

ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования 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

№ 3 (47)

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

Романов А.А. Творцы гуманистической педагогики	5
--	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Асташова Н.А. Концептуальные основы диалогической педагогики	15
--	----

Ермолаева С.А. Феноменологический подход к исследованию проблем духовно-нравственного воспитания	29
---	----

Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию	36
---	----

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Корнетов Г.Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики	46
---	----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

190 лет со дня рождения Л.Н. Толстого

Захарищева М.А., Мальцева Е.В. Идея свободы в педагогической теории и практике Л.Н. Толстого (к 190-летию со дня рождения писателя)	57
--	----

175 лет со дня рождения М.Д. Скобелева

Архипова Е.В. Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М.Д. Скобелева)	64
--	----

140 лет со дня рождения С.Т. Шацкого

Романов А.А. Педагогическое образование в системе работы С.Т. Шацкого	70
---	----

100 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского

Рындак В.Г. Педагогический эксперимент В.А. Сухомлинского в пространстве и времени	85
---	----

Захарищева М.А. Динамика представлений В.А. Сухомлинского о трудовом воспитании и обучении по публикациям в журнале «Советская педагогика» (1955–1961 годы)	98
--	----

100 лет со дня рождения З.И. Равкина

Богуславский М.В. Выдающийся отечественный историк педагогики и образования Захар Ильич Равкин (к 100-летию со дня рождения)	106
---	-----

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Щетинина Н.П., Белова О.А.

Проблемы физического воспитания и развития учащихся
отечественной школы (вторая половина XIX века – начало XXI века) 117

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Байкова Л.А.

Технология психолого-педагогического сопровождения
личностного развития магистрантов в ходе самостоятельной работы 125

Гребенкина Л.К., Копылова Н.А.

Гуманистическая парадигма добровольческой деятельности
в высших образовательных учреждениях 135

**Панченко О.Л., Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р.,
Башкирева Т.В., Анспока З.**

Исследование качества социального капитала региона
в инклюзивном образовании 144

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Яковлева Н.В.

Психология здоровья: современное состояние и основные тенденции развития 149

Фомина Н.А., Ненашев С.Д., Елисеев А.В.

Половая специфика общительности как свойства личности
юношей и девушек 155

Махакова Л.С.

Гендерные особенности идентичности с городом среди молодежи 162

Чуганская А.А.

Интеракции в общении: проблема теоретических подходов
для анализа виртуального взаимодействия 167

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Хан Н.Н., Жампеисова К.К., Колумбаева Ш.Ж.

Проблемы и перспективы развития высшего педагогического образования
в Республике Казахстан 176

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Завертяева Ю.А.

Особенности процесса адаптации первокурсников
в социокультурной среде современного вуза 185

НАШИ АВТОРЫ 192

TABLE OF CONTENTS 195

Информация для авторов 202

К читателю

УДК 37.017.924

А.А. Романов

ТВОРЦЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Главная мысль: ребенок равный
нам – ценный – человек

Я. Корчак

Детям в школе, во внешкольных учреждениях
должно быть хорошо, школа для детей,
а не дети для школы.

С.Т. Шацкий

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

Встречая очередной учебный год, мы продолжаем обсуждать проблемы уникальности современной ситуации развития образования, роль и возможности педагогики и психологии в решении насущных задач развития и воспитания человека на всех возрастных этапах его становления.

2018 год дал нам возможность в очередной раз акцентировать внимание на наследии педагогических подвижников, выдающихся ученых и деятелей образования, доминантой жизни которых стало устремленное в будущее педагогическое искание, непреходящие идеи и опыт которых мы неоднократно обсуждали на страницах журнала¹. Наши авторы поделились своими статьями, посвященными юбилейным датам со дня рождения: Л.Н. Толстого (190 лет), М.Д. Скобелева (175 лет), С.Т. Шацкого (140 лет), А.С. Макаренко (130 лет), В.А. Сухомлинского (100 лет), З.И. Равкина (100 лет), Г.Б. Корнетова (60 лет).

В предлагаемом читателям третьем (сорок седьмом со дня основания) номере нашего журнала ключевыми идеями, объединяющими статьи разных авторов, являются идеи гуманизма в педагогике и ее диалогового характера. Генезис гуманистической педагогической традиции уходит корнями в историю Древней Греции VII–IV веков до новой эры. Эпоха Возрождения, проявившая исключительный интерес к человеку, определила гуманизм как свое ведущее идейное течение. Тогда он впервые выступил как целостная система взглядов и широкое течение общественной мысли, как культурное движение в Западной Европе. Значительный вклад в развитие идей гуманизма внесла эпоха Просвещения. На качественно новый уровень процесс становления гуманистической педагогики вывели педагоги-гуманисты начала XX века, педагогическое движение педоцентризма, радикальным крылом

¹ См.: Романов А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения // Психол.-пед. поиск. 2018. № 1 (45). С. 5–13; Романов А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века // Психол.-пед. поиск. 2018. № 2 (46). С. 5–10; Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психол.-пед. поиск. 2016. № 3 (39). С. 5–14 и др.

которого было течение свободного воспитания. На их фундаменте во второй половине XX столетия в качестве самостоятельных научных направлений выделились гуманистическая психология и гуманистическая педагогика².

Рубрика «Философия образования» открывается статьей профессора **Н.А. Асташовой** «Концептуальные основы диалогической педагогики». Автор, объясняя уникальность развития российского образования в современных условиях, ставит задачу объединения интеллектуальных, научно-исследовательских, социально-культурных ресурсов образовательного и культурного сообщества в интересах развития инновационного потенциала теории и практики педагогики и современного образования – в частности, создания педагогической концепции, в основе которой находится идея диалога, и разработки диалогической педагогики, способной обосновать и представить новое качественное наполнение образовательного пространства, стержнем которого будет диалогическое взаимодействие личности с окружающим миром, людьми, самим собой в контексте социальных и личностных перемен.

Обозначив культурно-исторические корни диалога, связанные с именем Сократа, Н.А. Асташова обращается к идеям диалогической философии, доказывающим актуальное значение диалога, прежде всего, к концепциям «Трех Б» – М. Бубера, М.М. Бахтина, В.С. Библера. По ее словам, педагогические поиски в области применения диалога в образовании активно идут за рубежом, есть уникальные научные разработки, проводятся международные исследования в практике школ и вузов. При этом не менее активно идут исследования феномена диалога и в России.

В статье разбираются понятия воспитания как диалога индивидуальностей, диалогового пространства образования, диалогической педагогики и диалога и др. В итоге делается заключение о необходимости разработки диалогической педагогики, являющейся ответом на вызовы времени, а также результатом осмысления современной ситуации в образовании в контексте человеческого бытия. Последовательное научное осознание и детализация предпосылок строительства образования как социального, личностного, духовного диалога может помочь расставить приоритеты в данном направлении и разработать уникальную систему практики выращивания «собственно человеческого в человеке».

В статье «Феноменологический подход к исследованию проблем духовно-нравственного воспитания» профессор **С.А. Ермолаева** обращает внимание на недооценку роли феноменологического подхода в изучении и решении педагогических проблем, в то время как широко распространившиеся в педагогике идеи экзистенциалистской философии и психологии свои истоки находят в положениях основателей философской феноменологии. Автор раскрывает сущность, историю зарождения феноменологического подхода и его значение для исследования современных педагогических проблем. Центральное внимание уделено описанию особенностей использования феноменологического подхода учеными в процессе исследования проблем духовно-нравственного воспитания.

Изучение феноменологического подхода как относительно нового метода исследования проблем духовно-нравственного воспитания в педагогике, по мнению С.А. Ермолаевой, позволяет выйти на разработку и реализацию на практике новых путей и способов решения сложных педагогических задач в рамках данного направ-

² Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 493–497.

ления воспитания. Исследование отдельных феноменов сознания даст возможность выработать более действенные приемы, методы и технологии формирования необходимых качеств личности и способствовать ее успешному духовному саморазвитию.

В этой же рубрике размещена статья **В.К. Игнатовича** «Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию». По его мысли, представления о том, что именно должно стать результатом образовательного процесса, выступают системообразующим началом при проектировании любых образовательных систем.

Абсолютное большинство современных исследований, считает автор, сфокусировано на проблемах проектирования индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных образовательных программ (маршрутов) учащихся разного возраста в различных образовательных системах. При этом результаты, достигаемые в процессе осуществления этих траекторий и маршрутов, зачастую описываются либо в традиционной логике планирования и оценки продвижения в учебном материале, либо носят обобщенный характер, не дающий представления о конкретных шагах образовательного продвижения самих учащихся к максимуму раскрытия собственных творческих возможностей.

Стремясь выделить основные подходы и способы понимания образовательных результатов как собственных достижений учащихся в процессе осуществления ими индивидуальной образовательной траектории, В.К. Игнатович утверждает, что индивидуальные образовательные результаты, проектируемые самим субъектом освоения индивидуальной образовательной траектории, не сводятся ни к избираемым «фрагментам» учебного материала, ни к формальному приращению социального опыта конкретного индивида, ни к обретенным компетентностям в поле социально заданного круга компетенций. Ни в одном из этих вариантов данное понятие не характеризует учащегося как субъекта культурно-исторического процесса. Поэтому предлагается понятие «индивидуальный образовательный результат» обозначить как совершенный субъектом шаг продвижения по индивидуальной образовательной траектории, в ходе которого он осваивает и реализует новое средство для решения определенного круга творческих задач, формируемого на основе его индивидуального отношения к объектам и явлениям окружающего мира, в соответствии с уровнем собственных социальных притязаний.

Посыл Н.А. Асташовой к диалогическому методу Сократа разворачивается в фундаментальной статье «Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики» **Г.Б. Корнетова** из рубрики «Методология историко-педагогического познания».

Автор характеризует Сократа, мудрейшего из греков, как выдающийся образец воплощения порождающей педагогики и в теории, и в практике образования. На примере метода майевтики раскрываются созидательный потенциал и истинные неисчерпаемые возможности порождающей педагогики для создания условий, позволяющих человеку развиваться, опираясь на собственную активность и актуализируя свои творческие способности.

Рубрика «Памятные даты» представлена солидными и познавательными статьями, посвященными юбилейным датам, связанным с жизнью выдающихся людей и педагогических подвижников.

Юбилею великого писателя и педагога посвятили свою статью «Идея свободы в педагогической теории и практике Л.Н. Толстого (к 190-летию со дня рождения писателя)» постоянный автор нашего журнала профессор **М.А. Захарищева**

и ее коллега **Е.В. Мальцева**. Они уверены, что идеи великого писателя удивительно современны и своевременны в контексте задач образования в XXI веке, среди которых все отчетливее звучит необходимость осмысления и реализации свободы как принципа, ценности, идеи. Именно свободой пронизана вся педагогическая деятельность Л.Н. Толстого, ею он был вдохновлен на эксперименты и инновации в деле народного образования. Воспитание личности свободной, творческой, самостоятельной виделось ему как условие нравственного перерождения русского общества, залог его процветания.

Интересна и познавательна, хотя и несколько необычна в тематической формулировке, представленная профессором **Е.В. Архиповой** статья «Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М.Д. Скобелева)». Автор подмечает тот факт, что в практике преподавания гуманитарных дисциплин воинская слава России все меньше освещается в произведениях, изучаемых на уроках русского языка и литературы в школе. Образ воина-освободителя, русского солдата, отдавшего свою жизнь за свободу Родины, за освобождение других народов, ушел на второй план, хотя, с точки зрения воспитания ценностных ориентаций у молодежи, положительный образ героя российской истории, носителя ценностей русского народа должен быть возвращен в контекст современного образования. Это тем более важно в преддверии знаменательных событий, связанных с юбилейной датой – 175-летием со дня рождения национального героя России и Болгарии, рязанца по отцу и деду, полководца Михаила Дмитриевича Скобелева.

Исследование Е.В. Архиповой является логическим продолжением того ценностно-ориентированного направления в преподавании русского языка, которое определяется как аксиологическая лингвометодика. Оно ориентировано на учащихся старшего возраста, а также абитуриентов и студентов профессиональных учебных заведений. При этом предполагается уделить особое внимание тем концептам (ценностным понятиям), осознание которых молодежью сегодня особенно важно. Данное исследование, обращает внимание автор, «точечно» направлено на проблему общества, которая проявилась не сегодня, но острота которой сказалась буквально в последние годы. Ценностные понятия культуры, связанные с Отечеством, с его защитой, с освободительной миссией русской армии, являются концентром всего исследования, которое призвано решить проблему мировоззренческой ориентации молодежи через призму русского языка как культурного и ценностного кода нации.

Статья «Педагогическое образование в системе работы С.Т. Шацкого» (**А.А. Романов**) посвящена 140-летней годовщине со дня рождения выдающегося педагога, оказавшего значительное влияние на педагогические искания XX века. В ней показаны основные звенья педагогической деятельности С.Т. Шацкого в их становлении, представлены компоненты системы и принципы воспитательной работы, характеризующие демократическую и гуманистическую направленность его педагогики. Демократизм обеспечивался механизмами самоуправления детей, отношениями равенства воспитателей и воспитанников. Гуманизм проявлялся в том, что все педагогические устремления и действия концентрировались на ребенке, самоценную жизнь и права которого необходимо обеспечить.

С.Т. Шацкий известен и поддержкой интересных педагогических начинаний других педагогов. Так, например, в предисловии к книге Л.М. Арманд (Л. Сосниной) он писал: «Самое яркое и самое ценное в книжке – это искренний интерес

к детям, любовь к ним, которыми сквозит каждая строка педагогической поэмы. Вот это действительно огромная ценность в педагогике автора»³.

В настоящее время из отечественных педагогических деятелей XX века наиболее известны А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, но во многом своими достижениями они обязаны опытной педагогике С.Т. Шацкого, имя которого обрело новое звучание в 90-е годы XX века. Именно концептуальные идеи С.Т. Шацкого сыграли особо значимую роль в определении содержания новаторской концепции развития общеобразовательной школы, которая была разработана коллективом Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» под руководством Э.Д. Днепров и утверждена делегатами Всесоюзного съезда работников народного образования в 1988 году⁴.

