас этот уровень столь незначителен, что это привело к массовому оттоку данной категории лиц из научно-исследовательских организаций. Проблема не может быть решена и за счет аспирантов, поскольку молодые ученые справедливо предпочитают работать там, где они могут получать большие оклады. В результате оставшийся штат лаборатории вынужден совмещать решение интеллектуальных и стратегических задач с выполнением чисто технических обязанностей, что приводит, как минимум, к негативным последствиям. Во-первых, в силу возросших объемов работы наблюдаются существенные перегрузки, что может привести к возрастанию нервно-психического напряжения, стрессам, профессиональному выгоранию, снижению мотивации, качества и результативности работы. Во-вторых, подобная ситуация может привести к внутренним конфликтам, вызванным противоречием между потенциальными возможностями научного сотрудника и тем содержанием работы, которую он должен выполнять, что может в итоге привести к глубокой неудовлетворенности, смысловым кризисам и спровоцировать уход из сферы научной деятельности.

В данном вопросе, безусловно, необходимо психологическое сопровождение, которое может выражаться, например, в индивидуальных консультациях. Основным содержанием подобной консультационной (а в некоторых случаях и психотерапевтической) работы могут выступить помощь в осознании научным сотрудником своей системы ценностей и жизненных взглядов, ее корректировка с учетом сложившейся ситуации, постановка перспективных и ближайших целей, выработка определенного отношения к той работе, которой сотрудник вынужден заниматься. Дополнительным содержанием консультационной работы может стать обучение способам и методам снятия стресса, нервно-психического напряжения.

Третья особенность заключается в характере организации научной работы в различных научных коллективах и организациях. В советский период, как правило, научная лаборатория, отдел или кафедра разрабатывали некую единую тему на протяжении достаточно длительного временного периода. Тема определялась либо государственным запросом, либо кругом вопросов, которыми занимался руководитель отдела, лаборатории, являющийся несомненным научным лидером. Это давало ему весомые неформальные основания для управления научным коллективом.

В новых экономических и социально-политических условиях подобная схема практически перестала существовать: во-первых, значительно сократился период работы над научной темой, который теперь определяется, как правило, сроком действия гранта или государственного задания и составляет 1–3 года, чего, безусловно, недостаточно для глубокой, детальной разработки той или иной проблемы; во-вторых, в любой более-менее крупной структурной научной единице (лаборатории, кафедре) сотрудники уже не работают над единой темой, а входят в так называемые рабочие группы (их правильнее было бы назвать микрогруппами), которые работают над различными (иногда диаметрально противоположными) проблемами в рамках выигранных грантов либо госзаданий. В каждой группе есть свой руководитель; она обладает значительной автономностью как на уровне целей и задач, так и в плане финансовой независимости. При этом один сотрудник может входить в состав двух и более микрогрупп, работая параллельно над несколькими проектами, что, безусловно, приводит к информационным перегрузкам и, как следствие, к информационному стрессу. Это существенно снижает как общую консолидированность лаборатории, так и управленческий потенциал ее руководителя, а значит, ведет к разобщению, внутренним конфликтам, конкуренции, которые на определенном этапе могут стать существенной проблемой, снижающей не только общую продуктивность лаборатории, но и продуктивность ее микрогрупп. Ощущая независимость, сотрудники уже в меньшей степени заинтересованы в существовании своего научного коллектива и лаборатории, снижается их лояльность к организации в целом, что в критические моменты ее развития может привести к крайне негативным последствиям.

Проблемами, связанными с подобной организацией работы научных лабораторий, являются также внутреннее неприятие перестройки и невозможность перестроиться под подобные формы работы значительного числа научных сотрудников. Речь идет о большом количестве ученых старшего поколения – научных сотрудников, чья личность формировалась в период существования СССР и кто в своей научно-исследовательской работе несет ценности и стандарты того времени<sup>4</sup>. Как правило, им бывает крайне сложно приспособиться к новым требованиям и формам организации работы. Особенно это касается временных ограничений, возникающих при выполнении грантов и государственных заданий. Помимо этого, современная система организации научной деятельности и ценностно-нормативные принципы, заложенные в ее основу, могут вступать в конфликт с ценностно-нормативной системой, разделяемой старшим поколением научных сотрудников.

Соответственно в данном направлении психологическое сопровождение также необходимо. Оно в первую очередь должно касаться диагностики и коррекции психологического климата в научном коллективе – как в научно-исследовательской организации в целом, так и в ее структурных подразделениях. Особое внимание нужно уделять лицам, намеренно дестабилизирующим социально-психологический климат в силу своих личностных особенностей, поскольку в результате новой организации научного труда создается благоприятная почва для различного рода интриг, непродуктивного соперничества, нездоровой конкуренции, дестабилизирующих научный коллектив и снижающих в итоге качество его деятельности.

Второй аспект работы психолога здесь – организация психологического сопровождения научных сотрудников в ситуациях информационной перегрузки,

---

<sup>4</sup> Гайдамашко И.В., Кандыбович С.Л., Секач М.Ф. Психология: наука и практика // Психол.-пед. поиск. 2017. № 4 (44). С. 66–75.

которое заключается в обучении навыкам релаксации, самомотивации. Здесь следует отметить, что в научной деятельности опасность информационного стресса – не столько в психофизиологических эффектах (устомление, снижение работоспособности, психосоматические заболевания), сколько в его психологических последствиях. Типична ситуация, когда научный сотрудник, перегруженный работой в различных проектах и неспособный справиться с ней, в качестве психологической защиты снижает уровень своей личной ответственности, оправдываясь перед собой и перед коллегами своей большой занятостью. В итоге он вполне может позволить себе не выполнить работу в срок либо выполнить ее формально, на очень низком содержательном и качественном уровне. Данная позиция оказывается очень удобной, и в дальнейшем сотрудник не собирается отказываться от нее. С точки зрения психологического сопровождения, значительно эффективнее не допустить появления подобной ситуации, чем впоследствии осуществлять психологическую коррекцию подобной установки.

Четвертой особенностью научно-исследовательской деятельности, которую должен учитывать психолог при обеспечении кадровой работы, является ее предзаданная этапность, обусловленная стадиями карьеры научного сотрудника, связанными с защитой им сначала кандидатской, а затем и докторской диссертации. До сих пор, несмотря на существенную девальвацию научной степени, именно она, а не занимаемая должность остается в большинстве случаев определяющим фактором в научной карьере сотрудника. Причинно-следственная связь «степень → должность» остается актуальной, хотя нередки случаи, когда тот или иной научный сотрудник занимает должность, не обладая требуемой для нее научной степенью (например, ректор вуза или директор НИИ не является доктором наук). Так или иначе, получение ученой степени на сегодняшний день остается необходимым этапом научной карьеры. При этом, как показали исследования некоторых отечественных авторов<sup>5</sup>, защита диссертации становится причиной психологического выгорания научного сотрудника и сильным стрессом для него: «...защита диссертации является мощным стрессором, который по своему воздействию на профессионала (научного работника) значительно превосходит действие хронического стресса и имеет пролонгированный характер»<sup>6</sup>.

К сожалению, авторы не исследовали весь спектр психологических и психофизиологических последствий, к которым приводит защита диссертации. Тем не менее они показали, что система мотивации научной деятельности после защиты диссертации претерпевает существенные изменения, в частности, снижается уровень ее функциональных возможностей, а иногда она и вовсе может разрушиться. Это означает, что продуктивность научной деятельности в период после защиты будет существенно снижаться. Очень часто научный сотрудник, защитив диссертацию, уже не показывает существенных научных результатов, что вызывает крайнее недовольство со стороны руководства и в итоге может провоцировать конфликты и даже приводить к тому, что новый доктор или кандидат наук покидает организацию. Подобные действия могут существенно снизить интеллектуальный и творческий потенциал

<sup>5</sup> Дубовская В.Н. О типах совместимости в научных коллективах // Проблемы деятельности ученого и науч. коллективов / под ред. С. Кугель. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1973. Вып. 5. С. 319–323.

<sup>6</sup> Разина Т.В. Стресс, вызванный защитой диссертации, и мотивация научной деятельности // Ин-т психол. Рос. акад. наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2, № 3. С. 60–85.

научной организации. Впоследствии такой научный сотрудник может вообще оставить научную деятельность, поскольку он слабо мотивирован на нее, а прежняя система его мотивации еще не восстановилась. И в этом случае уже не конкретная научная организация, а российская наука может потерять ценного ученого.

Соответственно задача психолога в ситуации после защиты диссертации – не допустить развития ее негативных последствий до критического уровня. Здесь от психолога, с одной стороны, требуется просветительская работа в отношении руководства научной организации, поскольку необходимо объяснить, что сотрудник находится в особом послестрессовом состоянии и ему требуется восстановление ресурсов. Подобное восстановление при отсутствии профессиональной психологической помощи занимает значительное время – у кандидатов наук – 1–2 года, а у докторов наук – до 7 лет<sup>7</sup>. Это определяет вторую мишень работы психолога – помощь научному сотруднику в преодолении последствий стресса, вызванного защитой диссертации. Работа психолога осложняется еще и тем, что научный сотрудник будет оставаться в стрессовой ситуации на протяжении нескольких месяцев после защиты, ожидая решения высшей аттестационной комиссии (ВАК). Соответственно усилия психолога должны быть сосредоточены на оказании психологической поддержки, обучении сотрудника методам саморегуляции психического состояния и релаксации, что позволит снизить негативный психофизиологический эффект. Затем, после утверждения диссертации ВАК, профиль работы психолога должен измениться и нацелиться на построение дальнейшего жизненного и профессионального пути, так как важно, чтобы вчерашний диссертант четко представлял себе дальнейшие жизненные цели, как перспективные, так и ближайшие. Это будет способствовать скорейшему восстановлению системы мотивации к научной деятельности и повысит продуктивность работника, получившего новый научный статус.

Безусловно, научная деятельность помимо указанных четырех особенностей имеет ряд других, которые мы рассмотрим в наших дальнейших работах. Тем не менее перечисленные характеристики позволяют наметить направления и специфику психологического обеспечения кадровой работы в научной организации.

Первое направление – **профотбор**. Психолог в данном случае будет играть подчиненную роль (за исключением ситуаций, когда отбор идет в научно-исследовательские психологические институты и лаборатории), поскольку основными критериями здесь являются наличие развитого научного мышления в соответствующей отрасли и профессиональные знания, которые психолог в силу своей квалификации и отсутствия психологического инструментария адекватно оценить не может. В ситуации же, если перед психологом поставлена такая задача, важно помнить, что традиционные методы профотбора здесь будут неуместны. Оптимальным будет подход J.J. Clement<sup>8</sup>, который, изучая профессиональное научное мышление, разрабатывал специальные творческие исследовательские задачи в той или иной отрасли науки.

Подобная работа, безусловно, предполагает тесное взаимодействие с представителями соответствующей научной отрасли и, естественно, требует достаточно длительной подготовки, проверки и постоянного обновления инструментария. В случае же если подобная работа не проводится, в процессе принятия решения о приеме но-

---

<sup>7</sup> Разина Т.В. Стресс, вызванный защитой диссертации...

<sup>8</sup> Clement J.J. Creative model construction in scientists and students: The role of imagery, analogy, and mental simulation. Dordrecht : Springer Science + Business Media B.V. 2008. 601 p.

вого сотрудника либо назначении сотрудника на новую должность голос психолога может носить только совещательный характер. Психолог должен осознавать степень своей компетентности и не превышать ее. Главную роль в решении будут играть руководители научных организаций и ее структурных подразделений. В случае, если задача профотбора возложена непосредственно на психолога, осуществлять данную процедуру необходимо крайне осторожно. В первую очередь нужно ориентироваться не на интеллектуальные или личностные черты, а на особенности мотивации и ценности, а также жизненные планы и перспективы нового сотрудника. Важно, чтобы система ценностей соответствовала существующим в организации интрагрупповым стандартам или хотя бы не расходилась с ними в ключевых моментах<sup>9</sup>. Основным методом работы в этом случае может стать автобиографическое интервью или беседа. Использовать тесты диагностики интеллекта либо личностные опросники и проективные методики не рекомендуется.

Вторым направлением работы могут стать **создание и поддержание благоприятной социально-психологической среды** в научной организации и в ее структурных подразделениях. В самых общих чертах можно выделить два уровня функционирования рабочей среды – минимальный и максимальный. На минимальном уровне основная задача заключается в создании психологически благоприятной среды, свободной от психологического напряжения, информационного пресыщения и т.п., в которой стресс-факторы сведены к минимуму. На максимальном уровне важно обеспечить такую среду, которая создавала бы условия для творческого поиска, научного исследования, аналогичные тем, которые существуют в ряде научно-исследовательских организаций за рубежом<sup>10</sup>. Здесь, безусловно, присутствует целый ряд проблем, которые необходимо решать практически с нуля. Если для различных коммерческих и прочих компаний и организаций технологии создания подобной среды разработаны и достаточно хорошо функционируют, то для научно-исследовательской организации с ее спецификой подобных технологий не существует. Подходы зарубежных авторов<sup>11</sup> могут быть взяты за основу или за образец, но их нельзя переносить в отечественные научные организации полностью, поскольку значительную роль в создании социально-психологической среды будут играть те традиции и особенности социально-профессионального взаимодействия, которые исторически сложились в той или иной организации. С этой точки зрения каждая из научных организаций уникальна и разработать универсальные технологии довольно сложно.

Третьим направлением работы психолога в кадровом обеспечении научной организации является **психологическое сопровождение научных сотрудников**, необходимое для поддержания эффективности труда ученых и предупреждения увольнения ценных научных кадров. Оперативная работа с кадровым составом заключается в мероприятиях, направленных на предупреждение или снятие нервно-психического напряжения в ситуациях информационных перегрузок в периоды

<sup>9</sup> Rey-Rocha J., Martín-Sempere M.J., Garzón-García B. Research productivity of scientists in consolidated vs. non-consolidated teams: the case of Spanish university geologists // *Scientometrics*. 2002. Vol. 55, № 1. P. 137–156.

<sup>10</sup> Amabile T.M., Conti R. Environmental determinants of work motivation, creativity, and innovation: The case of R&D downsizing // *Technological innovation: Oversights and foresights* / eds. R. Garud, P.R. Nayyar, Z.B. Shapira. New York : Cambridge University Press, 1997. P. 111–125.

<sup>11</sup> См.: Nonaka I., Toyama R., Konno N. SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation // *Long range planning*. 2000. Vol. 33. P. 5–34.

подготовки отчетов, заявок и т.п. Превентивная работа по совладанию с нервно-психическим напряжением должна проводиться с лицами, готовящимися к защите диссертаций, продолжаясь на всех этапах данного процесса, и включать обучение диссертантов методам психологической самопомощи, методам снятия нервно-психического напряжения, релаксации.

Методы работы с уже имеющимся стрессом предполагают устранение его деструктивных следствий. Значительно эффективней, однако, работать с его причинами. Далеко не у всех диссертантов после защиты наблюдаются стрессовые состояния, многие вполне благополучно проходят данный профессиональный этап, не теряя научной продуктивности. Здесь необходимо отметить, что условия, в которых защищаются диссертанты, могут очень существенно различаться в зависимости от конкретной организации и конкретного совета. И степень психологического давления, и объем работ, которые выполняет диссертант, могут быть разными.

Это, впрочем, не является ключевым фактором, обуславливающим психологическую устойчивость научного сотрудника в ситуации защиты диссертации и во всех прочих ситуациях. Первоочередным моментом, на наш взгляд, является наличие устойчивой иерархии ценностей, соотношенных с жизненными планами и стратегиями. Иными словами, научный сотрудник должен четко представлять себе, для чего он предпринимает тот или иной шаг (в частности, защиту диссертации), берет на себя значительный объем работы и готов затрачивать на это силы, время, психические ресурсы. Как правило, материальных факторов в этом случае оказывается недостаточно. При возникновении сложных ситуаций в научно-исследовательской деятельности сотрудник, мотивированный только материально и имеющий вершинной ценностной иерархии деньги, достаточно быстро приходит к мысли, что заметно бóльшие материальные средства при затрате значительно меньших усилий он может получить на другой работе, в другой отрасли. Важно, чтобы он понимал ценность и общественную значимость содержания самой научной работы и ее результатов как для себя лично, так и для общества в целом. Эти результаты должны быть тесно связаны с его жизненными планами. И в этом случае возникающие препятствия воспринимаются уже как моменты, затрудняющие реализацию личностных смыслов, что дает силы и ресурсы для сопротивления неблагоприятным психофизическим факторам. Соответственно, еще одной задачей психолога при работе с кадровым составом является помощь в разработке жизненных стратегий и планов. Основным (и самым сложным) ее содержанием будут объективация системы ценностей научного сотрудника и определение в ней места научно-исследовательской работы, ее содержания и результатов.

Таким образом, предварительный анализ специфики научно-исследовательской деятельности показал основные направления психологического обеспечения управления кадровой работой научной организации на современном этапе. Наиболее актуальными из них являются: создание и поддержание благоприятной социально-психологической среды в научной организации и в ее структурных подразделениях; психологическое сопровождение научных сотрудников, предполагающее, во-первых, работу по гармонизации нервно-психического состояния и, во-вторых, помощь в осмыслении и построении жизненных планов в соответствии с актуальной системой ценностей. Данные направления в современной психологической практике применительно к профессиональной научно-исследовательской деятельности на текущий момент практически не разработаны, и они станут направлениями наших дальнейших исследований.

Список использованной литературы

1. Гаврилова, А.В. Социально-психологические и психологические особенности взаимодействия студентов и преподавателей, принадлежащих к различным поколениям [Рукопись] : дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д, 2017. – 215 с.
2. Гайдамашко, И.В., Кандыбович С.Л., Секач М.Ф. Психология: наука и практика [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 66–75.
3. Гайдамашко, И.В., Пугачева Е.В., Цуникова Т.Г. Системно-мыследеятельностный подход к самоорганизации деятельности субъектов образовательного процесса в техническом университете [Текст] // Человеческий капитал. – 2015. – № 1 (73). – С. 60–63.
4. Демина, Н.В. Институционализация в сообществе ученых: защита кандидатской диссертации как обряд перехода [Текст] // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Т. VIII, № 1. – С. 97–112.
5. Дубовская, В.Н. О типах совместимости в научных коллективах [Текст] // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов / под ред. С. Кугель. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1973. – Вып. 5. – С. 319–323.
6. Зубова, Л.Г. Ценности и мотивация научного труда [Текст]. – М. : ЦИСН, 1998. – 116 с.
7. Качанов, Ю.Л., Шматко Н.А. Эффективность управления научно-исследовательским коллективом [Текст]. – М. : Университет. кн., 2010. – 176 с.
8. Келле, В.Ж. Научные кадры СССР: динамика и структура [Текст] : справ. – М. : Мысль, 1991. – 283 с.
9. Кондратьева, А.А. Взаимосвязь познавательной мотивации и уровня психологического выгорания у научных работников [Текст] // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 20–22 апреля 2017 г., г. Калуга. – Калуга : Политоп, 2017. – С. 653–659.
10. Кулакова, А.В., Рощина Я.М. Типология и факторы «портфелей работ» российских ученых [Текст] // Форсайт. – 2010. – Т. 4, № 4. – С. 42–55.
11. Разина, Т.В. Стресс, вызванный защитой диссертации, и мотивация научной деятельности [Текст] // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2, № 3. – С. 60–85.
12. Социальная психология знания [Текст] / под общ. ред. А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова. – М. : Изд-во ИП РАН, 2016.
13. Социальные проблемы и факторы интенсификации научной деятельности [Текст] : сб. науч. тр. АН СССР, Ин-т социологии / под. ред. В.А. Ядова, Д. Д. Райковой. – М. : Наука, 1990. – 163 с.
14. Стратегия и практика достижения высшей квалификации субъектом инновационного труда [Текст] / сост. Н.И. Аристер, А.Я. Анцупов, И.В. Гайдамашко, Г.В. Гнездилов, М.А. Григорьева, Н.В. Гулько, А.В. Дмитриев, В.А. Зернов, С.Л. Кандыбович. – М. : Буки-Веди, 2016. – 456 с.
15. Темнова, Л.В., Шевченко О.А. Мотивация научной деятельности современных ученых разных поколений [Текст] // Социология образования. – 2012. – № 4. – С. 73–85.
16. Швырев, В.С. Научное познание как деятельность [Текст]. – М. : Политиздат, 1984. – 232 с.
17. Юревич, А.В. Социальная психология научной деятельности [Текст]. – М. : ИП РАН, 2013. – 447 с.
18. Ярошевский, М.Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива [Текст] // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 40–53.
19. Amabile, T.M., Conti R. Environmental determinants of work motivation, creativity, and innovation: The case of R&D downsizing [Text] // Technological innovation: Oversights and foresights / eds. R. Garud, P.R. Nayyar, Z.B. Shapira. – New York : Cambridge University Press, 1997. – P. 111–125.

20. Clement, J.J. Creative model construction in scientists and students: The role of imagery, analogy, and mental simulation [Text]. – Dordrecht : Springer Science + Business Media B.V. – 2008. – 601 p.
21. Nonaka, I., Toyama R., Konno N. SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation [Text] // Long range planning. – 2000. – Vol. 33. – P. 5–34.
22. Rey-Rocha, J., Martín-Sempere M.J., Garzón-García B. Research productivity of scientists in consolidated vs. non-consolidated teams: the case of Spanish university geologists [Text] // Scientometrics. – 2002. – Vol. 55, № 1. – P. 137–156.
23. Scientific research effectiveness: the organisational dimension [Text] / ed. J. Hurley. – Dordrecht : Kluwer academic publishers, 2003. – 219 p.
24. Wierzbicki, A.P. Creative environments: Issues of creativity support for the knowledge civilization age [Text] / ed. by A.P. Wierzbicki, Y. Nakamori. – Berlin ; Heidelberg : Springer, 2007. – 509 p. – (Studies in computational intelligence, vol. 59).