Идеи и опыт творческой работы С.Т. Шацкого должны стать необходимой частью мировоззренческого багажа любого педагога, прежде всего это касается тех, для кого еще значимы понятия «интеллигент» и «совесть», воплощением которых был выдающийся российский педагог Станислав Теофилович Шацкий.

Мы пока не подобрали достойной статьи, но должны отметить и держим в планах 140-летнюю годовщину со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста и писателя, человека-легенды Януша Корчака.

Делом его жизни стал Дом сирот, открытый в Варшаве в 1911 году (в этом же году была открыта знаменитая колония «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкого⁵). Ж. Пиаже, посетив Дом сирот, был поражен степенью доверия, оказываемого Корчаком детям, осуществлявшим самоуправление, а материалы товарищеского суда (одна из форм самоуправления) известный психолог назвал «потрясающим свидетельством детской человечности»⁶.

Януша Корчака, врача, педагога, поэта, писателя, можно считать мастером диалога, приглашавшим читателей вслушиваться, вглядываться во вдохновенные россыпи своих слов. Лишь вступив с Корчаком в диалог, мы сможем воспользоваться теми богатствами, которые он нам оставил⁷.

Педагогика Я. Корчака, говорил С. Соловейчик, соединяет в себе бестрепетный реализм мужчины и мечтательную поэтичность ребенка. Но в первую очередь Януш Корчак учит нас мужеству – мужеству воспитывать, мужеству любить детей такими, какие они есть, чтобы от нашей любви они становились лучше, чем есть. И пока читаешь Корчака, привычное понятие «любовь к детям» наполняется новым, сложным смыслом⁸.

Приведем к месту и слова В.А. Сухомлинского: «Жизнь Януша Корчака, его подвиг изумительной нравственной силы и чистоты явились для меня вдохновением. Я понял: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце»⁹.

³ Соснина Л. (Арманд Л.М.). История одной школьной общины / предисл. С.Т. Шацкого. 2-е изд. М. : Кириллица, 1998. С. 7.

⁴ См.: Романов А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 204–212 ; Романов А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102.

⁵ См.: Романов А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Истор.-пед. журн. 2011. № 2. С. 39–51.

⁶ Варпаховская О., Медведева О. Печаль и труд Януша Корчака // Мир образования. 1996. № 3. С. 23–24.

⁷ Там же. С. 26.

⁸ Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании : пер. с польск. М. : Политиздат, 1990. С. 478.

⁹ Там же. С. 479.

Януш Корчак до конца остался со своими детьми, его подвиг сохранится в истории как пример проявления высшей степени человеческого достоинства и миссии педагога. На предложение спасти свою жизнь он ответил: «Надо на деле подтвердить то, чему я был верен и что проповедовал в течение всей моей жизни, то есть верность ребенку – человеку»¹⁰.

100-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского посвящены две статьи журнала.

Профессор **В.Г. Рындак**, одна из самых известных в России исследователей наследия В.А. Сухомлинского и его ученица, поделилась многими заветными мыслями в статье «Педагогический эксперимент В.А. Сухомлинского в пространстве и времени». Автор убежденно говорит о масштабе, целях, продолжительности эксперимента выдающегося педагога, представляющего собой уникальный синтез теории и практики, оригинальных мыслей, фактов и гипотез, в результате проверки которых мы и сегодня делаем ценные педагогические выводы. Масштаб личности педагога позволял ему широко иллюстрировать идеи гуманистической педагогики в периодике и многочисленных книгах. А его Павлышская средняя школа – сельская школа-лаборатория в 1948–1970 годах – является уникальным примером организации эксперимента в естественных условиях.

В.А. Сухомлинский, такой разный для каждого из нас, но своей жизнью, заключает В.Г. Рындак, доказавший, что имеет право быть нашим Учителем во все времена.

М.А. Захарищева, не один раз выступавшая с материалами о В.А. Сухомлинском, на этот раз подготовила статью по достаточно узкой тематике – «Динамика представлений В.А. Сухомлинского о трудовом воспитании и обучении по публикациям в журнале «Советская педагогика» (1955–1961 гг.)».

Экспериментальная работа директора Павлышской школы была направлена на решение сложного для советской педагогики вопроса: как сочетать две тенденции – укрепление основ единой политехнической школы и развитие специфических черт школы сельской. В.А. Сухомлинский предлагал по-новому взглянуть на привычные явления и сделать нужные выводы. Так, по его наблюдениям, владение умениями и навыками, позволяющими чередовать разные виды деятельности, развивает у юношей и девушек чувство собственного достоинства. Задача школы – открыть перед каждым учеником те сферы активной деятельности, которые обеспечивают ему личное счастье, полноту духовной жизни.

В результате многолетнего опыта В.А. Сухомлинским была осознана закономерность духовного развития человека: интеллектуальное развитие зависит от раскрытия способностей в разнообразном творческом труде. Действительно, интеллектуальный труд, занимающий главное место в учении, больше чем какая бы то ни было другая сфера деятельности, требует нравственного развития человека. Успехи в этом труде невозможны без осознания и переживания человеком чувства морального удовлетворения. Чем больше трудностей встречает школьник при овладении знаниями, тем важнее, чтобы он переживал чувство гордости за свои успехи в какой-либо другой работе.

Интересно, что автор, перелистав страницы старого журнала из прошлого века, как бы почувствовала себя собеседником самого В.А. Сухомлинского, и их

¹⁰ Яворский М. Януш Корчак. Варшава : Интерпресс, 1984. С. 8.

диалог привел к некоторым выводам и размышлениям. Например, мысль Василия Александровича о трудовом воспитании развивалась в следующем направлении: от желания поделиться положительным опытом организации практики учащихся в колхозе через осмысление актуальных в то время вопросов производительного труда и овладения одной из массовых рабочих профессий в сельской школе на политехнической основе до особой педагогической заботы о формировании отношения к труду. Высшей ценностью в трудовом воспитании В.А. Сухомлинский считал «золотую жилку» каждого ребенка, до которой не так-то просто добраться.

Беда наша заключается в том, делает вывод профессор М.А. Захарищева, что труд постепенно исчез из школьной жизни современных подростков, которых воспитывали «разумными потребителями», а проблематика трудового воспитания больше не обсуждается на страницах педагогической печати. Глубокий и оригинальный мыслитель В.А. Сухомлинский может помочь современной педагогике вернуть слегка подзабытый, но такой необходимый ракурс: трудовая деятельность, ориентированная на развитие способностей, на индивидуальные особенности каждого ребенка, незаменима в процессе воспитания личности.

Особенно важное значение для историков педагогики имеет статья члена-корреспондента Российской академии образования профессора **М.В. Богуславского** «Выдающийся отечественный историк педагогики и образования Захар Ильич Равкин: к 100-летию со дня рождения».

Для автора статьи встреча с З.И. Равкиным стала определяющей в его научной, профессиональной, да и в личной судьбе. Вместе со своим руководителем он прошел путь от младшего научного сотрудника и аспиранта до профессора и члена РАО. В науке совсем не много примеров такого искреннего, творческого и плодотворного сотрудничества.

З.И. Равкин, говоря словами М.В. Богуславского, был блестящим лектором, сумевшим сделать историю педагогики самым интересным и любимым студентами предметом. Этому способствовали как его незаурядная эрудиция, так и стиль изложения – эмоционально-образный, стимулирующий мысль, пробуждающий потребность обратиться к первоисточнику. Как ученый он разрабатывал проблемы методологии истории педагогики, новаторское для того времени проблемное преподавание курса истории педагогики.

У Захара Ильича была глубоко продуманная система работы с молодыми учеными над диссертациями. Учителя отличало такое качество, как искренняя радость от успеха аспиранта, от подготовленного ими удачного материала или найденного в архиве документа. Он всегда был готов поддержать самую смелую мысль, если, конечно, она аргументирована. Не навязывая своего мнения, исподволь, умел убедить в перспективности тех или иных предложений, которые всегда выводили работу на качественно более высокий уровень.

З.И. Равкин был руководителем научной школы, основателем и руководителем Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, который за 33 года своего существования превратился в подлинный международный центр историко-педагогических исследований. В память о нем как создателе Совета была учреждена медаль «За заслуги в развитии истории педагогики имени З.И. Равкина», которая имеет статус общественной награды и присуждается в знак признания научным сообществом достижений награжденного в области истории педагогики и образования. Осенью этого года, 25–26 сентября, на Междуна-

родной научно-практической конференции – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО «Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности», которая пройдет в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина (Мининском университете), нынешний председатель Научного совета М.В. Богуславский вручит очередные медали.

Отметим и статью рубрики «Страницы истории» «Проблемы физического воспитания и развития учащихся отечественной школы (вторая половина XIX века – начало XXI века)» наших коллег **Н.П. Щетининой**, постоянной участницы сессий Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, и **О.А. Беловой**.

В рубрике «Культура профессиональной подготовки специалиста» своими научно-методическими разработками делятся известные вузовские ученые.

Статья профессора **Л.А. Байковой** «Технология психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов в ходе самостоятельной работы» характеризует авторскую технологию, разработанную в контексте гуманистической парадигмы. Индивидуализация образовательного процесса посредством разработки индивидуальных образовательных маршрутов и заключения учебных контрактов с учетом результатов психолого-педагогической диагностики позволяет каждому магистранту увидеть свой личностный потенциал, а своевременная педагогическая помощь и поддержка вселяют уверенность в своих силах и стимулируют процесс саморазвития обучающегося.

Профессор **Л.К. Гребенкина** в соавторстве с доцентом **Н.А. Копыловой** представили статью «Гуманистическая парадигма добровольческой деятельности в высших образовательных учреждениях». Авторы, рассматривая развитие добровольчества и благотворительности как одно из приоритетных направлений государственной социальной и молодежной политики, обращают внимание на гуманистическую парадигму добровольчества, базирующуюся на гуманистической концепции высшего образования.

Международный коллектив авторов – доцент **О.Л. Панченко**, профессор **Ф.Г. Мухаметзянова**, профессор **Р.Р. Хайрутдинов**, профессор **Т.В. Башкирева** и профессор **З. Анспока** – в статье «Исследование качества социального капитала региона в инклюзивном образовании» привлекают внимание к понятию «социальный капитал», проникающему во все научные сферы, в том числе психологию. В психологическом значении социальные отношения личности являются тем ресурсом, который можно назвать его социальным капиталом. В современный социум вошло также и такое новое явление, как инклюзивное образование. Следует понимать, что оно будет менять социальные ценности общества, поскольку предполагает осознание его основных принципов, таких, например, как ценность человека, не зависящая от его достижений, право каждого человека на общение и другие. Вхождение в такое пространство будет строиться на кредите доверия общества и конкретного человека как субъекта и личности.

Содержательной получилась и рубрика «Психологическая наука и практика», включившая в себя актуальные статьи по всегда востребованной тематике: «Психология здоровья: современное состояние и основные тенденции развития» (**Н.В. Яковлева**), «Половая специфика общительности как свойства личности

юношей и девушек» (профессор **Н.А. Фомина**, **С.Д. Ненашев**, **А.В. Елисеев**), «Гендерные особенности идентичности с городом среди молодежи» (**Л.С. Махакова**), «Интеракции в общении: проблема теоретических подходов для анализа виртуального взаимодействия» (**А.А. Чуганская**).

Рубрика «Международный опыт» представлена в номере статьей «Проблемы и перспективы развития высшего педагогического образования в Республике Казахстан» наших добрых коллег из Казахского национального педагогического университета имени Абая – профессора **Н.Н. Хан**, профессора **К.К. Жампеисовой**, профессора **Ш.Ж. Колумбаевой**. Согласно их аналитическим выводам, высшее педагогическое образование становится интегрированным пространством для реализации разных моделей профессиональной подготовки педагогов в республике: традиционной, компетентностной, исследовательской, коммуникативной. Однако наметившийся инновационный процесс не стал системным, непрерывным, повсеместным и носит разрозненный, фрагментарный характер. Поэтому сложно дать однозначную оценку происходящего процесса и его возможных последствий. В целом наблюдается некоторый диссонанс в развитии инновационных процессов в профессиональной подготовке вуза и в реальной образовательной практике. Вуз не опережает запросы образовательного рынка, а отстает от них, «не успевает» готовить учителей, в которых нуждается современная школа.

Некоторые результаты своего интересного лонгитюдного исследования в разделе «Исследования аспирантов и соискателей» представила аспирант **Ю.А. Завертязева** (статья «Особенности процесса адаптации первокурсников в социокультурной среде современного вуза»).

Завершим обращение к читателям справкой о том, что авторы третьего номера «Психолого-педагогического поиска», среди которых 16 докторов наук, представляют 11 регионов России, Казахстана и Латвии: Алма-Ата, Брянск, Глазов, Казань, Коломна, Краснодар, Москва, Оренбург, Рязань, Рига, Улан-Удэ.

Ждем новых исследовательских материалов. Удачи всем в новом учебном году и здоровья!

Список использованной литературы

1. Ахматов, А.Ф. Педагогика гуманизма. Теоретико-методические материалы для учителей школ, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений [Текст]. – М. : Прометей, 1992. – 52 с.
2. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки [Текст]. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.
3. Варпаховская, О., Медведева О. Печаль и труд Януша Корчака [Текст] // Мир образования. – 1996. – № 3. – С. 21–26.
4. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
5. Корнетов, Г.Б. Педагогика свободного воспитания [Текст] // Свободное воспитание : хрестоматия / сост. и авт. вступ. ст. Г.Б. Корнетов. – М. : РОУ, 1995. – С. 5–33.
6. Корчак, Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании [Текст] : пер. с польск. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
7. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
8. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 43–54.

9. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова: стратегические горизонты [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 112–123.
10. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
11. Романов, А.А. 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. Романов, А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 5–13.
14. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
15. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
16. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
17. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
18. Романов, А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 5–10.
19. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
20. Романов А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
21. Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
22. Соснина Л. (Арманд Л.М.). История одной школьной общины [Текст] // предисл. С.Т. Шацкого. – 2-е изд. – М. : Кириллица, 1998. – 84 с.
23. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с.
24. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.
25. Яворский, М. Януш Корчак [Текст]. – Варшава : Интерпресс, 1984. – 148 с.