УДК 378.881.1

*Е.Н. Термышева*

### **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Рассматриваются междисциплинарные связи между профильными дисциплинами и иностранными языками при обучении в техническом вузе с точки зрения эффективности развития профессионального творчества обучающихся.

междисциплинарные связи, технический вуз, иностранный язык, профессиональное творчество, студент.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года и другие законодательно-правовые акты нашего государства, регулирующие систему образования, ориентируют вузы на развитие у обучающихся способностей к творчеству. Это находит отражение и в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Актуальность проблемы формирования профессионального творчества у студентов высшей технической школы связана с поиском теоретических и практических путей ее решения.

Важным фактором, оказывающим влияние на образовательный процесс и способствующим его совершенствованию, являются междисциплинарные связи, возникающие с целью восстановления целостности знания в процессе обучения и преодоления традиционной предметоцентричности.

Междисциплинарные (межпредметные) связи – это «взаимная согласованность учебных программ, обусловленная содержанием наук и дидактическими целями»<sup>1</sup>. Методологической основой междисциплинарных связей являются философ-

---

<sup>1</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ шк. технологий, 2006. Т. 1. С. 482–483.

ские идеи целостности человека и единства мира, связанные с именами М.М. Бахтина, В.И. Вернадского, В.С. Соловьева, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана и других. В исторической перспективе идеи опоры образовательного процесса на межпредметные связи высказывали А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци. В отечественной педагогике их раскрывал и обосновывал в своих работах К.Д. Ушинский.

Актуальность реализации междисциплинарных связей для современной системы образования определяется усиливающимися в современном мире процессами стирания границ между различными явлениями, областями науки и техники и образованием новых знаний и технологий при их сближении. Углубление и усиление таких процессов предсказывались еще В.И. Вернадским. По его словам, преумножение научного знания в XX веке стирает барьеры между науками. Специализация осуществляется в большей степени не по наукам, а по проблемам<sup>2</sup>, решение которых находится именно на стыке наук.

В настоящее время научные связи в образовательном процессе проявляются все более активно – сначала как межпредметные, затем как способствующие интегрированию дисциплин и, наконец, в перспективе и сама их интеграция, т.е. объединение отдельных частей в целое, образование новых интегрированных дисциплин, новых курсов на стыке существующих. При этом недостаточно сказать, что интеграция – это соединение. Важно понять, как именно это соединение происходит. По мнению А.А. Романова, Н.Н. Сбитневой и Л.Н. Шатохиной, под интеграцией следует понимать «процесс, способ и результат целостного видения мира, построенного на сопряжении разных форм постижения действительности»<sup>3</sup>.

В.Н. Максимова называет межпредметные связи результатом интеграции, М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк и другие – одним из этапов интеграции образования. По мнению М.Н. Берулавы, межпредметные связи – это начальный этап интеграции содержания образования. Следующим этапом будет дидактический синтез, а высшим этапом – целостность в формировании новой дисциплины<sup>4</sup>. Мы поддерживаем эту точку зрения.

Типология межпредметных связей рассматривается разными авторами по различным направлениям. Например, В.Н. Максимова в свое время предложила следующую классификацию видов связей: содержательно-информационные (по видам знаний), операционно-деятельностные (по видам умений), организационно-методические (по способам реализации межпредметных связей в учебном процессе)<sup>5</sup>.

Согласно Г.К. Селевко, межпредметные связи подразделяются: 1) по структуре и содержанию элементов связи (дозы, темы, разделы, явления, факты, понятия, законы, теории); 2) по времени осуществления (предшествующие, последующие, перспективные, сопутствующие, концентрические); 3) по направлению и путям переноса знаний, умений и навыков (ЗУН) и способов умственных

<sup>2</sup> См.: Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М. : Наука, 1991. С. 67.

<sup>3</sup> Романов А.А., Н.Н. Сбитнева, Л.В. Шатохина. Идея интегральности в истории педагогической мысли // Пед. подвижники в переломные эпохи XX века. Избр. науч. ст. и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 477.

<sup>4</sup> См.: Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М. : Педагогика ; Бийск : НИЦ БиГПИ, 1993. С. 81.

<sup>5</sup> См.: Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1987. С. 26, 43–46.

действий (СУД) (обеспечивающие, обеспечиваемые, прямые, опосредованные); 4) по содержанию (логические, философские, гносеологические, семиотические) <sup>6</sup>.

В.Н. Максимова называет межпредметные связи результатом интеграции. Она выделяет четыре функции межпредметных связей, реализуемые в педагогическом процессе, – методологическую, образовательную, воспитательную и развивающую. Они проявляются следующим образом:

**Методологическая функция.** Межпредметные связи способствуют повышению теоретического и научного уровня обучения и проявляются в единстве процессов и явлений, изучаемых разными учебными дисциплинами; привносят методологический аппарат современной науки в учебное познание; формируют научное мировоззрение учащихся; приводят в систему организацию предметного обучения.

**Образовательная функция:** межпредметные связи формируют у обучающегося целостную систему знаний, единую научную картину мира.

**Воспитательная функция:** они формируют мировоззрение, ценностные ориентации и нравственно-эстетические идеалы; способствуют профессиональной ориентации.

**Развивающая функция:** они активизируют умственную деятельность обучающегося, самостоятельность, системность мышления <sup>7</sup>.

Поскольку образование включает в себя и обучение, и воспитание, мы считаем необходимым выделить еще и **обучающую функцию:** посредством межпредметных связей преподаватель приобретает новый инструментарий, повышает качество знаний у студентов, обогащает учебный процесс в целом, повышая его творческую составляющую.

Межпредметные связи как элемент интеграции представляют собой многокомпонентное явление. Ученые рассматривают его с разных точек зрения. Так, например, В.Д. Далингер обобщает и классифицирует определения межпредметных связей в обучении, рассматривая их с различных точек зрения: как дидактическое условие; как дидактический принцип или составляющую принципа системности и последовательности; как дидактический эквивалент межнаучных понятий; как инструмент дидактического исследования реальных связей; как преемственность в развитии научных знаний; как систему, способ, средство, педагогическую категорию, межпредметное отношение; как взаимную согласованность учебных программ; как взаимосвязь между компонентами предметной структуры образования <sup>8</sup>.

Ученые выделяют и такие типы межпредметных связей: учебно-междисциплинарные прямые, исследовательско-междисциплинарные прямые, ментально-опосредованные, опосредованно-прикладные <sup>9</sup>. Для нашего исследования актуальны критерии содержания обучения, качества и творческого подхода к организации познавательной деятельности студентов. Мы выделяем и используем классификацию, представленную в работах В.Н. Максимовой, а также Г.Ф. Федорца, и характеризуем используемые связи по составу: как содержательно-информационные (по

<sup>6</sup> См.: Селевко Г.К. Энциклопедия... С.482, 483.

<sup>7</sup> См.: Максимова В.Н. Межпредметные связи ... С. 26, 43–46.

<sup>8</sup> См.: Далингер В.А. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей. Омск : ОмИПКРО, 1993. 323 с.

<sup>9</sup> Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей. 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред В.С. Кукушина. М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. 336 с. (Серия «Педагогическое образование»).

видам знаний), по направлению действия (многосторонние), по способу взаимодействия связеобразующих элементов (операционно-деятельностные – по видам умений, организационно-методические – по способам реализации межпредметных связей в учебном процессе)<sup>10</sup>.

Дисциплина «иностранный язык» обладает особым потенциалом для опоры на междисциплинарные связи вследствие интегративной сущности языка и его основных функций – коммуникативной и когнитивной. И.А. Зимняя выделяет в качестве особенностей данной дисциплины беспредметность, беспредельность и неоднородность. Кроме того, иностранный язык, по ее мнению, характеризуется неким соотношением знаний и умений, вследствие чего он занимает промежуточное место между гуманитарными и естественно-научными дисциплинами, предметами практической, спортивной и эстетической подготовки<sup>11</sup>. Такая специфика данных дисциплин, позволяет им комбинироваться с неограниченным числом смежных дисциплин, образуя межпредметные связи в философском, содержательном, деятельностном и практическом направлениях.

При реализации междисциплинарных связей в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать механизм языкового переключения, представляющий собой разновидность кодирования, на котором строится иноязычная коммуникативная, когнитивная и прочая учебная деятельность. Мы считаем языковое переключение одной из ключевых особенностей использования межпредметных связей между дисциплиной «иностранный язык» и другими учебными предметами, представляющей существенную сложность для студентов в условиях вуза, так как требует формирования у них ряда специфических характеристик личности и достаточной компетентности в родном и иностранном языках, а также в профильных дисциплинах. Однако следует учитывать и то, что оно предоставляет им хорошие возможности для развития интеллектуальных и творческих способностей.

Преподавание иностранного языка в техническом вузе осуществляется как профильно ориентированное. Особенностью преподавания является необходимость интегрировать техническое мышление с гуманитарным, связывать особенности предметов гуманитарного цикла с особенностями дисциплин технического профиля таким образом, чтобы эта связь способствовала успешному формированию компетентного специалиста, с одной стороны, и его творческой самореализации, с другой. Творчество имеет сложную, многокомпонентную природу, исходя из чего мы полагаем, что осуществление профессионального творчества студентов требует решения проблем установления межпредметных связей, возникающих при изучении комплекса гуманитарных и профильных дисциплин.

Преподаватель иностранного языка в техническом вузе работает со студентами, мыслящими в знаковой системе точных наук и техники и вынужденными переносить логику точных наук на науки гуманитарные, следующие логике иного рода. Обучающиеся используют в учебной профильной деятельности особую интегративную семиотическую систему, называемую собирательно «язык науки и техники», а именно – формулы, чертежи, научные законы и понятия, что организует их мышление подчеркнуто логичным и мало эмоциональным. Отсюда за-

<sup>10</sup> Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. Л. : Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. 88 с.

<sup>11</sup> Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.

дача преподавателя – добиться осознанного усвоения студентами и гуманитарных, и технических знаний, в том числе на эмоционально-творческом уровне, учитывая, что при изучении иностранного языка они не только осуществляют переход с родного языка на иностранный и обратно, но и одновременно переходят с технического языка на язык гуманитарного предмета. Это означает, что они ищут строгую логику там, где она нарушается или образует разрывы, что приводит к непониманию и эмоциональному отторжению изучения иностранного языка. На наш взгляд, если в процессе преподавания иностранного языка создаются соответствующие педагогические условия и учитываются особенности формирования иноязычной компетентности, позволяющие снять эти трудности, то студент начинает активно искать ассоциации, новые смыслы. Это, по сути, творческий поиск, приводящий к творческому результату<sup>12</sup>.

Таким образом, на основе анализа научной литературы и практики работы в высшей школе нами определены пути и средства выявления, определения и реализации междисциплинарных связей в учебном процессе технического вуза с целью эффективного осуществления профессионального творчества обучающихся, использования их творческого потенциала в процессе обучения иностранному языку.

#### Список использованной литературы

1. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования [Текст]. – М. : Педагогика ; Бийск : НИЦ БиГПИ, 1993. – С. 81.
2. Вернадский, В.И. Научная мысль как планетное явление [Текст]. – М. : Наука, 1991. – 271 с.
3. Гребенкина, Л.К., Жокина Н.А. Современные технологии обучения и воспитания в формировании компетенций студентов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 125–132.
4. Далингер, В.А. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей [Текст]. – Омск : ОмИПКРО, 1993. – 323 с.
5. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст]. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
7. Педагогические технологии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. специальностей. – 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред В.С. Кукушина. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с. (Серия «Педагогическое образование»).
8. Романов, А.А., Сбитнева Н.Н., Шатохина Л.В.. Идея интегральности в истории педагогической мысли [Текст] // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
10. Термышева, Е.Н. Педагогические условия формирования креативных способностей будущих специалистов в высшей школе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 172–178.
11. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст]. – Л. : Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. – 88 с.

<sup>12</sup> См.: Термышева Е.Н. Педагогические условия формирования креативных способностей будущих специалистов в высшей школе // Психол.-пед. поиск. 2014. № 1 (29). С.172–178.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются вопросы моделирования процесса формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза в учебной и внеучебной деятельности, связанной с освоением иностранного языка. Показана целесообразность более широкого использования интерактивных технологий в медицинском вузе с целью развития критического мышления и формирования коммуникативной культуры студентов.

межкультурная компетенция, модель, медицинский вуз, обучение иностранному языку, интерактивная технология.

Быстрое развитие современного общества интенсифицирует изменения в образовательном пространстве и заставляет педагогов постоянно совершенствоваться. Однако при этом важно не потерять те ценностные ориентиры, которые закладывались веками в основу российской образовательной политики. «Необходимо утвердить в сознании всего общества понимание того, что самой важной отраслью человеческого труда будет оставаться воспроизводство образованного, умного, гуманистически воспитанного общества. Это основа любого государства и перспектива его развития»<sup>1</sup>. Формирование культурных и межкультурных компетенций должно оставаться одним из приоритетных направлений образования, как в области подготовки медицинских специалистов, так и во всех сферах профессиональной деятельности.

Формирование межкультурной компетенции студентов вуза – это многоуровневый процесс, в первую очередь направленный на формирование разносторонне развитой личности обучающегося. Данная идея четко прослеживается в современной педагогической литературе, дает строгий вектор педагогической деятельности и указывает направление движения и развития для молодых педагогов.

Так, Е.В. Воевода подчеркивает, что «образование является важнейшим средством и ресурсом становления креативной личности, способной и готовой к жизни в многомерном и быстроменяющемся обществе»<sup>2</sup>. Л.П. Костикова развивает эту мысль: «Важной характеристикой системы высшего образования в современном обществе является подготовка молодежи к активной профессиональной деятельности в условиях поликультурного социума»<sup>3</sup>.

С этим нельзя не согласиться, и, приступая к разработке модели формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза, следует, в первую

---

<sup>1</sup> Бозиев Р.С., Донцов А.И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим // Педагогика. 2016. № 1. С. 3–11.

<sup>2</sup> Воевода Е.В. История организации профессиональной языковой подготовки специалистов-международников: от Киевской Руси к Российской империи : учеб. пособие. М. : МГОУ, 2010. С. 23.

<sup>3</sup> Костикова Л.П. Профессиональная подготовка педагога в свете гуманизации образования : моногр. Рязань : BookJet, 2017. С. 72.

очередь, учитывать, что конечным продуктом педагогической деятельности в данном случае является высококвалифицированный медицинский специалист, демонстрирующий высокий уровень культуры общения с коллегами и пациентами, обладающий знаниями, умениями и навыками профессиональной и межкультурной коммуникации на иностранном языке. «Процесс глобализации, мировые процессы, обусловленные переходом от постиндустриального к информационному обществу, вызвали потребность в большом количестве специалистов, не просто владеющих иностранными языками, но способных осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке или с применением иностранных языков»<sup>4</sup>.

Наличие социального заказа на такого рода специалистов подтверждается современными исследованиями на рынке труда. Так, например, согласно прогнозам Агентства стратегических инициатив, мультикультурность и мультиязычность станут необходимыми надпрофессиональными навыками для большинства новых профессий, которые будут востребованы в будущем в области медицины<sup>5</sup>.

Идеи моделирования педагогического процесса развивали такие ученые, как В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Ю.Г. Татур. Они сходятся во мнении, что создание модели позволяет представить целостную картину, охватывающую цель, задачи, содержание, субъекты и объекты моделируемого процесса, а также принципы, условия, технологии и формы организации учебного процесса, необходимые для получения конкретного результата. «Модели являются способом представления как бы образцово правильных действий и их результатов, то есть являются рабочим представлением, образом будущей системы»<sup>6</sup>. Исследованием методов педагогического моделирования занимались такие ученые, как Л.К. Гребенкина<sup>7</sup>, Г.К. Селевко<sup>8</sup> и др. В их трудах постоянно подчеркивается, что важнейшей характеристикой модели является ее гибкость, т.е. возможность обновления и корректировки. В процессе подготовки модели формирования межкультурной компетенции студентов, безусловно, следует учитывать и принцип неопределенности во взаимодействии социально-гуманитарных систем, о котором пишет в своем исследовании Э.Н. Гусинский. Он подчеркивает, что «развитие социально-гуманитарной системы не может быть детально спрогнозировано»<sup>9</sup>.

Анализ опыта педагогического моделирования дает возможность обозначить принципы, на которых будет строиться образовательный процесс в рамках разрабатываемой модели. Это принципы:

– сознательности и творческой активности: актуализация компетенции, мобилизация творческой и исследовательской активности студентов;

---

<sup>4</sup> Белогуров А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества : моногр. М. : МАКСPress, 2016. С. 3.

<sup>5</sup> Атлас новых профессий. Медицина. URL : <http://atlas100.ru/catalog/meditsina> (дата обращения: 14.08.2017).

<sup>6</sup> Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М. : Синтег, 2007. 668 с.

<sup>7</sup> Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : моногр. / Л.К. Гребенкина ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2006. 224 с.

<sup>8</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

<sup>9</sup> Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М. : Школа, 1994. 184 с.

– развивающего обучения: обучение должно быть направлено на развитие мышления и когнитивного восприятия, самостоятельности и навыков самосовершенствования;

– технологичности: эффективная организация процесса формирования межкультурной компетенции, проектирование воспитательной деятельности преподавателя, возможность диагностирования функционирования модели;

– саморазвития и корректировки: возможность коррекции компонентов модели в рамках поставленной цели.

Следует подчеркнуть, что формирование межкультурной компетенции специалиста в области медицины нераздельно связано с формированием ценностно-ориентированной личности, готовой применять свои знания и умения в практической деятельности, в связи с чем методологическую основу предлагаемой модели составили аксиологический, личностно-деятельностный и технологический подходы.

Аксиологический подход, согласно которому понимание ценности знания и образования является основным мотивационным рычагом, – базовый ориентир для преподавателя при подготовке квалифицированного специалиста. При аксиологическом подходе принцип ценности знания для практической деятельности может стать отправной точкой в формировании межкультурной компетенции. Вместе с тем первостепенной задачей и необходимым фактором развития полноценной личности, готовой выполнять долг перед обществом и государством, при подготовке медицинского специалиста, врача с большой буквы, является формирование культурных и нравственных ценностей-ориентиров.

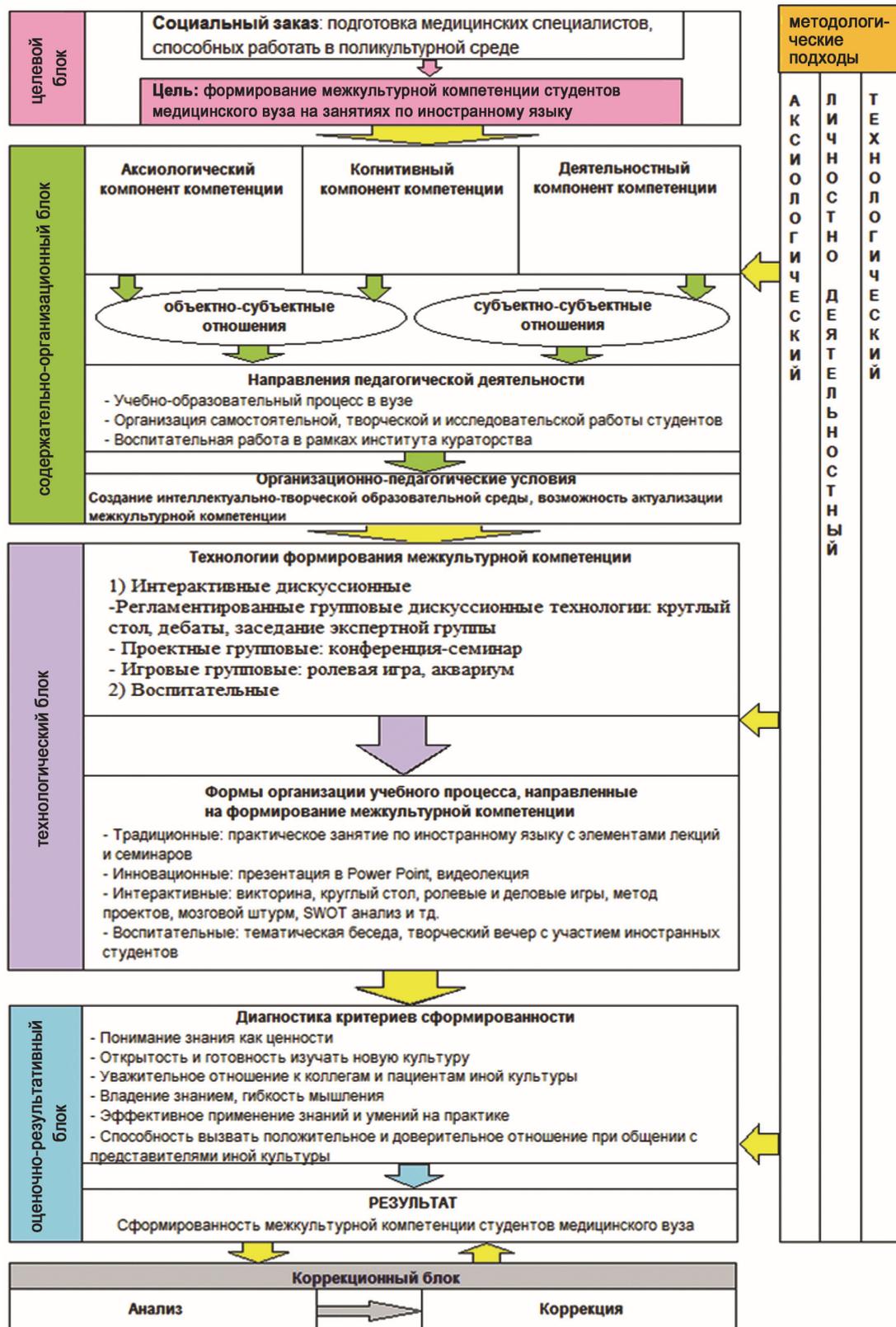
Образовательный процесс следует также рассматривать с точки зрения личностно-деятельностного подхода, при котором обучающийся с его личностными особенностями и педагог становятся центральными субъектами педагогической и учебной деятельности.