Философия образования

УДК 37.026

Н.А. Асташова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ¹

В статье представлены концептуальные основы диалогической педагогики, культурно-исторические корни диалога. Рассмотрены диалог и диалогичность как ценности педагогической теории и практики; диалог сотрудничества; воспитание как диалог индивидуальностей; диалоговое пространство образования; диалогическая педагогика и диалог; идеи внедрения диалога в практику школы. Автор анализирует идеи зарубежных исследователей проблемы использования диалога в образовании, обозначает идеи в области педагогики диалога российских ученых.

диалог, диалогическая педагогика, гносеология-онтология, монологическое и диалогическое, человек как субъект культуры, отношение «Я» – «Ты», онтологическое сущностное отношение, поиск смысла, диалогическое обучение, технология, стратегия обучения, диалогическое воспитание, диспутационный, кумулятивный, исследовательский диалог, педагогический репертуар диалога.

Уникальность развития российского образования в современных условиях заключается в том, что ускорение научного, технического, технологического, гуманитарного, социокультурного развития общества активно влияет на серьезные изменения в области образовательной практики, которые, в свою очередь, стимулируют исследовательские поиски в педагогической науке.

Глобальная информатизация общества, цифровизация экономики и образования, формирование информационно-технологической образовательной среды, изменение особенностей взаимодействия педагога и обучающихся, в том числе трансформация сущностных характеристик педагогической деятельности, требуют создания новых подходов в организации образовательной системы. В этой связи возникает необходимость в объединении интеллектуальных, научно-исследовательских, социально-культурных ресурсов образовательного и культурного сообществ в интересах развития инновационного потенциала теории и практики педагогики и современного образования. В частности, создание педагогической концепции, в основе которой лежит идея диалога, разработка перспективного направления развития педагогической науки – диалогической педагогики – способны обосновать и представить новое качественное наполнение образовательного пространства,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Брянской области в рамках научного проекта № 17-16-32003.

стержнем которого будет диалогическое взаимодействие личности с окружающим миром, с людьми, с самим собой в контексте социальных и личностных перемен.

Развитие диалогической педагогики обусловлено рядом объективных обстоятельств. Во-первых, изменения, происходящие в российском обществе, предполагают формирование в человеке не столько общего, сколько особенного, ярко индивидуального, позволяющего субъекту быть и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме. Во-вторых, диалог может рассматриваться как стратегическое средство в процессе освоения и обогащения новой информации, новых смыслов, новых объектов реальности. В-третьих, современные школьники и студенты достаточно прагматичны в мыслях и действиях, мобильны, непосредственны и раскованны, что требует от педагогов использования новых подходов, технологий и практик в педагогическом взаимодействии. В-четвертых, участие субъектов образования в диалогическом взаимодействии способствует творческому развитию личности, стимулированию креативного потенциала человека.

Образование в современных условиях представляет собой довольно сложную систему. Кто-то считает образование лишь передачей знаний и культурных ценностей, «культурных консервов» человечества. Это важно, но этого недостаточно для полноценного развития личности. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что образование – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»².

Понятно, что в этом определении представлен результат образовательной деятельности. На самом же деле при выявлении особенностей современного образования следует подчеркнуть, что образование – это создание образа человека, который отличается уникальностью и своеобразием. В таком образе сочетаются система ценностей, модели поведения, традиции, сохраняющие самобытность народа, духовный потенциал человека для созидания и творчества. И конечно же – высокий уровень самостоятельности, самореализации и самоактуализации личности.

При каких условиях возможно развитие субъектного опыта человека? Что нужно, чтобы ученик превратился из объекта педагогических усилий педагога в познающую личность? Среди множества условий организации образовательного процесса выделим следующие:

- вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс, применение на практике знаний и четкого осознания того, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;
- возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя определенные коммуникативные умения;
- свободный доступ к необходимой информации в информационных центрах своей школы, в научных, культурных, информационных центрах всего мира;

² Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

- формирование собственного независимого аргументированного мнения по актуальным проблемам, возможность их глубокого исследования;
- моделирование диалогического контакта с обучающимися, допускающего многообразие мнений;
- активизация опыта субъектов образования в диалогическом взаимодействии.

Понимание природы педагогической деятельности, ее двустороннего характера, учет ресурсов использования в образовании внутренних механизмов развития личности и межличностных отношений за счет включения субъектов образовательного процесса в интерактивные практики позволяют нам более детально рассматривать потенциал диалогической педагогики для совершенствования современных образовательных процедур.

Культурно-исторические корни диалога

Как известно, культурно-исторические корни диалога уходят в Античность и связаны, прежде всего, с именем Сократа, который был убежден в том, что практически любой человек может критически рассматривать свои мнения, взгляды, убеждения и на этой основе выявлять новые смыслы, получать новые знания.

Сократ объединил участников диалога. Он подчеркивал единство субъектов взаимодействия и видел его закономерный результат: задавая вопросы и контрвопросы, отвечая на вопросы, диалогисты приходят к выводам, которые каждая сторона может расценивать как истину. При этом вопросы формулируются по существу заявленной проблемы, а ответы могут быть спонтанными, неожиданными, удивляющими. Между тем главное, сущность сократического диалога заключается в следующем: в нем развивается критическое мышление, формируются умения понимания, исследовательского поиска. Особо следует подчеркнуть, что в контексте диалога у обучающегося формируется внутренняя самостоятельность и стимулируется интерес к обсуждаемой проблеме.

Можно с полной уверенностью утверждать, что сократический диалог представляет собой феномен, который, будучи включенным в образовательный процесс, способен сделать его активным, неожиданным и стимулирующим творческую деятельность, ведь у Сократа «диалог – своего рода лаборатория, одушевленное поисковое поле; он невозможен без общения, без присутствия, точнее, без сопresутствия двух людей при совместном поиске истины»³.

Для обоснования концептуальных основ диалогической педагогики важно обратиться к идеям диалогической философии, доказывающим актуальное значение диалога, прежде всего, к концепции «Трех Б» – М. Бубера, М.М. Бахтина, В.С. Библера.

В этой концепции, так же как и у Сократа, были представлены два типа человеческого взаимодействия с окружающим миром и людьми – монологическое, которое в образовании рассматривается как субъект-объектное отношение «Я» – «Оно», и диалогическое, субъект-субъектное, строящееся по формуле «Я» – «Ты»⁴.

Показывая несовершенство гносеологии, М. Бубер, подчеркивал важность бытийной онтологии. Длугач Т.Б. в связи с этим отмечает: «Знание, согласно Буберу, есть отдаление человека, потому что оно дает нам сведения о вещах, становящихся близкими лишь иногда. Только отношение “Я” – “Ты”, а не познание выражает под-

³ Кессиди Ф.Х. Сократ. 2-е изд., доп. М. : Мысль, 1988. С. 60.

⁴ Buber M. Ich und Du. Stuttgart : Reclam, 2008. S. 3.

линную близость людей. Остро восприняв запросы эпохи, Бубер противопоставляет познанию – “отношение”, но, будучи религиозным философом, он все же хочет найти особые ненаучные, скорее, религиозные формы обозначения межчеловеческих связей – это и “откровение”, и “встреча”, и “близость”, и “переживание”⁵.

М. Бубер предлагает каждому человеку развивать в себе отношение ко всему, что тебя окружает, как к другу, чтобы существование было полным и обогащенным. Отметим и еще одну ключевую идею Мартина Бубера: система отношений «Я» – «Ты» обеспечивает существование Человека в человеке и является основной в мире.

В монографии «Два образа веры» М. Бубер подчеркивает, что диалог «есть отношение людей, выражающееся в их общении. Отсюда следует, что даже если можно обойтись без слов, без сообщения, одно должно в любом случае необходимо присутствовать в диалоге – взаимная направленность внутреннего действия»⁶. Он всесторонне рассматривает ресурсы диалога, обращает внимание на разные грани мира, в том числе представляет три сферы, в которых строится мир отношения: «Первая: жизнь с природой <...> Творения движутся перед нами, но не могут подойти, и наше “Ты”, обращенное к ним, застывает на пороге речи. Вторая: жизнь с людьми. Здесь отношение открыто, и оно оформлено в речи. Мы можем давать и принимать “Ты”. Третья: жизнь с духовными сущностями. Здесь отношение окутано облаком, но открывает себя, оно не обладает речью, однако порождает ее...»⁷.

В диалогической философии М. Бубера ключевое место занимает состояние «Между», которое находится в пространстве между человеческими личностями, позволяет выходить вовне, в пространство межчеловеческого события. А вот в центр рассмотрения проблемы существования диалогичности ученый ставит онтологическое сущностное отношение, способствующее выстраиванию взаимодействия человека с окружающим миром.

Диалог в творчестве М.М. Бахтина и В.С. Библера

Научное творчество М.М. Бахтина было направлено на исследование особенностей монологического и диалогического методов в гуманитарных науках, на определение фундаментальных различий в гносеологическом, научном, и художественном, диалогическом, подходах. Ему удалось перенести доминанту в исследовательской деятельности с гносеологического подхода на диалогический, используя диалогизм как основу изучения культуры, становления личности. В.С. Библер в этой связи подчеркивал, что «для Бахтина “диалог” – корень и основание всех иных определений человеческого бытия, бытия, обращенного к “Ты”»⁸.

М.М. Бахтин определил особые грани культуры. Он рассматривал ее как форму общения представителей разных культур, форму диалога; как механизм самодетерминации личности; как способ восприятия окружающего мира. Такого рода восприятие и осмысление культуры в творчестве ученого опирались на идею диалога, который в данном случае рассматривался как взаимодействие личностей и формирование в этом процессе каждой личности, прежде всего, через ответы на вопросы.

⁵ Длугач Т.Б. Диалог в современном мире: М. Бубер – М. Бахтин – В. Библер // Ист.-филос. ежегодник. М. : Ин-т филос. РАН. 2015. № 1. С. 201.

⁶ Бубер М. Два образа веры. М. : Республика, 1995. С. 99.

⁷ Бубер М. «Я» и «Ты» / пер. Н. Файнгольда. URL : <http://www.i-text.narod.ru>

⁸ Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М. : Гнозис, 1991. С. 27.

Особую роль в развитии диалога, по мнению ученого, могут играть текст, его смысловые характеристики, ресурсы интерпретации, творческий подход, демонстрирующий уровень духовного развития личности, ее интеллектуальную активность. Как исходную социальную сущность человека и исток внешнего общения М.М. Бахтин в практике исследования использует внутреннюю диалогичность (микродиалог). Это позволяет открывать глубины человеческой души.

Привлекательность субъект-субъектных отношений также отражена в исследовании М.М. Бахтина: «“Человек в человеке” – это не вещь, не безгласный объект, это другой субъект, другое равноправное “я” <...>. Со стороны открывающего это другое “я” <...> требуется особый подход к нему – диалогический подход»⁹.

Философия М.М. Бахтина оценивается как оригинальная концепция, как новое направление философской мысли – диалогическое.

Идея диалога, бытия в культуре, формы общения и понимания культуры объединяют творчество М.М. Бахтина и В.С. Библера. Однако философ В.С. Библер вводит еще одно измерение диалога – цивилизацию. Для того, чтобы произошел диалог, нужна цивилизационная «мембрана»...¹⁰.

В.С. Библер, предлагая оригинальную идею «диалога культур», определяет культуру, прежде всего, как общение, взаимодействие культур. Кроме того, он обосновывает положение о том, что культура способна определять себя сама. И, конечно, подчеркивает: культура – это среда создания научных и художественных произведений.

Детально в работах ученого рассматривается коммуникация. Он утверждает, что общение включает в себя диалог: «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи – с ними можно только диалогически общаться...»¹¹.

При определении сущностных характеристик диалога В.С. Библер берет за основу диалоговую концепцию культуры и отмечает место в диалоговом взаимодействии личности и культуры: «понимание другого человека предполагает взаимопонимание “я” – “ты” как онтологически различных личностей, обладающих – актуально или потенциально – различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра <...> Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это всегда диалог различных культур...»¹².

Важно отметить обращение В.С. Библера и М.М. Бахтина к особенностям гуманитарного мышления. В их трактовке оно диалогично и представляет человека как субъект культуры. Подобное утверждение подчеркивает ориентацию гуманитарного мышления на поиск смысла и процесс интерпретации знака, кода, символа.

В.С. Библер создал оригинальную концепцию философской логики диалога культур, представил идею о диалогической природе человеческого разума, тем самым создав привлекательную модель гуманистического образования.

⁹ Бахтин М.М. Достоевский. 1961 г. // Бахтин М.М. Собр. соч. Т. 5. Работы 1940–1960 гг. М. : Рус. словари, 1997. С. 365–366.

¹⁰ Библер В.С. Цивилизация и культура // На грани логики культуры. М. : Рус. феноменолог. общ-во, 1997. С. 295.

¹¹ Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1990. С. 19.

¹² Там же. С. 299.

Диалог и диалогичность как ценности для педагогической теории и практики

Современные зарубежные исследователи проблемы использования диалога в образовании Е. Матусов, Н. Барбалис и М. Липман (США), Р. Александер и Р. Вегериф (Великобритания), Р. Винкель и Й. Дабиш (Германия) и другие считают идею диалога и диалогичности очень продуктивной для педагогической практики. В этой связи цель образования, отмеченная в работах профессора Е. Матусова, – развитие у обучающихся готовности к критическому изучению себя, жизни и мира¹³, является перспективной, но достаточно сложной для исполнения.

Профессор Е. Матусов, определяя основы диалогической педагогики, выделяет онтологическую вовлеченность школьников в обучение, потому что в этом случае учиться интересно, нужно и неожиданно. Он считает важным использовать потенциал событийности, поскольку учебная жизнь состоит из событий, которые не могут быть известны в перспективе. В контексте диалогической педагогики, по мнению исследователя, уместно использовать хронотоп путешествия иключения, так как в них есть манящая, радующая неизвестность.