Понимание взаимосвязи аксиологического и личностно-деятельностного подходов отражает схема: ценность → личность → деятельность.

Используя методологические положения технологического подхода, мы можем управлять педагогическими процессами, анализировать и систематизировать результаты экспериментальной части исследования, выбирать наиболее эффективные технологии, разрабатывать модели и технологическое сопровождение процессов формирования межкультурных компетенций.

В основу модели формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку (см. рисунок) заложено последовательное движение от цели к результату. Модель включает следующие блоки: целевой, содержательно-организационный, технологический, оценочно-результативный, коррекционный.

В **целевом блоке** учитывается наличие социального заказа на подготовку медицинских специалистов, способных работать в поликультурной среде. Целью создания модели (или ее объективным результатом) выступает формирование межкультурной компетенции студента медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку, представляющей собой совокупность социокультурных, профессиональных и коммуникативных навыков межкультурного взаимодействия, обуславливающих его эффективное функционирование и реализующихся в процессе его профессиональной деятельности.



Модель формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку

**Содержательно-организационный блок** предполагает формирование аксиологического, когнитивного и деятельностного компонентов межкультурной компетенции<sup>10</sup>. При этом в качестве объекта педагогического моделирования выступает студент, а в качестве субъекта – преподаватель, поскольку освоение культурных навыков, общение и приобретение знаний в целом наиболее продуктивны при соблюдении субъектно-объектных отношений преподавателя и студента. Формирование деятельностного компонента эффективно при наличии субъектно-субъектных отношений между преподавателем и студентом с целью моделирования ситуации реального общения на иностранном языке, развития отношений сотрудничества в достижении необходимых результатов<sup>11</sup>, что также отражено в модели.

Основными направлениями педагогической деятельности по формированию межкультурной компетенции студентов медицинского вуза в ходе обучения иностранному языку являются учебно-образовательный процесс в вузе, воспитательная работа в рамках института кураторства и организация самостоятельной, творческой и исследовательской работы студентов с использованием иностранного языка.

Содержательно-организационный блок содержит также педагогические условия формирования межкультурной компетентности, необходимые для повышения эффективности формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза, а именно: создание интеллектуально-творческой среды обучения и обеспечение возможности актуализации межкультурной компетенции. При этом интеллектуально-творческая среда является залогом успешного функционирования нашей модели, поскольку становится фактором повышения заинтересованности и мотивированности студентов в процессе познавательной активности. В свою очередь, создание условий для актуализации межкультурной компетенции необходимо для того, чтобы студент мог «почувствовать на вкус», чего он стоит, проверить свои навыки и умения в межкультурной коммуникации, что возможно, например, при подготовке совместных творческих мероприятий с иностранными студентами.

**Технологический блок** отражает ход формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза при обучении иностранному языку и включает технологии и формы организации учебного процесса.

Технологиями обучения и воспитания в рамках модели формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза следует считать технологии интерактивные дискуссионные (групповые, проектные, игровые) и воспитательные. Данные технологии способны предложить продуктивные формы организации учебного процесса, направленные на интенсификацию творческой, когнитивной, исследовательской и коммуникативной деятельности обучающихся: инновационные активные и интерактивные (презентация в PowerPoint, видеолекция), интерактивные (викторина, SWOT-анализ, круглый стол, ролевая и деловая игра, метод проектов, мозговой штурм и т.д.), воспитательные (например, творческий вечер на английском языке с участием иностранных студентов).

Следующим звеном предложенной модели является **оценочно-результативный блок**, ориентированный на оценку результата – сформированности межкультурной компетенции студентов медицинского вуза. Диагностические крите-

<sup>10</sup> Илюшина А.В. Структурные компоненты межкультурной компетенции в медицинском вузе // Науч. альманах. 2015. № 11-5 (13). С. 193–197.

<sup>11</sup> Костикова Л.П. Эмоционально-волевая регуляция в условиях межкультурной коммуникации // Науч. исслед. и разработки. Современная коммуникативистика. 2012. Т. 1, № 1 (1). С. 32–35.

рии при этом должны соотноситься с критериями оценки компонентов межкультурной компетенции. Основными критериями являются: уважительное отношение к коллегам и пациентам иной культурной принадлежности; понимание значимости межкультурного взаимодействия; понимание знания как ценности; владение знанием; открытость и готовность изучать новую культуру; гибкость мышления; эффективное применение знаний и умений на практике; способность вызвать положительное и доверительное отношение к себе в процессе работы с коллегами и пациентами – представителями иной культуры.

Учитывая неопределенность в функционировании и взаимодействии гуманитарных систем, следует предположить, что некоторая неопределенность содержится и в определении результата формирования межкультурной компетенции как части профессиональной компетентности студента медицинского вуза. Соответственно, результат моделирования подвергается анализу и корректировке в процессе педагогической деятельности, что отражено в **коррекционном блоке** нашей модели.

Подводя итоги, обратимся к словам А.А. Романова, который напоминает: «Трансформация современного мира происходит столь стремительно, что образование не успевает оперативно ответить на все вызовы нашего противоречивого и опасного времени. Важно, чтобы входящий в самостоятельную жизнь человек успел за короткое и необратимое время детства освоить необходимый пласт ценностей и нормативов культуры своего народа, получить надежную прививку от всех социальных болезней и пороков, обрести устойчивость ко всяким искушениям и соблазнам. Эта миссия возложена на институты образования»<sup>12</sup>.

Таким образом, поскольку современный рынок труда ставит конкретную задачу, а именно – подготовки специалиста, не только обладающего высоким уровнем профессионализма, но и готового к плодотворной деятельности в условиях поликультурного мирового пространства, – формирование межкультурной компетенции становится одной из первостепенных задач современного медицинского вуза. Занятия по овладению иностранным языком в этой связи становятся неотъемлемым компонентом общей модели формирования межкультурной компетенции. При этом перед педагогом стоит важная задача – найти или разработать наиболее продуктивные и современные педагогические технологии, способствующие повышению мотивации и заинтересованности студентов, а значит, стать новатором и первооткрывателем.

### Список использованной литературы

1. Атлас новых профессий. Медицина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://atlas100.ru/catalog/meditsina> (дата обращения: 14.08.2017).
2. Белогуров, А.Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества [Текст] : моногр. – М. : МАКСПресс, 2016. – 116 с.
3. Бозиев, Р.С., Донцов А.И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 3–11.
4. Воевода, Е.В. История организации профессиональной языковой подготовки специалистов-международников: от Киевской Руси к Российской империи [Текст] : учеб. пособие. – М. : МГОУ, 2010. – 157 с.
5. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : моногр. / Л.К. Гребенкина ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2006. – 224 с.

<sup>12</sup> Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 6–7.

6. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода [Текст]. – М. : Школа, 1994. – 184 с.
7. Илюшина, А.В. Структурные компоненты межкультурной компетенции в медицинском вузе [Текст] // Научный альманах. – 2015. – № 11–5(13). – С. 193–197.
8. Костикова, Л.П. Профессиональная подготовка педагога в свете гуманизации образования [Текст] : моногр. – Рязань : BookJet, 2017. – 136 с.
9. Костикова, Л.П. Эмоционально-волевая регуляция в условиях межкультурной коммуникации [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2012. – Т. 1, № 1 (1). – С. 32–35.
10. Новиков, А.М., Новиков Д.А. Методология [Текст]. – М. : Синтег, 2007. – 668 с.
11. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
12. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
13. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

УДК 378.96

*В.В. Пришвина*

## **МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Показано, что развитие социально-экономического и инженерно-технического сотрудничества разных стран мира расширяет возможности межкультурного взаимодействия в сфере образования и требует специальной подготовки будущих инженеров к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

инженерное образование, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, обучение иностранному языку.

Расширение экономического и инженерно-технического международного сотрудничества, разработка совместных проектов со странами СНГ, ШОС, БРИКС, ЕАЭС<sup>1</sup>, оказание технической помощи странам, подвергшимся серьезным разрушениям в результате обрушившихся на них стихийных бедствий или военного вмешательства, – все это требует подготовки высококвалифицированных инженеров, способных к профессиональному взаимодействию в многонациональных производственных коллективах.

«Профессиональное образование еще не способно решить проблему кадрового голода, обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников»<sup>2</sup>, – не без основания утверждают Р.С. Бозиев и А.И. Донцов. Безусловно, нашей стране необходим выход на передовые глобальные позиции в сфере формирования человеческого капитала, для чего необходимо профессиональную подго-

---

<sup>1</sup> СНГ – Содружество Независимых Государств, ШОС – Шанхайская организация сотрудничества, БРИКС – объединение государств Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южно-Африканская республика, ЕАЭС (до 2014 года – ЕврАзЭС) – Евразийский экономический союз.

<sup>2</sup> Бозиев Р.С., Донцов А.И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим // Педагогика. 2016. № 1. С. 3–11.

товку будущих инженеров в вузе перевести на новый уровень. «Образование – одна из наиболее эффективных форм инвестирования в человеческий капитал»<sup>3</sup>.

Совершенствование системы высшего профессионального образования осуществляется на основе положений и принципов, закрепленных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы».

Востребованность инженеров достаточно высока по всей нашей стране. Выпускники вузов, специалисты по электронике, радиотехнике, нефтепереработке, космическим технологиям, автомобилестроению и прочие, едут работать на промышленные предприятия в разные города и республики Российской Федерации. Зачастую их коллегами становятся представители различных этнокультурных общностей – татары, чувашаи, чеченцы, карачаевцы, балкарцы, черкесы, осетины и т.д. Для России характерен многонациональный состав населения, что, несомненно, отражается и на профессиональном взаимодействии. Наши инженеры востребованы и в зарубежных странах. И поскольку языком международного общения (*lingua franca*) в настоящее время является английский, то в вузе необходимо обратить особое внимание на формирование межкультурной компетенции с использованием английского языка.

Мы исследовали значимость овладения межкультурной компетенцией для студентов технического вуза на примере факультетов электроники, радиотехники и телекоммуникаций Рязанского государственного радиотехнического университета (РГРТУ). Методы исследования:

– теоретические – анализ и обобщение положений современных научных исследований процесса формирования межкультурной компетенции у студентов неязыковых вузов в системе профессионально ориентированного языкового образования; изучение правительственных документов, посвященных совершенствованию инженерного образования;

– эмпирические – анкетирование с целью определения отношения студентов технического вуза к изучению языков и культур, возможному участию в межкультурной коммуникации в будущей профессиональной деятельности;

– педагогическое наблюдение.

Среди основных задач исследования можно выделить определение отношения обучающихся к изучению других культур, важности умения налаживать эффективные коммуникации в профессиональной деятельности, а также установление роли иностранного языка в работе современного специалиста.

История развития отечественного высшего технического образования насчитывает более двух веков. О роли педагогического наследия в его становлении и развитии пишет А.А. Романов пишет так: «Обращение к педагогическому прошлому необходимо не столько ради познания этого самого прошлого, сколько для решения педагогических проблем сегодняшнего дня: для извлечения уроков, прояснения истоков, сущности, характера, особенностей современной ситуации, определения перспектив в теории и практике образования»<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Воевода Е.В. Коммуникационные барьеры образовательного пространства БРИКС // Междунар. процессы. 2015. Т. 13, № 43. С. 118.

<sup>4</sup> Романов А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 5.

М.А. Жуковская, говоря об особом отношении к знаниям в инженерных вузах, подчеркивает, что университеты уже в конце XIX века ориентировали обучающихся на самостоятельный поиск знаний. «Знания – не просто ценность, их надо научиться получать»<sup>5</sup>.

Очевидно, что среда учебного заведения играет немаловажную роль в процессе социализации молодого человека, а также формирует социально-экономическую активность молодежи. «Время обучения в вузе в масштабах человеческой жизни, – справедливо подчеркивает А.Ю. Белогуров, – совпадает с периодом социального созревания молодого человека. В силу возраста и положения вузовская молодежь гиперактивна и потенциально способна оказывать непосредственное и существенное влияние на характер и направленность социально-экономических и политических процессов в обществе»<sup>6</sup>.

Именно в студенческие годы формируются важнейшие жизненные ценности, складывается жизненная позиция, определяется вектор дальнейшей профессиональной деятельности. Формирование умения жить и работать в многонациональном коллективе требует формирования межкультурной компетенции.

В научной литературе используется огромное множество различных определений межкультурной компетенции. Так, в Новом словаре методических терминов и понятий читаем следующее определение межкультурной компетенции: «Способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. Межкультурная компетенция предполагает умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия»<sup>7</sup>.

О многоаспектности изучаемого понятия свидетельствует и формулировка, предложенная энциклопедическим словарем «Психология общения», согласно которой межкультурная компетенция рассматривается как «системное образование с поведенческими, когнитивными и аффективными аспектами»<sup>8</sup>. Отмечается, что в составе межкультурной компетенции выделяются коммуникативный и культурный аспекты. Особое внимание уделяется роли иностранного языка в формировании исследуемой компетенции: «Подчеркивая, что изучение иностранного языка и иной культуры тесно связано с развитием определенных качеств личности, исследователи отмечают роль таких показателей, как способность к рефлексии, эмпатия, толерантность по отношению к иной культуре и ее представителям, открытость и любознательность»<sup>9</sup>. Следовательно, межкультурная компетенция предполагает обладание рядом умений, среди которых – умение интерпретировать явления иной культуры, понимать иную систему ценностей, использовать те или иные средства иностранного языка в зависимости от ситуации.

<sup>5</sup> Жуковская М.А. Становление отечественного инженерного образования (конец XIX – начало XX в.) // Педагогика. 2017. № 2. С. 110.

<sup>6</sup> Белогуров А.Ю. Приоритеты воспитания в процессе подготовки современного специалиста // Пед. образование и наука. 2009. № 5. С. 20.

<sup>7</sup> Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий // Грамота.ру : справ.-информ. портал, 2010. URL : <http://www.slovari.gramota.ru>

<sup>8</sup> Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2011. URL : <http://www.dic.academic.ru>

<sup>9</sup> Там же.

Наше исследование базируется на научной позиции О.А. Леонтович, которая полагает, что межкультурную компетенцию следует рассматривать в тесной связи с изучением иностранного языка, что она является конгломератом трех составляющих – языковой, коммуникативной и культурной. О.А. Леонтович подчеркивает важность умений, позволяющих «адекватно оценить коммуникативную ситуацию, соотнести интенции с предполагаемым выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь коммуникативное намерение и верифицировать результаты коммуникативного акта с помощью обратной связи»<sup>10</sup>. При таком подходе межкультурная компетенция рассматривается как целостное образование, которое учитывает множество различных факторов и влияет на успех коммуникации.

Рассмотрим основные компоненты межкультурной компетенции, необходимые для ее дальнейшего исследования и формирования.

**Языковой компонент** представляет собой владение навыками, необходимыми для выбора языковых средств, адекватных той или иной ситуации общения. Разработчиком понятия языковой компетенции является американский лингвист и философ Н. Хомский. Согласно его подходу, владение языковой компетенцией связано с пониманием и продуцированием правильных с языковой точки зрения предложений на основе знаний о фонологическом, синтаксическом и семантическом аспектах языка<sup>11</sup>.

Кроме того, необходимо помнить об относительности понятия языковой компетенции в силу несовпадения критериев ее оценки у той или иной социальной группы, в силу различных представлений о правильном и неправильном языковом употреблении и о целях коммуникации. Возможно возникновение внутренних конфликтов между уровнями сформированности языковой компетенции на родном и иностранном языках, и это противоречие может побудить к усовершенствованию языковых навыков для эффективного межкультурного общения. «Языковые барьеры – серьезная проблема, которая потребует продуманного, системного решения»<sup>12</sup>.

Знание иностранного языка важно для понимания новейших процессов в инженерном образовании. Так, например, О.И. Осипова обращает внимание на концепцию CDIO (Conceive – планировать, Design – проектировать, Implement – производить, Operate – применять), которая возникла в Массачусетском университете (США) в 1990-х годах. В основе CDIO лежит «международный проект, направленный на устранение противоречий между теорией и практикой в инженерном образовании»<sup>13</sup>.

**Коммуникативный компонент** определяет продуктивность процесса общения. Чрезвычайно важными нам представляются понимание его закономерностей, учет культурных различий, роль интуиции и эмпатии. Все участники коммуникации должны проявлять готовность к исправлению возможных ошибок и корректировке своего поведения.

Понятие коммуникативной компетенции как осознание ситуационной уместности языка было предложено Д. Хаймсом<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград : Перемена, 2003. С. 50.

<sup>11</sup> Chomsky N. The Minimalist Program. Cambridge (Mass.) : MIT Press, 1995. 426 p.

<sup>12</sup> Воевода Е.В. Коммуникационные барьеры ... С. 113.

<sup>13</sup> Осипова С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования // Педагогика. 2016. № 6. С. 53–59. С. 55. Более подробную информацию об этой инициативе можно получить на официальном сайте проекта «WorldwideCDIOInitiative» на английском языке. URL : <http://www.cdio.org/>

<sup>14</sup> Hymes D., Gumperz J. Models of Interaction of Language and Social Life // Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. N.Y. : Holt, Rinehart&Winston, 1972. P. 36–71.

В условиях огромного количества проводимых международных выставок, симпозиумов и форумов современному инженеру необходимо не только знание иностранных языков и законов успешного межкультурного общения, но и понимание особенностей разных деловых культур. Социокультурные различия между представителями различных этнических групп могут «привести к коммуникативным сбоям»<sup>15</sup>.

**Культурный компонент** представляет собой совокупность суждений, ценностей, элементов социальной идентичности, характерных для конкретной культуры. Известный американский культуролог Э.Д. Хирш полагает, что культурная грамотность является фоновым знанием, которое обуславливает успешную коммуникацию<sup>16</sup>. Безусловно, эффективное межкультурное общение предполагает «совпадение объемов культурной грамотности собеседников в той части, которая касается предмета и контекста коммуникации. Поскольку межкультурная компетенция по сути своей асимметрична, более тяжкое бремя падает на неносителя культуры, в которой находятся коммуниканты»<sup>17</sup>.

Структура межкультурной компетенции указывает на сложность и неоднозначность исследуемого феномена. «Межкультурная компетенция, несомненно, является интегральной характеристикой выпускника вуза»<sup>18</sup>.

Несомненно, инженер является активным участником профессионального общения в образовательной, научно-технической и производственной сферах, что обуславливает необходимость подготовки специалистов, готовых вступать в деловые контакты с представителями других культур. Отмечая, что факторы культурной среды создают значительные сложности в области международного менеджмента, А.П. Лиферов справедливо утверждает, что «деловые культуры в отличие от культуры в целом быстрее поддаются унификации, поскольку их связи с глобальными процессами теснее, конкретнее и более интенсивны»<sup>19</sup>. Задача педагогов заключается в том, чтобы будущие инженеры овладели деловой культурой, культурой общения и научились ценить языковое и культурное многообразие.

Необходимо обратить внимание на различия в поведении и общении, которые определяются национальной культурой. Так, одна и та же манера общения может казаться заслуживающей доверия у американцев, в то время как японцы сочтут ее неприемлемой. Это касается, например, пауз в разговоре: «С точки зрения американцев, человек, который медлит с ответом, наверняка что-то скрывает; американцы считают, что человек, достойный доверия, отвечает быстро и прямо. Японцы, со своей стороны, не доверяют такой манере поведения. На них производит положительное впечатление лишь тот человек, который тщательно продумывает услышанное и не торопится с ответом»<sup>20</sup>.

Межкультурное измерение в инженерном образовании выражается в формировании межкультурной компетенции, а именно – ее языкового, коммуникативного

<sup>15</sup> Воевода Е.В. Коммуникационные барьеры ... С. 113.

<sup>16</sup> Hirsch E.D., Jr. Cultural Literacy. NY : First Vintage Books Edition, 1988. 253 p.

<sup>17</sup> Леонтович О.А. Россия и США ... С. 55.

<sup>18</sup> Костикова Л.П. Оценка результата формирования межкультурной компетенции как целостности // Психол.-пед. поиск. 2016. № 3 (39). С. 138.

<sup>19</sup> Лиферов А.П. Корпоративное образование и управление человеческими ресурсами в различных деловых культурах : моногр. М. : Изд. дом РАО ; Изд-во МПСИ, 2010. С. 206.

<sup>20</sup> Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие. М. : Логос, 2008. С. 127–128.

и культурного компонентов, у будущих инженеров в образовательной среде современного технического вуза. В РГРТУ этот процесс осуществляется в рамках дисциплин «Иностранный язык» (имеет профессиональную направленность), «Культура речи и деловое общение», на воспитательных мероприятиях, а также на занятиях по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», направленной на успешную адаптацию выпускников на рынке труда.

Значительный опыт межкультурного взаимодействия будущим инженерам дают общение с иностранными студентами, обучающимися в вузе, участие в международных научных конференциях, и программах студенческого обмена. РГРТУ имеет соглашения о сотрудничестве с учебными заведениями таких стран, как Белоруссия (Белорусский национальный технический университет, Брестский государственный технический университет), Словакия (Жилинский университет), Италия (Университет Генуи) и др.

С целью выявления отношения студентов технического вуза к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере было проведено анкетирование. Дисциплина «Иностранный язык» для студентов факультетов электроники, радиотехники и телекоммуникаций является обязательным компонентом образовательного процесса и нацелена на подготовку будущих инженеров к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. Анкетирование проводилось среди студентов второго курса, уже овладевших основами английской грамматики и имеющих определенный словарный запас. В течение первого года обучения особое внимание уделялось грамматическим структурам общего употребления, устному общению, в то время как в третьем и четвертом семестрах обучение английскому языку приобрело узкопрофильный характер, акцент сместился на специализированную лексику и конкретные области применения (например, «электронные приборы» или «нанoeлектроника»).

В анкетировании приняли участие 30 студентов, завершивших второй год обучения. Необходимые для исследования вопросы были сведены в таблицу с возможными ответами по шкале от «полностью согласен» до «абсолютно не согласен».