Наряду с онтологическими концептуальными идеями Е. Матусов выделяет идеи инструментального характера: диалог как вербальное взаимодействие между реальными субъектами; диалог как метод, технология, стратегия обучения; диалог как условие качественных результатов образовательного процесса.

Интересен подход к оценке потенциала диалога у американского исследователя Николаса Барбалиса, который рассматривает диалог как символические коммуникативные отношения между равными, требующие от участников как эмоциональных, так и интеллектуально-познавательных качеств. И, кроме того, исследователь уверен, что научить диалогу можно, «только вовлекаясь в диалог – “we learn to engage in dialogue by engaging in dialogue”»¹⁴.

Английский ученый Р. Вегериф (Rupert Wegerif), анализируя творчество М.М. Бахтина, предлагает свое видение диалога. В частности, он рассматривает «диалог как самоцель», что, с его точки зрения, не означает просто говорить ради разговора, а указывает на сложную линию развития для отдельных людей и общества в направлении большей способности к творческому мышлению и большей способности к обучению¹⁵. В исследовании проблем диалога Р. Вегериф широко использует философские работы М.М. Бахтина.

Интересны научные идеи ученого в области диалогической теории мышления и обучения, при определении потенциала диалогического пространства, которое он рассматривает как динамическое непрерывное возникновение смысла¹⁶.

На основе анализа деятельности педагогов и обучающихся в учебном процессе профессор Р. Вегериф обосновал три вида диалога, которые имеют разные педагогические инструменты и дают оригинальные результаты.

¹³ Матусов Е. Путешествие в педагогику диалога. URL : <https://trizway.com/content/matusov.pdf>

¹⁴ Диалог в образовании, образование как диалог. URL : <https://helpiks.org/8-45747.html>

¹⁵ Wegerif R. Dialogic, education and technology Expanding the space of learning. University of Exeter, 2015. URL : https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning

¹⁶ Wegerif R. Towards a dialogic theory of how children learn to think // Thinking Skills and Creativity. 2011. N 6 (3). P. 179–190.

Диспутационный диалог, по его мнению, отличается неконструктивной критикой позиций участников, короткими неаргументированными оценками высказанных мнений («Да, это так». – «Нет, это не так»).

Кумулятивный диалог характеризуется тем, что его участники обмениваются знаниями, терпимы к идеям других. Высказанные ими мнения суммируются для созидания нового знания.

Наиболее продуктивным является **исследовательский диалог**. Его субъекты включают возможности для конструктивной критики, активно участвуют в рассмотрении и осмыслении практически каждого утверждения. Реализуется потребность в коллективной выработке альтернативных гипотез для определения путей поиска решения проблемы. Участники диалога стремятся к достижению согласия при принятии ключевых решений.

Идеи внедрения диалога в практику школы: Робин Александер

В теоретическом и практическом плане достаточно глубоко представлены идеи диалогической педагогики в творчестве члена Британской академии Александера Робина. Ученый обращает внимание на уникальное положение диалога как фундаментальной основы современной педагогики, на имеющиеся проблемы диалогического обучения и важность актуального взаимодействия педагогики и культуры.

Робин Александер анализирует проблемы на пути активного внедрения диалога в практику школы, связывая их со стереотипами использования в работе учителей монологического взаимодействия, с неготовностью педагогов к внедрению интерактивного обучения и переключению педагогического сознания на диалогическое взаимодействие в современной образовательной практике.

Ученый разработал следующие принципы диалогического обучения:

- 1) коллективность, совместное решение вопросов обучения учителями и учениками, субъектами диалога;
- 2) обратная связь. Участники диалога взаимодействуют, слушают, высказывают свою точку зрения, обмениваются мнениями;
- 3) поддержка. Каждый ученик должен уметь свободно высказывать свои мысли, не опасаясь совершить ошибку, учитель же создает в классе психологический и эмоциональный комфорт;
- 4) кумулятивность. Педагоги и обучающиеся накапливают опыт, идеи, выстраивают смысловые модели для использования в исследовании;
- 5) целенаправленность. Учителя ставят и реализуют совместно с обучающимися задачи по составлению, планированию и проведению диалогов для достижения конкретных образовательных целей¹⁷.

Безусловно, можно по-новому оценить ресурсы диалога в обучении. Между тем вполне реально для работы над концептуальными основами диалогической

¹⁷ См.: Alexander R. Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. Exploring talk in school, 2008. S. 91–114 ; Alexander, R. Dialogic teaching essentials. National Institute of Education, Singapore. 2010. URL : <https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/event-document/final-dialogic-teaching-essentials.pdf>

педагогике использовать идеи Р. Александера, который определил пять ключевых предложений, являющихся основой для организации диалогического обучения:

– первое, подчеркивающее потенциал педагогики, – осуществление целенаправленного культурного вмешательства в индивидуальное развитие человека, глубоко насыщенное ценностями и историей общества и сообщества, в котором он находится;

– второе: из всех инструментов культурно-педагогического вмешательства в развитие и обучение человека разговор является наиболее распространенным и мощным в своих возможностях;

– третье: одна из главных задач учителя – создание интерактивных ресурсов и встреч, которые непосредственно и надлежащим образом проектируют посредничество;

– четвертое: разговор, который эффективным и устойчивым образом привлекает детей когнитивно и укрепляет их понимание, гораздо менее распространен, чем это должно быть;

– пятое: дети не могут учиться в классах, по крайней мере, так быстро и так эффективно, как они способны¹⁸.

В организации обучения в диалоге принципиальное значение имеет использование педагогического репертуара, т.е. набора подходов, которые выбирают педагоги на основе соответствия цели учащемуся, предмету, возможностям и ограничениям контекста.

Репертуар 1 – организация взаимодействия. Этот репертуар включает интерактивные возможности, различия между индивидуализмом, сообществом и коллективизмом или ребенком, группой и классом:

– весь класс обучения, в котором учитель организует отношения с классом в целом, и отдельные обучающиеся строят отношения с учителем и друг с другом коллективно;

– коллективная работа в группе, т.е. работа в группе, которую ведет учитель, и поэтому является уменьшенной версией обучения всего класса;

– совместная групповая работа, в которой учитель ставит задачу, которую дети должны решать вместе, но без учителя;

– индивидуальное занятие, когда учитель работает с отдельными детьми;

– индивидуальное занятие, на котором дети работают в парах.

Репертуар 2 – педагогическая беседа. Репертуар учебного разговора включает в себя пять видов разговора: механическое запоминание, декламация, инструкция/изложение, обсуждение, диалог. Как показала практика международного исследования, первые три вида разговора используются наиболее часто.

Репертуар 3 – «учимся говорить». Это репертуар детский, а не педагогический. Речь идет о формах устного выражения и взаимодействия, которые должны освоить ученики. Этот репертуар включает в себя возможность рассказывать, объяснять, наставлять, задавать разные вопросы, предлагать ответы, анализировать и решать проблемы, рассуждать и представлять, изучать и оценивать идеи,

¹⁸ Education, Culture and Cognition: intervening for growth International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, UK, 10–14 July 2005 Keynote: 12 July 2005 Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy Robin Alexander University of Cambridge, UK 1. URL : <http://lpuae.pbworks.com/w/file/47478116/Dialogic%20teaching.pdf>

обсуждать, аргументировать и обосновывать, слушать, воспринимать альтернативные точки зрения и др.

Анализ теоретических положений и исследование практики показали, что использование диалога как педагогического инструмента развивает мышление, помогает обучающимся индивидуально решать проблемы и строить новые идеи. Для стимулирования активности обучающихся были апробированы и успешно используются:

- поощрение изложения целей обсуждения;
- владение правилами разговора;
- лучшие способы использования разговора для обучения;
- умение задавать вопросы;
- умение перефразировать то, что сказал, чтобы помочь другим понять смысл сказанного;
- исследование различных мнений;
- формулировка идеи и представление аргументов в ее поддержку;
- использование языка тела и выражения лица обучающихся, чтобы определить уровень осмысления сообщения, и др.

Диалогическое обучение очень эффективно при поощрении новых творческих идей. Оно укрепляет доверие, поскольку детям рекомендуется не полагаться слишком сильно на учителя, а самим отвечать за свое обучение. Дети могут обмениваться идеями, развивать свои собственные идеи, улучшать свои коммуникативные навыки, а учитель может оценить содержание детского разговора¹⁹.

Диалог сотрудничества

Педагогические поиски в области применения диалога в образовании активно идут за рубежом. Есть уникальные научные разработки, проводятся международные исследования в практике школ и вузов. Однако не менее активно идут исследования феномена диалога и в России. Среди исследователей, которые изучают его ресурсы, диалогичность в образовании, использование коммуникативных подходов в организации интерактивного обучения, назовем ученых О.В. Бочкареву, В.В. Горшкову, А.В. Ерофееву, М.С. Кагана, Л.М. Лузину, Е.И. Перфильеву, В.М. Степанова.

Особый интерес вызывает точка зрения философа М.С. Кагана о теоретических основах диалога в педагогическом контексте. Ученый считает, что для развития диалога особенно важно использовать его в научно-философском смысле, поскольку его употребление на этом уровне повышает степень духовной общности людей. В этом случае «обращение к диалогу становится серьезной педагогической проблемой»²⁰.

Диалог в образовании достаточно полно представлен в работах О.В. Бочкаревой, которая подчеркивает важность и необходимость использования этого феномена: «Идея диалога в образовании утверждает концепцию «существования» в конкретной множественности или полифонии, так как личность не может существовать только “для себя”, она существует “для кого-то”. Можно понять

¹⁹ См.: Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world. Wolfe S. and Alexander R.J. London : Futurelab, 2008. 18 p. URL : <https://www.robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>

²⁰ Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании : сб. материалов конф. Сер. «Symposium», СПб. : С.-Петербург. Филос. о-во. 2002. Вып. 22. 350 с. URL : <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga>

систему диалогических отношений и в качестве разносторонней, многообразной реальности взаимодействия ценностных смыслов, реализуемых в педагогической действительности»²¹.

А.В. Ерофеева и Е.И. Перфильева, проанализировав возможности разных типов диалога в образовании, пришли к выводу, что наиболее продуктивным является диалог сотрудничества, поскольку он «отличается четким соблюдением коммуникативных прав личности: на уважение, на отличие от собеседника, на вопрос к собеседнику, на чувства и переживания. Работа преподавателя и группы в формате диалога сотрудничества обычно характеризуется четким выполнением задания и сплоченностью»²².

Вызывает интерес позиция профессора В.В. Горшковой из Санкт-Петербурга. Размышляя о монологе и диалоге, она утверждает, что «цель диалога как формы духовного общения – общность, а цель монолога – информирование или управление»²³. Рассматривая диалог как национальный приоритет российского образования, она усиливает потенциал педагогики диалога: «Диалогическое же общение помогает ученику, студенту стать тем, кем он способен стать, и именно в диалоге учащиеся приобретают способность формулировать вопросы и ставить перед собой уникальные личностные задачи»²⁴.

Воспитание как диалог индивидуальностей

Утверждение о том, что воспитание – процесс диалогический, вполне соответствует действительности, особенно в последнее время, когда воспитанникам все чаще хочется самостоятельно решать вопросы организации образовательного процесса, создавать социальные проекты, участвовать в гражданских форумах, творчески представлять свои актуальные и потенциальные возможности.

Воспитание как диалог индивидуальностей – достаточно сложно организованный процесс взаимодействия воспитателя и воспитанников, в котором существует особая интеллектуальная и психоэмоциональная атмосфера, непосредственно влияющая на качество деятельности участников, обмен смыслами и обеспечение интерактивного взаимодействия. Диалог и его многозначность ориентируют воспитанников на приобщение к культуре личности, на понимание многосторонности мира, на создание основы межличностного взаимодействия²⁵.

Чаще всего в воспитательном процессе диалог представлен в виде коммуникации, которая обеспечивает единство человеческой деятельности и эмоциональных проявлений личности. Диалог в воспитании может разворачиваться как взаимодействие с культурой, особенно если речь идет об уникальных творениях мастеров и желании постичь вечные истины. И, несомненно, диалог – это вечный двигатель развития диалогического мышления, обмена мыслями, чувствами и поведенческими моделями²⁶.

²¹ Бочкарева О.В. Формирование диалогической установки участников педагогического общения // Социальные явления. 2015. № 1 (3). С. 127.

²² Ерофеева А.В., Перфильева Е.И. Педагогический диалог в вузе: теория, позиции, практика : моногр. Н. Новгород, 2012. С. 112.

²³ Горшкова В.В. Концепция диалога как национальный приоритет российского образования. URL : <http://www.oboznik.ru/?p=54057>

²⁴ Там же.

²⁵ См.: Асташова Н.А., Степченко Т.А. Воспитание детей как стратегический общенациональный приоритет // Вестн. БГУ. 2017. № 4. С. 272.

²⁶ Там же. С. 277.

Достаточно широко модели воспитания в диалоге представлены такими исследователями, как Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, В.В. Горшкова, Л.М. Лузина, М.В. Телегин, Н.Е. Щуркова и др. М.В. Телегин, в частности, полагает, что требование к образовательной системе «заключается в воспитании человека, способного вступать в мировоззренческие диалоги, участвовать в них, понимать и присваивать разные позиции и ценности, обнаруживая собственную уникальность и идентичность, не противопоставляя себя другим, в сотворчестве создавать новую традицию, находить адекватные ответы на вызовы третьего тысячелетия»²⁷.

Постановка и решение фундаментальных проблем современного образовательного процесса школы сегодня ориентированы на универсальные учебные действия, которые представлены как целевые установки и ожидаемые результаты. Для развития воспитания как диалога индивидуальностей большое значение имеет присвоение следующих коммуникативных универсальных учебных действий: учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; устанавливать и сравнивать разные точки зрения прежде, чем принимать решения и делать выбор; аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом; задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером; вступать в диалог, а также участвовать в коллективном обсуждении проблем, участвовать в дискуссии и аргументировать свою позицию и др.²⁸.

Воспитание как диалог индивидуальностей в основе своей имеет актуальное взаимодействие воспитателя и воспитанника, которое является базовой моделью сотрудничества и согласованности в деятельности субъектов педагогической системы. Значимым в таких отношениях является принятие другого участника воспитательного процесса таким, какой он есть²⁹.

Диалоговое пространство образования

Совместно с С.К. Бондыревой и О.В. Малкиной мы провели исследование, посвященное проблеме формирования диалогового пространства образования, которое мы определили как совокупность идей образовательного и воспитательного характера, отражающих разнообразные события, факты, действия, систему отношений к ним и к людям, вершившим эти события, показывающим возможности социального, культурного и педагогического опыта и передающим личностные и педагогические смыслы во времени и пространстве³⁰.

²⁷ Телегин М.В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Начальная школа: плюс до и после. 2012. № 2. С. 17–22.

²⁸ Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. 342 с.

²⁹ Асташова Н.А., Степченко Т.А. Воспитание детей ... С. 277.

³⁰ Асташова Н.А. Диалоговое пространство образования: Педагогические открытия А.С. Макаренко // Воспит. система А.С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 130-летию со дня рождения великого педагога. 18–19 июня 2018 г. / под общ. ред. М.В. Богуславского. М.: Ин-т стратегии развития образования РАО, 2018. С. 118.

Отметим концептуальные идеи формирования диалогового пространства образования, которые могут быть актуальными для диалогической педагогики:

- партнеры диалогового пространства образования должны научиться проявлять открытость в отношениях с людьми как предъявление участникам диалога внутренних смыслов своей позиции на основе ее глубокого постижения;
- реализуя свою позицию в диалоге, участник этого процесса должен быть настроен на установку услышать партнера, принять его идеи и смысловые ориентиры;
- важно наличие информационного, эмоционального, поведенческого резонанса как отклика на особенности межличностного взаимодействия;
- развитие вариативного видения мира на основе конструктивного обмена идеями, смыслами, позициями в условиях взаимодействия;
- расширение личного опыта участников диалога за счет использования безоценочного отношения партнера и предложенной им информации;
- применение в диалоге возможностей вербальных и невербальных особенностей передачи информации;
- включение в диалог внутренних механизмов развития личности и межличностных отношений – самосознания, убеждения, интереса, подражания, идентификации и др.;
- выстраивание отношений с партнером на основе тонкой психологической инструментовки (внимание, сопереживание, чувство нового, творчество, благодарность и т.д.)³¹.

Диалогическая педагогика и диалог

Понятие «диалогическая педагогика» может быть интерпретировано по-разному. С одной стороны, это ответ на вопрос, как должно быть построено современное образование с точки зрения полноценного развития человека. С другой стороны, любое образование изначально должно строиться как особый вариант становления «собственно человеческого в человеке». Соответственно, ключевой идеей диалогической педагогики не могут быть трансляция системы знаний, формирование у обучающихся разного рода компетенций, а именно – созидание «человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно-душевно-духовных измерений»³².

Диалогическая педагогика – это наука о развитии человека в условиях формирования у него отношений к миру, к другим людям и к самому себе. Любой человек может участвовать в диалоге – его нужно научить культуре диалога; любой человек может критически рассматривать свои мнения, взгляды, убеждения и на этой основе выявлять новые смыслы, получать новые знания.

Диалогическая миссия современного образования – научить человека быть человеком, участвовать в диалоге, задавать вопросы, формулировать ответы, интерпретировать идеи, взгляды, позиции, критически изучать себя, жизнь и мир.

³¹ Astashova N.A., Bondyreva S.K., Malkina O.V. Strategic guidelines of the educational interactive environment as a basis to develop the axiosphere of a future teacher // Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. Vol. 9, № 75.

³² Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1 (69). С. 13

Таким образом, представляя особенности диалогической педагогики, мы считаем возможным определить методологические направления исследования концептуальных основ диалогической педагогики начиная с представления о диалоге как о педагогическом феномене:

Диалог как ресурс диалогической педагогики

Определение	Характеристика	Диалоговое пространство
Диалог как путь самоосуществления личности	Основывается на субъектности педагога, школьника или студента, на его ответственности за осуществление собственных перспектив, ориентирует на поиск личных знаний, системы отношений, индивидуальной свободы	Полисубъектное пространство
Диалог как сотворчество личностей	Совместная деятельность участников образовательной системы, создание новой модели диалогического взаимодействия	Коммуникативно-креативная среда
Диалог как путь развития эмоционального интеллекта	В условиях взаимодействия генерируется ситуация лучшего понимания других людей, их эмоций и чувств; обращение к эмоционально-ценностной системе личности стимулирует эмоциональное самосознание, открытость, эмпатию, инициативу участников	Эмоциональный климат
Диалог как открытая система	Ориентирован на свободный обмен информацией между субъектами диалога, влияние разнообразных факторов, воспроизводство и созидание социокультурных норм и образцов взаимодействия	Поликультурная среда
Диалог как духовно-практическая реальность	Обсуждение и решение этических проблем и различных жизненных ситуаций, интерпретация стимульных текстов, представляющих философско-мировоззренческие идеи. Поиск смыслов, интеллектуальной и нравственной истины	Пространство воспитания
Диалог как обмен знаниями	Дар одного поколения другому, широкий спектр информации, различные медиаресурсы, культура пользователя. Диалог как метод, технология, стратегия обучения	Интернет-пространство

Необходимость разработки диалогической педагогики – это ответ на вызовы времени, результат осмысления современной ситуации в образовании в контексте человеческого бытия. Последовательное научное осознание и детализация предпосылок строительства образования как социального, личностного, духовного диалога могут помочь расставить приоритеты в данном направлении и разработать уникальную систему практики выращивания «собственно человеческого в человеке».

Список использованной литературы

1. Асташова, Н.А. Диалоговое пространство образования: педагогические открытия А.С. Макаренко [Текст] // Воспитательная система А.С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 130-летию со дня рождения великого педагога. 18–19 июня 2018 г. / под общ. ред. М.В. Богуславского. – М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 117–128.
2. Асташова, Н.А., Степченко Т.А. Воспитание детей как стратегический общенациональный приоритет [Текст] // Вестник БГУ. – 2017. – № 4. – С. 272–282.
3. Бахтин, М.М. Достоевский. 1961 г. [Текст] / Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 5. Работы 1940–1960 гг. – М. : Рус. словари, 1997. – 732 с.
4. Библер, В.С. Цивилизация и культура [Текст] // На грани логики культуры. – М. : Рус. феноменологич. о-во, 1997. – 423 с.
5. Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры [Текст]. – М. : Гнозис, 1991. – 176 с.
6. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст]. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
7. Бочкарева, О.В. Формирование диалогической установки участников педагогического общения [Текст] // Социальные явления. – 2015 – № 1 (3). – С. 124–131.
8. Бубер, М. Два образа веры [Текст]. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
9. Бубер, М. Я и Ты [Электронный ресурс]. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с. – Режим доступа : <http://www.i-text.narod.ru>
10. Горшкова, В.В. Концепция диалога как национальный приоритет российского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oboznik.ru/?p=54057>
11. Диалог в образовании, образование как диалог [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://helpiks.org/8-45747.html>
12. Длугач, Т.Б. Диалог в современном мире: М. Бубер – М. Бахтин – В. Библер [Текст] // Историко-философский ежегодник. – М. : Ин-т филос. РАН. – 2015. – № 1. – С. 191–242.
13. Ерофеева, А.В. Педагогический диалог в процессе изучения иностранного языка в вузе диалога [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2014. – 143 с. – Режим доступа : <https://dlib.rsl.ru/01007828579>
14. Ерофеева, А.В., Перфильева Е.И. Педагогический диалог в вузе: теория, позиции, практика [Текст] : моногр. – Н. Новгород, 2012. – 135 с.
15. Каган, М.С. О педагогическом аспекте теории диалога [Электронный ресурс] // Диалог в образовании : сб. материалов конф. Сер. «Symposium». – СПб. : С.-Петербург. философское о-во, 2002. – Вып. 22. – 350 с. – Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga>
16. Кессиди, Ф.Х. Сократ [Текст]. – 2-е изд., доп. – М. : Мысль, 1988. – 220 с.
17. Матусов, Е. Путешествие в педагогику диалога [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://trizway.com/content/matusov.pdf>
18. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
19. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст] / сост. Е.С. Савинов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 342 с.
20. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
21. Слободчиков, В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования [Текст] // Образование и наука. – 2010. – № 1 (69). – С. 11–22.
22. Сторожакова, Е.В. Глубинный диалог в содержании и технологиях педагогического образования [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2015. – 414 с. – Режим доступа : <http://dlib.rsl.ru/01008087424>

23. Телегин, М.В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов [Текст] // Начальная школа: плюс до и после. – 2012. – № 2. – С. 17–22.
24. Alexander, R. Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy [Text] // Exploring talk in school. – 2008. – P. 91–114.
25. Alexander, R. Dialogic teaching essentials [Electronic resource]. – Singapore : National Institute of Education, 2010. – Mode of access : <https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/event-document/final-dialogic-teaching-essentials.pdf>
26. Astashova, N.A., Bondyрева S.K., Malkina O.V. Strategic guidelines of the educational interactive environment as a basis to develop the axiosphere of a future teacher [Text] // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2017. – Vol. 9, № 75.
27. Buber, M. Ich und Du [Text]. – Stuttgart : Reclam, 2008. – 142 s.
28. Education, Culture and Cognition [Electronic resource]: intervening for growth International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, UK. 2005, 10–14 July. Keynote: 12 July 2005 Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy Robin Alexander University of Cambridge, UK 1. – Mode of access : <http://puae.pbworks.com/w/file/fetch/47478116/Dialogic%20teaching.pdf>
29. Matusov, E., Lemke, J. Values in dialogic pedagogy. Dialogic Pedagogy [Electronic resource] // An International Online Journal. – 2015. – N 3. – Mode of access : <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/141/79>
30. Wegerif, R. Dialogic, education and technology Expanding the space of learning [Electronic resource]. – University of Exeter, 2015. – Mode of access : https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning
31. Wegerif, R. Towards a dialogic theory of how children learn to think [Text] // Thinking Skills and Creativity. – 2011. – N 6 (3). – P. 179–190.
32. Wolfe, S., Alexander R.J. Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world [Electronic resource]. London : Futurelab, 2008. – 18 p. – Mode of access : <https://www.robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>

УДК 37.034

С.А. Ермолаева

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье раскрываются сущность и история зарождения феноменологического подхода к исследованию современных педагогических проблем. Центральное место отведено описанию особенностей использования феноменологического подхода в процессе исследования проблем духовно-нравственного воспитания. Духовность, нравственные представления, взгляды, убеждения, нравственная устойчивость рассматриваются как отдельные феномены, требующие глубокого научного изучения. Предполагаются направления организации духовно-нравственного воспитания и самовоспитания учащихся на основе методологического подхода.

методологический подход, феноменологический подход, духовно-нравственное воспитание, самоопределение, самовоспитание, саморазвитие.

Методологическая культура – важнейшая составляющая образа современного ученого и педагога-практика. Основанная на знании генезиса возникновения и развития разнообразных методологических подходов, используемых для исследования

актуальных педагогических проблем, она позволяет ученому и практику не только целенаправленно выбирать и рационально использовать уже имеющиеся подходы, но и искать и разрабатывать новые. Это позволяет добиваться лучших результатов в научных исследованиях, а также повышать эффективность функционирования образовательных систем и продуктивность педагогической деятельности.

На современном этапе учеными широко используются такие методологические подходы, как, например, антропологический, культурологический, аксиологический, однако наблюдается недооценка роли феноменологического подхода в изучении и решении педагогических проблем. Между тем широко распространившиеся в последнее время и ставшие популярными в том числе в педагогике идеи экзистенциалистской философии и психологии исторически, своими корнями уходят в положения основателей философской феноменологии. «Экзистенциализм, – писал К. Ясперс, – это рецепция философии Кьеркегора на фоне феноменологии Гуссерля и философии жизни Дильтея»¹. Они связаны с идеями более поздних представителей социологического и психологического направлений феноменологических исследований².

Педагогика, как и другие науки, в своем развитии опирается как на материалистические и практико-ориентированные подходы (особенно близкие естественным наукам), так и на подходы идеалистические, направленные на изучение сознания человека, на процессы самопознания, развития себя и творческого преобразования окружающей действительности. Феноменологический подход уникален как средство педагогического исследования проблем, связанных с развитием духовности человека, пониманием его сущности, с освоением и формированием в его сознании системы духовно-нравственных ценностей, определяющей его активность и жизнедеятельность.

Феноменологические идеи возникли как новый подход к решению гносеологических проблем, основываясь на отдельных установках И. Канта – учении об опыте и Г. Гегеля – идеях о становлении знания от чувственного опыта до достижения абсолютной истины, но прямо не входя в эти направления. Основателем философской феноменологии принято считать Эдмунда Густава Альбрехта Гуссерля (1859–1938), идеи которого далее (часто по-своему) развивали Н. Гартман, Р. Ингарден, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, М. Шелер, Г. Шпет, А. Фишер³ и другие ученые.

Первоначальная посылка Э. Гуссерля заключалась в том, чтобы обосновать несостоятельность эмпиризма и выработать новую универсальную основу для научных исследований. Он критиковал господствовавшие в то время крайний эмпиризм и субъективизм (или «психологизм») в научных исследованиях. Представители крайнего эмпиризма, указывал ученый, стараются редуцировать все знания об общем, сводя их к чувственному опыту и признавая за истину только то, что доказывается опытным путем. Э. Гуссерль же считал, что знание об общем имеет независимый источник и не может быть сведено к эмпирическому, т.е. чувственно воспринимаемому и проверяемому через опыт.

¹ Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. М. : Политиздат, 1991. С. 305.

² Вострикова Е.В., Игнатенко А.С., Куслий П.С. [и др.]. Основания феноменологической философии и образование // Зарубежная философия образования: подходы и концепции : моногр. М. : МГПУ, 2011. С. 47–82.