Прежде всего, студентам было предложено подумать, осознают ли они себя участниками межкультурной коммуникации и считают ли необходимой подготовку к межкультурному взаимодействию. Большая часть опрошенных (28 человек, или 93 %) оказались уверены, что их будущая профессиональная деятельность предполагает контакты с представителями иных культур и, следовательно, им потребуется соответствующая подготовка. Лишь 2 человека (7 %) выразили несогласие с этим мнением.

Следующий вопрос касался подхода к обучению. Из числа респондентов 26 человек (87 %) предпочли активное участие в процессе обучения пассивному получению информации.

Большинство студентов заявили о важности воспитания в вузе.

Анкетирование позволило выяснить и отношение обучающихся к роли иностранного языка в системе образования: 100 % опрошенных признают актуальность изучения английского языка для современного инженера, в том числе для ведения деловой переписки и грамотного общения.

Рассматривая особенности работы в современном обществе, необходимо помнить о возможном многонациональном составе сотрудников, поэтому одним из вопросов анкетирования стало выявление отношения студентов к изучению культурных особенностей с целью выстраивания нормальных рабочих отношений в многонациональном коллективе. И вновь большинство опрошенных (26 человек, или 87 %) согласились с тем, что необходимо повышать собственную культу-

ру общения, знать и учитывать культурное своеобразие разных народов. Оказалось, что 4 человека (13 %) не придают этому аспекту системы корпоративных отношений большого значения.

Несколько вопросов анкеты были связаны с умением выходить за пределы узкопрофессиональной сферы. Из числа обучающихся 80 % (24 человека) оказались убеждены в том, что толерантность и уважение к иной культуре необходимы не только при работе за рубежом, но и для эффективной коммуникации в русскоязычной среде. Более того, 67 % студентов (20 человек) не ограничивают социокультурную составляющую в работе инженера решением узкопрофессиональных задач.

Результаты опроса представлены в сводной таблице.

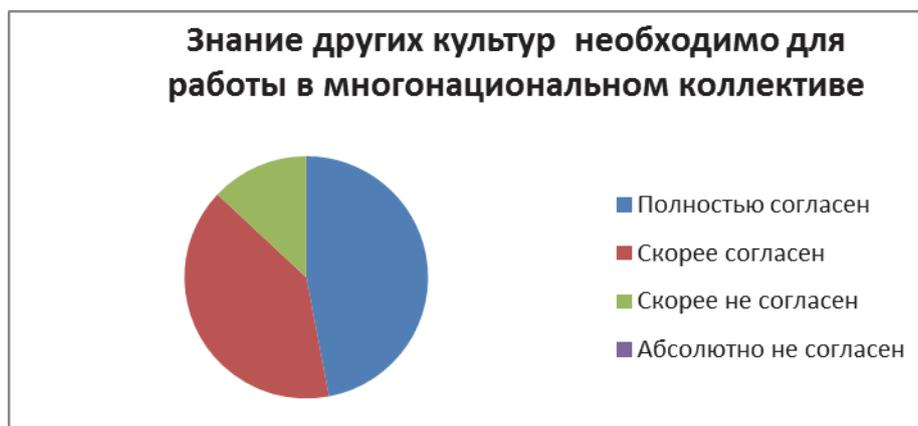
**Понимание студентами важности подготовки  
к межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности**

Утверждение	Ответ							
	«полностью согласен»		«скорее согласен»		«скорее не согласен»		«абсолютно не согласен»	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Студентам технических вузов необходима подготовка к межкультурной коммуникации	6	20	22	73	2	6,6	–	–
Обучение не должно сводиться к передаче информации. Необходимо также воспитывать чувство справедливости, равенства, помогать в преодолении стереотипов	14	46,6	12	40	4	13,3	–	–
Современный инженер должен обладать достаточным для общения и переписки уровнем английского языка	22	73	8	26,6	–	–	–	–
Знание особенностей других культур помогает выстраивать нормальные рабочие отношения в многонациональном коллективе	14	46,6	12	40	4	13,3	–	–
Любознательность по отношению к другим культурам необходима только инженерам, работающим за рубежом	4	13,3	2	6,6	20	66,6	4	13,3
Инженер решает только узко профессиональные задачи	2	6,6	8	26,6	18	60	2	6,6

Подводя итог, можно отметить, что большинство студентов считают важной способность инженера осуществлять коммуникацию на иностранном языке, а также вступать в контакт с представителями иных культур.

Профессиональный успех современного специалиста технической сферы во многом определяется его личными качествами, уровнем сформированности межкультурной компетенции, готовностью вести профессиональную деятельность на международном уровне, степенью владения иностранным языком. Так, согласно результатам анкетирования, считают студенты второго курса факультетов электроники, радиотехники и телекоммуникаций РГРТУ. Позиция обучающихся соответствует современным тенденциям в европейском образовании, что позволяет говорить о широком поле деятельности специалиста.

Понимание студентами важности подготовки к межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности наглядно представлено на следующей круговой диаграмме:



Понимание студентами важности изучения других культур для эффективной работы в многонациональном коллективе

С одной стороны, полученный результат превзошел ожидаемый и подтвердил наше предположение о том, что востребованным на рынке труда может считаться лишь тот инженер, который готов к восприятию культурных различий, взаимодействию с коллегами и, кроме того, владеет иностранным языком на уровне профессионального общения. Тем не менее есть доля студентов (6 человек, или 20 %), которые полагают, что перечисленные знания и умения необходимы лишь для работы за рубежом.

Таким образом, наше исследование показало, что большинство современных студентов технического вуза, будущих инженеров, проявляют неподдельный интерес к формированию межкультурной компетенции. Они осознают, что подготовка к межкультурной коммуникации необходима для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Следовательно, межкультурное измерение в инженерном образовании требует дальнейшего развития и обновления.

#### Список использованной литературы

1. Азимов, Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] // Грамота.ру : справ.-информ. портал, 2010. – Режим доступа : <http://www.slovari.gramota.ru> (дата обращения: 28.07.2017).
2. Белогуров, А.Ю. Приоритеты воспитания в процессе подготовки современного специалиста [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 20–25.

3. Бозиев, Р.С., Донцов А.И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 3–11.
4. Воевода, Е.В. Коммуникационные барьеры образовательного пространства БРИКС [Текст] // Международные процессы. – 2015. – Т. 13, № 43. – С. 108–121.
5. Жуковская, М.А. Становление отечественного инженерного образования (конец XIX – начало XX в.) [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 106–112.
6. Костикова, Л.П. Оценивание результата формирования межкультурной компетенции как целостности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 135–142.
7. Леонтович, О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию [Текст] : учеб. пособие. – Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с.
8. Лиферов, А.П. Корпоративное образование и управление человеческими ресурсами в различных деловых культурах [Текст] : моногр. – М. : Изд. дом РАО ; Изд-во МПСИ, 2010. – 302 с.
9. Осипова, С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 53–59.
10. Персикова, Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура [Электронный ресурс] : учеб. пособие. – М. : Логос, 2008. – 224 с. – Режим доступа : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=84788> (дата обращения: 30.07.2017).
11. Психология общения. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – Режим доступа : <http://www.dic.academic.ru> (дата обращения: 28.07.2017).
12. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
13. Chomsky, N. The Minimalist Program [Text]. – Cambridge (Mass.) : MIT Press, 1995. – 426 p.
14. Hirsch, E.D. Jr. Cultural Literacy [Text]. – NY : First Vintage Books Edition, 1988. – 253 p.
15. Hymes, D., Gumperz J. Models of Interaction of Language and Social Life [Text] // Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. – N.Y. : Holt, Rinehart & Winston, 1972. – P. 36–71.
16. Worldwide CDIO Initiative [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cdio.org/> (date of access: 30.07.2017).

## НАШИ АВТОРЫ

**Аджиева Елена Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедр педагогики и менеджмента в образовании, педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (РГУ имени С.А. Есенина). E-mail: e.adzhieva@rsu.edu.ru (Рязань).

**Акмамбетова Марияш Елемесовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и непрерывного профессионального образования Астраханского государственного университета. E-mail: akmambetova@mail.ru (Астрахань).

**Аксёнов Сергей Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, научный сотрудник исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет). E-mail: aksen\_82@mail.ru (Нижний Новгород).

**Войтикова Марина Андреевна** – аспирант кафедры педагогики и психологии института кибернетики Московского технологического университета. E-mail: marina.voytikova@yandex.ru (Москва).

**Германович Анастасия Андреевна** – старший преподаватель кафедры английского языка для социальных дисциплин департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», аспирант кафедры педагогики ГБОУ ВО Московской области (МО) «Академия социального управления». E-mail: germanovich86@gmail.com (Москва).

**Горячев Вадим Владимирович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики РГУ имени С.А. Есенина, учитель физической культуры МБОУ «Школа № 35» г. Рязани. E-mail: 79511037929@yandex.ru (Рязань).

**Гребенкина Лидия Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: grin17.66@mail.ru (Рязань).

**Завражин Сергей Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Психология личности и специальная педагогика» Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. E-mail: zavragin-sa@yandex.ru (Владимир).

**Игнатович Владлен Константинович** – кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета. E-mail: vign62@mail.ru (Краснодар).

**Игнатович Светлана Сергеевна** – кандидат педагогических наук, преподаватель Кубанского государственного университета. E-mail: ssign67@mail.ru (Краснодар).

**Илалтдинова Елена Юрьевна** – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, заведующая исследовательской лабораторией «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет), лауреат премии Правительства Российской Федерации 2017 года в области образования. E-mail: e-mail: ilaltdin@mail.ru (Нижегород).

**Илюшина Анна Владимировна** – преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. E-mail: annailushina@mail.ru (Рязань).

**Копылова Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет». E-mail: nakopylova@yandex.ru (Рязань).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Костикова Лидия Петровна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений РГУ имени С.А. Есенина, академик Международной академии наук педагогического образования. E-mail: kost@post.rzn.ru (Рязань).

**Крупецкая Екатерина Сергеевна** – кандидат социологических наук, аспирантка 4-го курса заочного отделения Научно-исследовательского института технической эстетики ФГБОУ ВО «Московский технологический университет» (МИРЭА). E-mail: ekрупetskaya@gmail.com (Москва).

**Кузнецова Ольга Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики, заместитель декана физико-математического факультета РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: o.kuznetsova@rsu.edu.ru (Рязань).

**Макотрова Галина Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», отличник народного просвещения. E-mail: makotrova@bsu.edu.ru (Белгород).

**Молокова Ольга Александровна** – кандидат биологических наук, доцент, доцент Центра дополнительного профессионального образования Московского государственного технического университета гражданской авиации (Иркутский филиал). E-mail: omolokova@mail.ru (Иркутск).

**Огнева Марина Александровна** – ассистент кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: m.borisova.rzn@mail.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).

**Пришвина Варвара Владимировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет». E-mail: varvarak1992@gmail.com (Рязань).

**Романов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Термышева Елена Николаевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет». E-mail: eleter@mail.ru (Рязань).

**Федорова Наталья Борисовна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики, декан физико-математического факультета Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: n.fedorova@rsu.edu.ru (Рязань)

**Фролов Анатолий Аркадьевич** – доктор педагогических наук, профессор, научный консультант исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет), лауреат премии Правительства Российской Федерации 2017 года в области образования. E-mail: ilaltdin@mail.ru (Нижний Новгород).

## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**A.A. Romanov**

A.S. MAKARENKO'S HERITAGE: THE PATH OF COMPREHENSION

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

**G.B. Kornetov**

«EDUCATION AS SUPPRESSION OF VITALITY» (A. MILLER'S ANTIPEDAGOGY)

A. Miller (1923–2010) is convinced that the circumstances of children's lives as well as their education predetermine the type of person they become later in life. A. Miller's antipedagogic theory is based on the scholar's belief that education as it is harms a human being. A. Miller maintains that people's ability to retain their individuality, to be consistent, to be honest and caring is based not on morality but on inborn spirituality, which is often ruined by teachers and parents. A. Miller believes that children should be free from adults' influence and should be independent in their choices.

Alice Miller, destructive character, education, antipedagogy, poisonous pedagogy, self-realization.

**S.A. Zavrzhin**

THE PROHIBITION METHOD IN RUSSIAN PEDAGOGY

The article focuses on the prohibition method and its role in Russian pedagogy. It views the prohibition method through the prism of various teaching trends as well as through the prism of people's pedagogy. It assesses the validity and admissibility of the method.

prohibition, legitimate right to violence, discipline, child, power over children, penance, moral development, self-prohibition

### PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES

*Commemorating the 130<sup>th</sup> Anniversary of A.S. Makarenko*

**A.A. Frolov, E.Yu. Ilaltdinova, S.I. Aksenov**

EDUCATION AS A SOCIAL PHENOMENON AND PEDAGOGICAL ACTIVITY: CROSSING THE GAP (COMMEMORATING A.S. MAKARENKO)

The paper centers on a key issue of pedagogy, namely the interrelation between education and social life. In A.S. Makarenko's pedagogy, the interrelation is direct and is established through close cooperation between teachers and students, children and adults. However, the adherents of A.S. Makarenko's theory focus not on cooperation between children and adults but on cooperation between children, hence lack of academic independence in children. Because of this misinterpretation A.S. Makarenko's theory is criticized as authoritative and suppressing children's individuality and is opposed to humanitarian education.

The adherents of A.S. Makarenko's theory state that education is aimed at organizing children's activity within a community. The term pedagogy of parallel actions, which is a key notion of A.S. Makarenko's pedagogy, is simplified by his followers and lacks binary oppositions.

education, pedagogy, A.S. makarenko, I.F. Kozlov, educating community

## METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

**A.A. Romanov**

100 BOOKS BY GRIGORY KORNETOV: FOCUSING ON RESEARCH

The article attempts to present an overview of G.B. Kornetov's research performed by the scholar in 1983–1994 when his pedagogical and historical ideas were being formed. During the period the scholar focused on the issues of the world history of pedagogy, developed a civilization approach to historical and pedagogical cognition.

Grigory Borisovich Kornetov, education in primitive society, ancient history of education, world history of pedagogy, world history and pedagogy, civilization approach

## PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

**L.K. Grebenkina, N.A. Kopylova**

INTERNATIONAL ACADEMIC COOPERATION IN UNIVERSITY ENVIRONMENT

The article focuses on the issues of international academic cooperation in university environment. The article deals with the priorities, factors, contents and forms promoting and securing the development of friendly relationships and international contacts, which improve the quality of international academic cooperation in university environment.

academic environment, university environment, trends, forms of international cooperation.

**A.A. Petrenko**

THE FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE IN STAFF MANAGERS

The article focuses on the formation of pedagogical competence in staff managers. It analyzes the notion of pedagogical competence through the prism of management. It characterizes the components of pedagogical competence of staff managers and provides examples of their formation in university environment.

competence, competency, pedagogical competence, staff manager, organization.

**Kostikova L.P.**

DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE OF MASTER STUDENTS THROUGH FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article dwells upon the importance of teaching modern scientists to communicate in English, as English has become lingua franca and many world university ratings include assessment of research publications in English. Research competence is considered as an inseparable part of professional training for future teachers. The author analyzes the use of distance education technologies to support teaching research methodology in English to master students.

competence, master students, foreign language teaching, higher education

**O.A. Molokova**

THEORETICAL PREREQUISITES TO A PERSON-CENTERED APPROACH TO STUDENTS' ADAPTATION TO NEW ACADEMIC ENVIRONMENTS

The paper treats students' adaptation to academic environments within the framework of humanitarian education. It traces the difference between theory and practice of students' adaptation to new learning environments. The author maintains that the aforementioned differ-

ences can be resolved if students' adaptation to academic environments is based on the principles of humanitarian psychology. The paper describes the process and results of adaptation through the prism of a person-centered approach. The paper maintains that within the framework of a person-centered approach students' adaptation to new academic environments is treated as a process of self-actualization and self-development. Within the framework of a person-centered approach an individual is treated comprehensively, which serves as a prerequisite to a comprehensive approach to students' adaptation.

adaptation, students' adaptation to academic environments C.Rogers, person-centered approach

**M.E. Akkmambetova**

STUDENTS' EXPERIENCE AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION

The paper deals with the issue of professional competence formation and the significance of students' experience in the process. It treats the ways of converting self-knowledge into self-actualized experience, and self-actualized technology.

professional competence, competency, life experience, self-knowledge, self-actualization, self-education.

**E.S. Krupetskaya**

POSTGRADUATE EDUCATION IN THE SPHERE OF PRACTICAL PSYCHOLOGY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article presents the results of the author's research. It puts forward a hypothesis that students are forced to change their profession by total or partial lack of motivation to follow the vocational pathway due to dissatisfaction with the material and monetary aspects, career prospects, etc. The article maintains that postgraduate students want to pursue personal and professional development opportunities in the sphere of practical psychology. The article analyzes postgraduate students' motivation to pursue extracurricular activities in the sphere of practical psychology.

professional development, professional self-determination, professional retraining, postgraduate education, extracurricular education, practical psychology, value orientation.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

**G.V. Makotrova**

THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH POTENTIAL: FROM PROBLEM DEFINITION TO SOLUTION

The article focuses on integrated ideas of the development of schoolchildren's research potential (integrity, culture orientation, systemic genesis). The author presents psychological and didactic conditions of students' research potential. The elaborated pedagogical technology secures harmonious and effective development of students' research potential.

anthropology, integrity, culture orientation, systemic genesis, research potential, schoolchildren, psychological and didactic conditions, pedagogical technology.

**V.K. Ignatovich, S.S. Ignatovich**

THE ASSESSMENT OF MODERN SENIOR SCHOOLCHILDREN'S ACADEMIC INDEPENDENCE: FROM PROBLEM DEFINITION TO SOLUTION

The article presents a model of modern senior schoolchildren's academic independence. The notion of academic independence is treated as a person's readiness to create one's own academic trajectory during school years and after leaving school. The article analyzes such components of academic independence as motivation, academic content of education, learning process. The article describes approaches which allow the authors to assess the development of these components on the basis of students' academic activities performed during the process of social cultural development.

academic independence, senior schoolchildren, individual academic trajectory, planning

**E.M. Adzhiyeva**

**SOCIAL PARTNERSHIP AND COOPERATION IN EDUCATION**

The paper treats social partnership and social cooperation as a modern pedagogical phenomenon through the prism of methodology. The author presents possible solutions to the issue of social cooperation and educational partnership within the framework of educational curriculum. The paper analyzes the process of implementation of social partnership in Ryazan schools and suggests possible strategies of social cooperation within the framework of modern education.

social partnership, cooperation, extracurricular activity, pedagogical cooperation.

**O.V. Kuznetsova, M.A. Ogneva, N.B. Fedorova**

**THE ROLE OF DIGITAL LABORATORY POTENTIAL IN THE FORMATION OF STUDENTS' UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES AT THE EXAMPLE OF PHYSICAL SCIENCE PROJECTS**

The paper treats the potential of digital laboratories at the example of physics science projects. The paper describes students' academic activities and assesses the results of education within the framework of Physical digital laboratory framework.

physical digital laboratory, science project, universal academic activities.

**V.V. Goryachev**

**THE MODEL OF BODILY SELF-AWARENESS**

The article presents a model of bodily self-awareness, which includes cognitive (the physical image of self), affective (one's attitude to one's body), and connotative (self-imposed control over bodily practices) components. The article maintains that the components are intricately interrelated. The article presents the author's interpretation of the notions of bodily self-awareness and bodily self-efficacy.

activity approach, bodily self-awareness, one's attitude to one's body, self-imposed control over bodily practices, bodily self-efficacy, physical image of self.

## **POSTGRADUATE RESEARCH**

**A.A. Hermanovich**

**THE FORMATION OF PEDAGOGICAL IDEAS OF CONFUCIANISM IN THE 6<sup>TH</sup> – 3<sup>RD</sup> CENTURIES BC**

The early stage of Confucianism is one of the most interesting periods of the development of Chinese philosophy when all philosophical schools were related to Confucianism and defined through it, when Confucianism played a pivotal role. On the other

hand, Confucianism was enriched by other philosophies and evolved into a multilevel pedagogical philosophy, which is as a basis of Chinese civilization.

Confucian pedagogy, Confucianism, history of pedagogy, Confucius

**M.A. Voytikova**

PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND COORDINATION OF THE PERSONNEL ADMINISTRATION IN A RESEARCH ORGANIZATION

The article presents a number of characteristics of modern research activity (creative and intellectual aspects, non-standard and routine tasks, planning work of a research organization, stages of a scientific career) which characterize the potential of psychological coordination of personnel administration in a research organization (optimization of social-psychological environment, reduction of information overload, internal pressure, conflicts, psychological support of researchers).

psychological support, personnel administration, research organization, researcher, psychological coordination.

**Termysheva E.N.**

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS AS A MEANS OF PROFESSIONAL CREATIVITY FORMATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article focuses on the connections between professional disciplines and foreign language teaching in a technical university from the point of view of effective professional creativity formation in students.

interdisciplinary connections, professional creativity in students, technical university, foreign languages.

**A. V. Ilyushina**

MODELLING THE PROCESS OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article deals with the problem of modeling the process of intercultural competence development in students of the Medical University in the process of foreign language teaching and learning. The author shows the necessity of wider use of interactive technologies aimed at the development of students' critical thinking and their culture of professional communication.

intercultural competence, model, medical university, foreign language teaching, interactive technologies

**V.V. Prishvina**

THE INTERCULTURAL DIMENSION IN ENGINEERING EDUCATION

The article shows that the worldwide development of socio-economic and engineering cooperation empowers intercultural communication in education and requires specific training of future engineers to prepare them for intercultural communication in the professional sphere.

engineering education, intercultural competence, intercultural communication, foreign language teaching

**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

2018

№ 1 (45)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *И.Б. Карпова*  
Художник-дизайнер *А.С. Байков*  
Технический редактор *Н.В. Кулешова*  
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Дата выхода в свет 23.03.2018. Цена свободная.  
Поз. № 12. Заказ № 53. Гарнитура Times New Roman.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 22,55. Уч.-изд. л. 14,9. Тираж 100 экз.

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

Адрес издателя:  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:  
Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина  
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а