³ См.: Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., примеч. В.И. Колядко. М. : Республика, 2004. 639 с. ; Хайдеггер М. Бытие и время // Работы и размышления разных лет : пер. с нем. / сост., пер. А.М. Михайлова. М. : Гнозис, 1993. 464 с. ; Fischer A. Deskriptive Padagogik // Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Munhen, 1966 и др.

Феноменологическая редукция – одно из центральных понятий феноменологии, связанное с процессом освобождения сознания от требований естественно-научной школы исследований. Феноменологическая редукция дословно означает редукцию вещей или изучаемых объектов до феноменов и вынесение «за скобки» процесса обсуждения их реального статуса. Они рассматриваются как феномены чистого сознания.

Еще предшественник Гуссерля австрийский философ и психолог Ф. Brentano писал, что всякий психический феномен характеризуется тем, что средневековые схоласты называли интенциональным (или же ментальным) внутренним существованием предмета и что мы назвали бы отношением к содержанию, направленностью на объект⁴. Э. Гуссерль использовал его идею, предположив, что не только всякий акт сознания направлен на какой-то объект, но и сам объект является составной частью этого акта в качестве объекта интенционального. Таким образом, наше сознание определяет не только направленность актов сознания, но и содержание этой направленности.

Если прежде философы, обращаясь к проблеме познаваемости мира, искали доказательства реальности его существования, возможности или границы его познания человеком, то феноменология предложила принимать вещь или объект как данность, обращаясь к познанию их сущности и значения для самого человека. Феноменология сосредоточилась на вопросе о том, может ли человек постигнуть истину, разглядеть сущность вещи, а также понять взаимосвязь людей и вещей и воздействие познаваемой вещи на того, кто ее познает. При этом для исследователя важно подходить к изучению вещи, не имея заранее заготовленных посылок или субъективных предположений о ее происхождении или сущности. В своем труде «Логические исследования» Э. Гуссерль стремится продемонстрировать строго беспосылочный, научный, феноменологический подход к философским проблемам, который с силу своей строгости логически предшествует естественным наукам⁵.

Доказывая несостоятельность эмпиризма он, например, проводит анализ разных высказываний людей, которые в своей сущности сходны. При этом ученый различает два аспекта высказывания – высказывание как событие в жизни данного человека и высказывание как то, что человек имеет в виду. Два человека могут сделать одно и то же высказывание, т.е. иметь в виду одну и ту же вещь. При этом каждое новое высказывание, рассмотренное как конкретное событие и представляющее собой уникальное соединение мысли, интонации, ударения, манеры произносить звуки, будет не таким, как предыдущее. Чтобы понять значение и смысл высказывания, заключает Э. Гуссерль, требуется «непосредственное проникновение»⁶. Истину, по мнению ученых феноменологического направления, не надо доказывать, ее надо высвободить – позволять устанавливаться тому, что действительно уже живет в поле сознания человека.

Изучая вещь, исследователь должен «вынести за скобки» внешние события, процессы (естественный внешний мир), которые на нее влияют. Причем необходимо сделать это и с сознанием как сознанием эмпирического субъекта. Теперь само сознание или чистое сознание (*cogito*), его содержание является

⁴ Brentano Ф. Избр. работы / сост., пер. с нем. В. Анашвили. М. : Дом интеллект. кн., Рус. феноменолог. о-во, 1996. С. 33.

⁵ Гуссерль Э. Логические исследования / под общ. ред. В.И. Молчанова. М. : ДИК, 2001. Т. 2.

⁶ Пассмор Дж. Сто лет философии : пер. с англ. М. : Прогресс-Традиция, 1998. 496 с.

предметом исследования. Для ученого должен быть значим, уникален сам тот факт, что человек что-то переживает, что-то осознает, даже независимо от того, соответствует ли этим переживаниям некая действительность.

С позиции феноменологического подхода проблема духовно-нравственного воспитания должна изучаться как процесс исследования феноменов сознания. Среди них в качестве важнейших можно выделить духовность, духовно-нравственное сознание, духовно-нравственные чувства, представления, взгляды, убеждения, ценности, идеалы и соответствующие им – жизненную позицию, мировоззрение и др. Наряду с этим важно изучать такие феномены, как гуманистическая направленность человека, жизнестойкость, нравственная устойчивость, готовность к взаимодействию, сотрудничеству, сотворчеству, дружбе, к помощи другим людям, милосердие, благородство, долг, способность к самопожертвованию, подвигу и др. Для предупреждения безнравственного и преступного поведения необходимо исследовать такие феномены, как агрессивность, вандализм, грубость, жестокость, зависть, жадность, лживость, лицемерие, леность, трусость, нравственная неустойчивость, склонность к предательству, преступлению и др. Изучая данные объекты как феномены сознания, исследователь может не уделять много времени или совсем его не уделять внешним причинам, которые способствуют появлению позитивной или отрицательной установки, а затем соответствующего качества или характеристики личности. Он сосредоточивает свое внимание на внутренних процессах – актах сознания.

Рассматривая духовно-нравственное воспитание, мы традиционно трактуем его как внешний педагогический процесс, когда под влиянием образовательных, культурных и других организаций, создаваемых в обществе, семьи, родителей, педагогов ребенок постепенно усваивает основные культурные, духовно-нравственные, правовые понятия, нормы и соответствующие им формы поведения и взаимодействия с окружающими людьми в обществе. С позиции феноменологического подхода целесообразно рассматривать духовно-нравственное воспитание как целостный процесс, а также – отдельно – такие феномены, как внутренний процесс постижения растущим и взрослеющим человеком глубинной сущности духовно-нравственных явлений, их значимости для жизни самого человека. Духовно-нравственное воспитание вначале исследуется как процесс свободного и творческого самовоспитания, саморазвития, саморегуляции, изменения, совершенствования человеком самого себя.

История показывает, что в сложных, кризисных жизненных ситуациях – в период природных или социальных катастроф, войн, революций и т.п. – одни люди ради личного спасения, выживания полностью «забывают» или отказываются от духовно-нравственных норм и ценностей, а другие, невзирая на самые тяжелые внешние условия, остаются духовно богатыми, цельными, нравственно устойчивыми личностями, не изменяющими своим идеалам. И те и другие жили примерно в одинаковых социальных условиях, прошли одни и те же определенные ступени школьного воспитания, усваивая единые общественные ценности, но результат воспитания оказался разным. Можно предположить, что у одних целостное духовно-нравственное мировоззрение было успешно сформировано, а у других – нет.

Конечно, при детальном изучении причин исследователь найдет какие-то различия в их семейном, школьном и прочем воспитании, разную силу воздействия отдельных личностей на данного ребенка – воздействия, сказавшегося на результатах духовно-нравственного воспитания, которое мы рассматриваем как совокупность внешних воздействий на становление личности. Но и здесь наибольший ин-

терес вызывают внутренние, индивидуальные процессы как акты сознания данного развивающегося человека. Духовность – это результат активной самостоятельной деятельности сознания человека, когда формируются его собственные представления, а затем взгляды, убеждения и ценности, позволяющие ему не только оценивать и различать добро и зло, нравственное и безнравственное, прекрасное и безобразное, истинное и ложное, подвиг и преступление, но и принимать решения, строить свое поведение, свою жизнь на основе этих ценностей.

Ученому важно учитывать то, что разные люди проявляют разный интерес к рассматриваемым объектам и разные индивидуальные особенности механизмов принятия или отвержения как идеального, так и реального в мире. Их отличают тонкость и качество восприятия, уровень систематичности и последовательности, глубины и точности анализа, синтеза, сравнения, обобщения при познании сущности вещей или явлений, связанных с культурой, духовностью, нравственностью и т.п. Глубина постижения сущности объектов духовно-нравственной культуры, конечно, обусловлена и природными задатками, наличием в природе ребенка чуткости и открытости к познанию сложных истин, наличием задатков интеллектуальной, художественной и других видов одаренности.

Феномен, который изучает исследователь, является продуктом не только рационально-логических актов мышления, но и интуитивного, индивидуально неповторимого проникновения в сущность вещи или объекта окружающей действительности. Феномен сознания – это одновременно и продукт воображения, фантазии, творческого преобразования впечатлений, переживаний, фактов, связанных в нашем случае с проявлениями духовно-нравственного или безнравственного поведения, переживания подвига или измены долгу, предательства, с которыми сталкивается человек в течение жизни. Здесь важно исследовать индивидуальный процесс погружения человека в культуру, установления связи с ней в целом или с отдельными ее объектами, осмысления и понимания ее сущности, а также формирование собственной внутренней культуры, которая уже определяет акты появления в индивидуальном сознании феноменов, отражающих его позицию и направление дальнейшего духовно-нравственного развития личности. Надо подчеркнуть, что это процесс неповторимо индивидуальный, связанный с самовоспитанием, саморазвитием и стремлением к творческой самореализации. Но при этом он нуждается в бережной педагогической поддержке.

Интуитивное движение к культуре выражается в очень рано проявляющемся, даже у маленького ребенка, интересе к прекрасному и нравственному. На уровне подсознания, интуитивно, ребенок пытается познавать себя и сущность каждого объекта окружающей его действительности. Феноменологический подход, который в этом случае сближается с положениями психоаналитической теории З. Фрейда, реализуется исследователями через изучение попыток человека, как сознательных, так и бессознательных, осмыслить себя, свою сущность, свое отношение к миру и свое место в этом сложном, противоречивом мире.

Огромное значение для феноменологического подхода имеет осмысление человеком себя, своего «Я». Э. Гуссерль считал, что существует универсальное и радикальное самоосмысление. Радикальное самоосмысление – это по своим характеристикам феноменологическое осмысление себя. «Но радикальное и абсолютно универсальное самоосмысление неотделимы друг от друга и вместе неотделимы от подлинного феноменологического метода самоосмысления в форме

трансцендентальной редукции, интенционального самоистолкования, раскрываемого посредством этой редукции трансцендентального его и систематической дескрипции, принимающей вид некоей интуитивной эйдетики»⁷.

Духовно-нравственное развитие подразумевает осуществление этого самоосмысления с позиции духовно-нравственных критериев. Подчеркивая значение внутренних процессов духовно-нравственного самоосмысления и самоистолкования как основы дальнейшего саморазвития человека, нельзя недооценивать значение духовно богатой культурной среды и целенаправленного, специально организованного духовно-нравственного воспитания, которое «запускает» и стимулирует механизмы соответствующего самоопределения, саморазвития, самоактуализации.

При рассмотрении феноменологического подхода к духовно-нравственному воспитанию особое внимание ученые и педагог-практик должны уделять процессам установления и формирования позитивного отношения ребенка к духовно-нравственной культуре своего народа и всего человечества, а также к отдельным объектам данной культуры; определения самим ребенком роли культуры в его личностном развитии и своего места в духовно-нравственной культуре общества; саморазвития своего духовно-нравственного потенциала (духовно-нравственных чувств, сознания, качеств и привычек поведения), способностей к творческому самоопределению, самореализации и самореабилитации.

Основатель герменевтической феноменологии Г.Г. Шпет подчеркивал значение понимания как синтетической функции разума, которая обеспечивается осмыслением, истолкованием и интерпретацией. «Бытие разума, – писал ученый, – состоит в герменевтических функциях, устанавливающих разумную мотивацию, исходящую от энтелехии как “носителя” предметного бытия, как “духа предмета”. Последний находит свою характеристику в логосе – “выражении”, проникающем в предмет и составляющем явление, “обнаружение”, “воплощение” духа. Его “объективирование”, будучи разумным, мотивированным, есть организующая направленность различных форм духа в их социальной сути: язык, культ, искусство, техника, право»⁸.

В рамках феноменологического подхода учеными развивается мысль о том, что не только человек познает сущность вещи, но и сама вещь открывает ему глубины своего существования. Надо подчеркнуть, что то, с чем сталкивается, к чему приобщается ребенок с детства, что читает, какие тексты осмысливает, интерпретирует и на что начинает ориентироваться как на идеал, должно способствовать его духовно-нравственному обогащению. Важно, чтобы с детства в семье, школе, обществе ребенок видел образцы нравственного, а не безнравственного поведения; читал стихи, книги, слушал музыку, песни духовно-нравственного содержания; изучал и осмысливал соответствующие нормы и правила жизни и поведения, общаясь при этом к языку, истории, традициям, духовно-нравственным идеалам и ценностям, культуре общества. Духовно-нравственное саморазвитие идет не только в ходе проникновения в сущность лучших национальных традиций и общественных идеалов, но и через накопление собственного опыта культурной деятельности и нравственного поведения в ходе участия в общественно значимых, полезных для других людей делах. Педагогическая помощь при включении детей в зна-

⁷ Гуссерль Э. Картезианские размышления / пер. с нем. Д.В. Складнева. СПб. : Наука, 2001. С. 519.

⁸ Шпет Г.Г. Явление и смысл: феноменология как основная наука и ее проблемы. М. : Гермес, 1914. С. 209–210.

чимые дела, стимулирование их позитивной активности способствуют формированию, а затем и закреплению опыта нравственного поведения и формированию необходимых нравственных качеств личности.

Следует подчеркнуть, что духовно-нравственное развитие в плане формирования собственного культурного поля деятельности, собственных культурных практик может подвергаться внешним негативным влияниям, следствием которых становятся деформации нравственного сознания и поведения ребенка, отчуждение его от общества. Усиливающееся в последние десятилетия влияние на молодежь неонацистских, националистических, разного рода экстремистских организаций приводит к необходимости социального закаливания и формирования социальной, нравственной устойчивости подростков⁹. Их духовно-нравственное становление как осознанный, самостоятельный процесс фактически только начинается, и значение его педагогической ориентации, направления и поддержки постоянно возрастает. Помочь разобраться в сущности истинной духовности, красоте чувств и поступков людей, имеющих гуманистические идеалы и ориентирующихся на лучшие традиции и благо для всего общества, правильно оценивать и различить добро и зло, уметь быстро разбираться в ситуации и учитывать ее, предвидеть опасность, принимать самостоятельные решения, отстаивать свою позицию – важнейшая задача формирования жизненной позиции. Подростки, имеющие позитивный опыт нравственного выбора в трудных жизненных ситуациях, постепенно приобретают нравственную устойчивость, позволяющую сохранять преданность идеалам духовности, добра и красоты.

Изучение феноменологии как относительно нового подхода к исследованию проблем духовно-нравственного воспитания в педагогике позволяет выйти на разработку и реализацию на практике новых путей и методов решения сложных педагогических задач. Исследование отдельных феноменов сознания позволит выработать более действенные приемы, методы и технологии формирования необходимых качеств личности и способствовать ее успешному духовному саморазвитию.

Список использованной литературы

1. Брентано, Ф. Избранные работы [Текст] / сост., пер. с нем. В. Анашвили. – М. : Дом интеллект. кн., Рус. феноменолог. о-во, 1996. – 176 с.
2. Бужас, Т.М. Феноменологический подход к генезису и терапии травмы самоотчуждения [Текст] // Вопросы психологии. – 2016. – № 4. – С. 43–54.
3. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии [Текст]. – М. : ДИК, 1999. – Т. 1.
4. Гуссерль, Э. Картезианские размышления [Текст] / пер. с нем. Д.В. Складнева. – СПб. : Наука, 2001.
5. Гуссерль, Э. Логические исследования [Текст] / под общ. ред. В.И. Молчанова. – М. : ДИК, 2001. – Т. 2. – 385 с.
6. Гуссерль, Э. Философия как строгая наука [Текст]. – Новочеркасск : Сагуна, 1994.
7. Ермолаева, С.А. Идея социального закаливания и формирования нравственной устойчивости личности в контексте проблем превентивной педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 119–126.
8. Кривцова, С.В. Феноменологический метод с точки зрения экзистенциального анализа [Текст] // Вопросы психологии. – 2013. – № 6. – С. 14–23.

⁹ Ермолаева С.А. Идея социального закаливания и формирования нравственной устойчивости личности в контексте проблем превентивной педагогики // Психол.-пед. поиск. 2017. № 2 (42). С. 119–126.

9. Куслий, П.С. Основания феноменологической философии и образование [Текст] // Е.В. Вострикова, А.С. Игнатенко, П.С. Куслий [и др.]. Зарубежная философия образования: подходы и концепции : моногр. – М. : МГПУ, 2011. – С. 47–82.
10. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия [Текст]. – СПб. : Ювента ; Наука, 1999.
11. Пассмор, Дж. Сто лет философии [Текст] : пер. с англ. – М. : Прогресс-Традиция. – 496 с.
12. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии [Текст] / пер. с фр., примеч. В.И. Колядко. – М. : Республика, 2004. – 639 с.
13. Хайдеггер, М. Бытие и время [Текст] // Работы и размышления разных лет : пер. с нем. / сост., пер. А.М. Михайлова. – М. : Гнозис, 1993. – 464 с.
14. Шпет, Г.Г. Явление и смысл: Феноменология как основная наука и ее проблемы [Текст]. – М. : Гермес, 1914. – 416 с.
15. Ясперс, К. Смысл и назначение истории [Текст] : пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
16. Fischer, A. Deskriptive Padagogik [Text] // Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Munhen, 1966.

УДК 371.26

В.К. Игнатович

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ И ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ¹

Обосновывается понятие «индивидуальный образовательный результат». Показано, что это понятие возникает в контексте проектирования индивидуальной образовательной траектории, однако при его описании чаще всего используются обычные представления об усвоении учеником внешнего опыта и позиция субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории остается не проясненной. Раскрывается сущность индивидуального образовательного результата как совершенного учеником шага в самостоятельном продвижении по индивидуальной образовательной траектории, формирующем его готовность к решению определенного круга смысловых задач, а также как отношения субъекта к объектам и явлениям культуры, которое определяется им в процессе творческих проб. Показана зависимость характера и содержания этих проб от уровня социальных притязаний субъекта.

индивидуальный образовательный результат, индивидуальная образовательная траектория, субъектность, готовность, отношение, уровень социальных притязаний.

Представления (как укорененные в общественном сознании, так и формируемые в процессе инновационного развития) о том, что именно должно стать результатом образовательного процесса, выступают системообразующим началом при проектировании любых образовательных систем. На эти представления оказывают влияние множество факторов и контекстов, в которых складывается смысловая

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00308 А «Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей»).

картина образовательной реальности. В этой связи невозможно выделить «единственно верное» понимание сущности образовательного результата как педагогического и социокультурного феномена.

В отечественной и зарубежной науке представлены разные концепции полагания и оценки образовательных результатов учащихся. Сложность их анализа во многом связана с тем, что довольно часто исследователи не обращают пристального внимания на саму проблему определения культурной сущности этого феномена, ограничиваясь общими суждениями об «уровнях усвоения образовательных программ». Такое поверхностное понимание данного феномена является важным препятствием для перехода к новым моделям образования, отвечающим требованиям динамично меняющейся действительности.

В особой степени это относится к такому тренду образовательной политики, как индивидуализация образования. Несмотря на очень большое количество работ по данной проблематике, ключевое понятие «индивидуальный образовательный результат» крайне редко рассматривается как новое, социально проектируемое явление. Абсолютное большинство современных исследований сфокусировано на проблемах проектирования индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных образовательных программ (маршрутов) учащихся разного возраста в различных образовательных системах. При этом результаты, достигаемые в процессе осуществления этих траекторий и маршрутов, либо описываются в традиционной логике планирования и оценки продвижения учащихся в учебном материале, либо носят обобщенный характер, не дающий представления о конкретных шагах учащихся к максимуму раскрытия собственных творческих возможностей.

В своем исследовании мы проанализировали литературу по данному вопросу, стремясь выделить основные подходы и способы понимания образовательных результатов как собственных достижений учащихся в процессе осуществления ими индивидуальной образовательной траекторий. Нам удалось получить следующие важные характеристики современного состояния изучаемой проблемы.

Одна из «стержневых» идей, лежащих в основании данного направления исследований – развитие ученика как субъекта образовательной деятельности, к компетенции которого относится не просто усвоение учебного материала, а целеполагание самого себя в процессе выстраивания индивидуальной образовательной траектории. Эта идея развивается, прежде всего, в фундаментальном направлении², однако в последнее время все чаще стали появляться прикладные исследования, авторы которых рассматривают становление учащегося как субъекта самоопределения в различных педагогических системах, в частности, в системе дополнительного образования детей³.

В педагогических теориях и концепциях, не основанных на представлении об ученике именно как о субъекте образовательного продвижения, понятие «образовательный результат», как правило, заменяется далеко не тождественными ему

² Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человеческий мир. 2017. № 12. С. 85–94. URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_27810510_34918038.pdf

³ См.: Собкин В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 43–68 ; Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода : методическое пособие. М. : ЛЕНАНД, 2016.

понятиями «результаты образовательного процесса» и «результаты педагогической деятельности». В обоих случаях речь идет об изменениях, происходящих в сознании (мышлении) учащихся. Так, в междисциплинарном словаре по педагогике дается следующее определение результата образовательного процесса: это «изменения в знаниях, способностях, отношениях, ценностных ориентациях, физическом состоянии учащихся и воспитанников, произошедшие в ходе педагогического процесса»⁴. Вполне понятно, что речь идет именно о тех целесообразных изменениях, которые «запланированы» и достигнуты педагогом в соответствии с действующими нормативно-правовыми основаниями его деятельности и его собственными представлениями о целях обучения и воспитания. Учащийся как субъект этого процесса в данном случае не проявлен.

В свою очередь, результаты педагогической деятельности представляют собой более широкий спектр изменений, в числе которых изменения, происходящие в личности учащихся и воспитанников как следствие обретаемого ими личного опыта, рядоположены таким позициям, как качество организации педагогического процесса, профессиональные достижения самого педагога и динамика его профессионального роста⁵. При этом результаты, «обеспеченные» деятельностью непосредственно педагога, соотносятся с результатами самих учащихся, к которым И.А. Колесникова и Е.В. Титова относят их достижения в осваиваемой деятельности в виде успехов и конкретных продуктов, а также личностные проявления, динамику, обогащение личного опыта и т.д.⁶.

Следует отметить, что и в этом случае позиция учащегося как субъекта определения и достижения требуемых образовательных результатов фактически не представлена, поскольку все эти результаты «запрограммированы» педагогом и фактически совпадают (даже на уровне используемых авторами формулировок) с результатами его собственной педагогической деятельности. Об этой тотальной запрограммированности в свое время иронично отозвался В.П. Зинченко: «Образованию пора перестать уподобляться гоголевскому Ноздреву: “До леса – мое, лес – мой, за лесом тоже мое...” В человеке далеко не все формируется посредством образования»⁷.

Картина существенно изменяется при переходе к концепции индивидуализации образовательного процесса, в которой, как мы уже отметили, субъектность ученика имеет первостепенное значение. Для характеристики этой субъектности используются такие понятия, как самостоятельность, инициативность, ответственность, свобода, самоопределение и т.п. Так, например, Т.М. Ковалева и Т.В. Якубовская утверждают: «Принцип индивидуализации обсуждается как оборотная сторона социализации, как процесс накопления человеком особого уникального опыта, творческого потенциала, самостоятельности, свободы и ответственности»⁸. Нетрудно заметить, что основой такого видения сущности индивидуализации выступает предложенный В.В. Давыдовым и его учениками диалектический подход к пони-

⁴ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М. : Март ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. С. 289.

⁵ Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. С. 134–135.

⁶ Там же. С. 135.

⁷ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2002. С. 18.

⁸ Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность ...

манию индивидуальности. Индивидуальность в этой системе взглядов – это «не только результат, но и сам процесс развития индивида, это неповторимое своеобразие индивида, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта общественно-исторического развития»⁹. Однако, если авторы теорий развивающего и проблемного обучения рассматривали ученика в основном как субъекта учебной деятельности и в этой связи интерпретировали результаты обучения, прежде всего, как усвоенные способы учебных действий, лежащих в основе познавательной самостоятельности, то современные исследователи рассматривают эти феномены в более широком контексте – как самостоятельное продвижение ребенка по индивидуальной образовательной траектории, проходящей через различные учебные, социальные и культурные практики, в ходе которого им решаются «задачи-на-смысл» (Е.А. Александрова, В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович, Н.Б. Крылова, Т.М. Ковалева, В.Т. Кудрявцев и др.).

В то же время нужно признать, что сама по себе декларация идеи индивидуализации образования как выстраивания индивидуальной образовательной траектории ребенка еще недостаточна для обоснования индивидуального образовательного результата как феномена новой образовательной реальности. Во многих исследованиях авторы, в разных аспектах рассматривающие вопросы проектирования и осуществления индивидуальных образовательных траекторий учащихся, при описании результатов используют формулировки, в большей степени отражающие их общее, а не индивидуальное значение. Так, например, Н.А. Лабунская в своей типологии индивидуальных образовательных маршрутов студентов приводит формулировки, вполне однозначно отражающие предполагаемые результаты их реализации: выделение конкретных предметных областей как сфер более активного внимания; конкретизированная линия знаний – стать образованным человеком; совершенствование знаний, умений в будущей профессиональной деятельности; стремление овладеть предметной областью преподавания и передать знания учащимся; получение определенных результатов в интересующей научной области¹⁰.

Нетрудно заметить, что за этими формулировками недвусмысленно читается понимание индивидуальности как конкретизации общего в единичном, как «подробности» воспроизводства этого общего в конкретной ситуации конкретного индивида. Да, существует некий общий объем знаний, предназначенных для всех, но индивид может выбрать из этого объема то, что в наибольшей степени соответствует его образовательной ситуации, включая интересы, предпочтения, жизненные и профессиональные планы и т.д. Если соотнести это обстоятельство с утверждением «...наличие у индивида некоторого набора неповторимых качеств (неповторимых по своим проявлениям, но по своей сути присущих и всем остальным индивидам)»¹¹, которое, с позиций В.В. Давыдова и других представителей его научной школы, характеризует именно эмпирический подход к пониманию индивидуальности, становится ясным, что в данном случае результаты осуществления студентом индивидуального образовательного маршрута мало связаны со становлением его индивидуальности в диалектическом ключе понимания этого феномена.

⁹ Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. М. : ИНТОР, 1994. С. 24.

¹⁰ Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2002. № 2 (3). С. 79–90.

¹¹ Философско-психологические проблемы развития образования ... С. 22.

Иной взгляд на сущность индивидуального образовательного результата связан с понятием индивидуального прогресса учащегося, под которым понимается «позитивное продвижение учащегося в процессе обучения как положительная динамика предметных, метапредметных и личностных результатов»¹². Хотя приведенное определение и содержит в себе некую двусмысленность толкования (не вполне понятно, рассматривается индивидуальный прогресс непосредственно как индивидуальный образовательный результат либо речь идет только об индивидуальной динамике общих результатов, единых для всех учащихся), внимания заслуживает сама идея оценки достижений учащихся не по отношению к единому, нормативно заданному эталону, а в сравнении с уже проявленным уровнем развития самого ученика. И все же исходное противоречие сохраняется и в этом случае: динамика индивидуального продвижения в учебном материале еще не говорит о субъектности ученика в выборе направления и конечных целей этого продвижения. Маршрут остается индивидуальным лишь в части выбора из того, что уже существует в готовом, завершенном виде как подлежащее усвоению содержание образования. Собственно культуротворческая функция образования, с которой связано глубинное понимание индивидуальности и индивидуализации, и в этом случае отсутствует.

Еще один путь к пониманию сущности индивидуального образовательного результата ученика связан с компетентностным подходом, который стал активно применяться в проектировании образовательных систем с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Разумеется, было бы неправомерным рассматривать индивидуализацию и компетентностный подход как синонимы, однако тесная взаимосвязь между ними, безусловно, существует. Так, например, в методическом пособии, ставшем результатом исследования творческого коллектива под научным руководством А.А. Попова, говорится о том, что с компетентностным подходом связаны такие принципы построения образовательного процесса, как «развитие у учеников способностей, позволяющих самостоятельно работать с проблемными ситуациями и решать их; ориентация на практическое освоение тех или иных способностей; построение обучения через адаптированный опыт и т.д.»¹³. Развивая эту мысль, авторы так определяют компетенцию: «это рефлексивная возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала»¹⁴. В этой логике индивидуальность и есть результат «капитализации» ресурса, открывающей субъекту новые возможности и горизонты жизнедеятельности. В то же время отождествить индивидуальный образовательный результат с обретенной компетенцией в данном смысле не представляется возможным, поскольку понятия «саморазмещение» и «капитализация» определяют лишь один вектор проявления субъектности: от внешнего опыта – к индивидуальным возможностям его использования субъектом в решении собственных проблем. В то же время изначальное проявление собственной творческой и, что не менее важно, избирательной активности субъекта в определении проблемного поля своего продвижения и полагании его конечного результата и в этом случае остается за рамками рассмотрения.

¹² Андрюкова И.В. Индивидуальный прогресс учащихся как объект оценки образовательных результатов // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 117–118.

¹³ Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. Летний образовательный отдых ... С. 28.

¹⁴ Там же. С. 31.

Таким образом, следует признать, что для определения понятия индивидуального образовательного результата существующие подходы недостаточны. Ни само по себе продвижение ученика в учебном материале с некими «вариациями» и отклонениями от общей нормы, ни «индивидуальный прогресс», ни освоенные компетентности не дают полного представления об ученике как о субъекте культурно-исторического прогресса и его индивидуальности как о процессе и результате творческого преобразования окружающей действительности.

Можно также утверждать, что для решения этой проблемы недостаточен и существующий понятийный аппарат, обычно применяемый исследователями для описания индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов учащихся.

Для изменения этой ситуации, на наш взгляд, необходимо дополнить тезаурус исследований понятиями «отношение» и «готовность». Первое из них («отношение») возникает в контексте развития познавательных мотивов и интересов учащихся. В статье Н.А. Савиновой приводятся данные о том, что во многих исследованиях (в частности, Г.И. Щукиной, А.В. Хуторского, И.В. Дубровиной, А.К. Марковой и др.) формирование познавательных интересов и в целом мотивация учебной деятельности непосредственно связаны с потребностями учащихся в самореализации и со становлением на этой основе их субъектного отношения к образовательному процессу¹⁵. При этом сам образовательный интерес проявляется как особое избирательное отношение ребенка к окружающему миру, выступая при этом одновременно средством обучения, мотивом и свойством личности.

Мы предполагаем, что формирование собственного осмысленного отношения ребенка к объектам и явлениям познаваемой действительности (как мы знаем, этот процесс происходит в форме освоения различных социокультурных практик) является не только средством и условием, но и компонентом индивидуального образовательного результата, поскольку становление этого отношения завершает «культуропорождающее», творческое действие, проходящее, как было показано в наших предыдущих исследованиях, ступени проблематизации, проектирования, действия и рефлексии¹⁶. В процессе прохождения учащимся индивидуальной образовательной траектории определяемое им отношение к освоенным практикам является связующим звеном между его собственным «Я» и «Культурой» – «навигатором», при помощи которого им могут избираться стратегические направления дальнейшего продвижения. Как компонент индивидуального образовательного результата построенное отношение является основанием, на котором учащийся в процессе своего личностного самоопределения ищет ответы на смысложизненные вопросы «кто я?» и «зачем я?».

Однако само по себе отношение к осваиваемому содержанию культуры не исчерпывает понятия индивидуального образовательного результата, поскольку это отношение необходимо реализовать в деятельности, носящей творчески-преобразовательный характер. Только в этом случае оно может стать подлинным следствием собственной творческой активности субъекта, реализованным во взаимо-

¹⁵ Савинова Н.А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на основе образовательных потребностей // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 153–157. URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_25953528_86180245.pdf

¹⁶ См.: Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта : моногр. М. : Ритм, 2015. 144 с.

действию с другими людьми (что и составляет суть индивидуальности). Для этого субъекту необходимы деятельностные средства, спектр которых выявляется на «разрыве» формирующихся потребностей и наличных возможностей их удовлетворения.

Таким образом, если само по себе отношение выступает «навигатором» выстраиваемой субъектом индивидуальной образовательной траектории, то освоение новых преобразовательных средств выполняет роль «двигателя», обеспечивающего достижение субъектом поставленных целей. В этой связи возникает необходимость введения в тезаурус нашего исследования понятия готовности, поскольку именно оно позволяет интегрировать в единое целое отношения и преобразовательные средства субъекта. В структуре готовности, которая в прежних исследованиях была определена нами как «системное качество личности, позволяющее ей реализовать в осуществляемой деятельности собственную субъектность и получать личностно значимые результаты»¹⁷, отношение представляет собой ее мотивационно-целевой компонент, «отвечающий» за ценностно детерминированный выбор целей преобразовательно-творческой деятельности и, соответственно, определение круга решаемых «задач-на-смысл». Осваиваемые средства этой деятельности представляют собой содержательный компонент готовности решать эти задачи.

Однако данных компонентов еще недостаточно для целостной характеристики индивидуального образовательного результата. Необходимо учесть и третий компонент – процессуальный, состоящий в способности субъекта к саморегуляции в индивидуальной и групповой деятельности в сотрудничестве с другими людьми. Особенности деятельности субъекта в этом случае связаны с тем, что одни и те же задачи могут решаться им по-разному в соответствии с уровнем собственных социальных притязаний. Такой уровень, определяемый самим субъектом деятельности, также является важной характеристикой его индивидуальности, поскольку от него зависит сам смысл, т.е. «индивидуальное значение» решаемой задачи.

Мы выделяем три возможных уровня социальных притязаний, характеризующих индивидуальный образовательный результат. Первый – уровень свободной пробы. На этом уровне учащимся может быть выявлен свой собственный интерес к ее объекту, которым и ограничивается определяемое субъектом отношение. Совершая пробу, учащийся в первую очередь эмоционально оценивает достигнутый результат: интересно или не интересно; «захватывает» или оставляет равнодушным и т.д.

На первом уровне освоение новых деятельностных средств, безусловно, необходимо, но не имеет решающего значения, и эти средства могут быть достаточно просты. Но эта кажущаяся простота для самого ребенка успешно компенсируется включением творческого воображения, в котором совершаемая проба обретает черты достаточно сложного, многопланового действия¹⁸.

Источником формирующегося отношения ребенка к объекту своей свободной пробы выступает на данном уровне отнюдь не социальная значимость достигнутого результата, а «схваченный смысл» (термин В.Т. Кудрявцева) того

¹⁷ См.: Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута ... С. 48.

¹⁸ О ведущей роли творческого воображения в процессе пробного действия достаточно много сказано в современных психологических исследованиях, в частности, см.: Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5.

социального явления или объекта, с которого взята эта проба. Поэтому данный уровень социальных притязаний не предполагает значительной степени ответственности субъекта. Необходимым и достаточным условием совершения успешной пробы здесь является затронутая «точка удивления» ребенка. Все это придает свободной пробе выраженный характер игры, что, в свою очередь, делает ее основным средством достижения индивидуального образовательного результата в младшем возрасте – начиная с дошкольного и заканчивая младшим подростковым. Если данный уровень социальных притязаний и в дальнейшем останется доминирующим при полагании индивидуальных образовательных результатов, то это, вероятнее всего, может привести к появлению у ученика интересного для него занятия – хобби, однако не более того.

На рубеже младшего и старшего подросткового возраста начинает доминировать новый (второй) уровень социальных притязаний, который мы определяем как социально-адаптивный. Совершаемая учащимся проба становится для него средством опережающей адаптации к «взрослой» социальной среде. Подростку необходимо убедиться в собственном соответствии ожиданиям со стороны общества и в своей готовности вступать с этим обществом в новые для себя отношения, отмеченные более высоким уровнем самостоятельности и социальной ответственности. Индивидуальные образовательные результаты на данном уровне базируются на социальных мотивах самоутверждения и принятия себя другими людьми.

Ведущая роль этих мотивов была убедительно доказана в исследованиях Д.И. Фельдштейна¹⁹. Для их реализации учащимся необходимы более сложные (даже «авангардные») деятельностные средства, которые обеспечивают реальную социальную значимость достигаемых результатов. Однако вопрос о преобразовательно-творческом характере этих средств может стать проблематичным для учащегося, поскольку здесь начинает проявлять себя противоречие между профессиональным и личностным самоопределением, на которое указывал Н.С. Пряжников²⁰. Если личностное самоопределение свободно по своей сути и носит сугубо творческий, неадаптивный характер, то профессиональное самоопределение достаточно жестко детерминировано внешнезаданными социальными нормами. В этой связи у учащегося как субъекта проектирования индивидуальных образовательных результатов возникает дилемма выбора дальнейшей стратегии продвижения по индивидуальной образовательной траектории – адаптивной либо неадаптивной. Адаптивная стратегия (в реальной ситуации профессионального самоопределения она может трансформироваться в «тыловую» стратегию, основанную на подготовке надежных «тылов» на случай неудачи по основному варианту) приводит в конечном счете к «ремесленничеству», неадаптивная – к подлинному мастерству и творчеству. Поэтому адаптивный уровень социальных притязаний представляет собой своего рода «развилку», где субъекту необходимо самоопределиться в своем смысловом отношении к будущей деятельности и социальной карьере.

И, наконец, третий уровень социальных притязаний, который мы определяем как ценностно-смысловой либо как уровень личностного самоопределения, по своей сути связан с мотивами творческой самореализации и самоактуализации.

¹⁹ См.: Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М. : Педагогика, 1989. 208 с.

²⁰ Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение : учеб. пособие. М. : Ин-т практич. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 256 с.

На этом уровне индивидуальные образовательные результаты полагаются субъектом в контексте его представлений о призвании и максимуме творческих достижений. Отношения субъекта к окружающей действительности формируются на основе его смыслопоисковой, неадаптивной активности и базируются на принятии определенного круга культурных ценностей. Высокий уровень не только социальной, но и личной ответственности определяет необходимость освоения особых деятельностных средств, обеспечивающих субъекту свободу в принятии креативных решений и выстраивании коммуникаций с другими людьми в нестандартных ситуациях совместного решения творческих задач.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет утверждать, что индивидуальные образовательные результаты, проектируемые самим субъектом освоения индивидуальной образовательной траектории, не сводятся ни к избираемым «фрагментам» учебного материала, ни к формальному приращению социального опыта конкретного индивида, ни к обретенным компетентностям в поле социально заданного круга компетенций. Ни в одном из этих вариантов данное понятие не характеризует учащегося как субъекта культурно-исторического процесса. В этой связи может быть предложено следующее рабочее определение данного понятия: индивидуальный образовательный результат – совершенный субъектом шаг продвижения по индивидуальной образовательной траектории, в ходе которого им осваивается и реализуется новое средство для решения определенного круга творческих задач, определяемого на основе его индивидуального отношения к объектам и явлениям окружающего мира и в соответствии с уровнем собственных социальных притязаний.

Список использованной литературы

1. Андрюкова, И.В. Индивидуальный прогресс учащихся как объект оценки образовательных результатов [Текст] // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 117–121.
2. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Текст] : учеб. пособие. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
3. Игнатович, В.К., Игнатович С.С. Оценка уровня образовательной самостоятельности современного старшеклассника: от проблемы – к технологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 118–124.
4. Игнатович, В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта [Текст] : моногр. – М. : Ритм, 2015. – 144 с.
5. Ковалева, Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой [Электронный ресурс] // Человек.RU. – 2017. – № 12. – С. 85 – 94. – Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_27810510_34918038.pdf
6. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике [Текст]. – М. : Март ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
7. Колесникова, И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
8. Кудрявцев, В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность [Текст] // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 5.
9. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2002. – № 2 (3). – С. 79–90.

10. Левит, М.В. Педагогическое событие как метадисциплинарный элемент личностного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 44–57.
11. Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода [Текст]: метод. пособие. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 192 с.
12. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст]: пособие. – М.: Ин-т практич. психол.; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.
13. Савинова, Н.А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на основе образовательных потребностей [Электронный ресурс] // Человек и образование. – 2015. – № 4 (45). – С. 153–157. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_25953528_86180245.pdf.
14. Собкин, В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 43–68.
15. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст]. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
16. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / под ред. В.В. Давыдова; Рос. акад. образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.



Методология историко-педагогического познания

УДК 14:37(09)

Г.Б. Корнетов

МАЙЕВТИКА СОКРАТА: У ИСТОКОВ ПОРОЖДАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Автор предлагает характеристику Сократа как выдающегося представителя порождающей педагогики и в теории, и в практике образования. На примере метода майевтики раскрываются созидательный потенциал и поистине неисчерпаемые возможности порождающей педагогики для создания условий, позволяющих человеку развиваться, опираясь на собственную активность и актуализируя собственные творческие способности.

Сократ, порождающая педагогика, метод майевтики, образовательный процесс.

В последние годы в научной литературе развивается точка зрения, согласно которой *порождающая педагогика* базируется на стремлении организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обучающийся не находился в позиции пассивного потребителя готового знания, передаваемого ему наставником, а сам активно участвовал в «добывании» знания, занимал позицию исследователя, открывающего для себя не только само новое знание, но и методы его получения и осмысления, осваивал способы постановки и решения познавательных проблем. При этом порождающая педагогика, как правило, рассматривается в соотношении как с *передающей педагогикой*, основанной на передаче учителем ученику педагогически адаптированных элементов общественного опыта, элементов знания, подлежащих безусловному восприятию и усвоению, так и с *преобразующей педагогикой*, базирующейся на стремлении соединить процесс образования обучающихся, освоения ими знаний с их прямым и непосредственным включением в практическую деятельность по изменению и улучшению жизни в социуме, обществе, школе, семье и т. п.¹

¹ См.: Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психол.-пед. поиск. 2014. № 3. С. 133–142; Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования // Вестн. Владимир. гос. ун-та им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия : Пед. и психол. науки. 2014. № 19 (38). С. 9–17; Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia. Пед. журн. Подмосковья. 2015. № 2. С. 51–58; Корнетов Г.Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Изв. Рос. акад. образования. 2017. № 4. С. 46–57; Астафьева Е.Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля // Познание пед. прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2018. Т. 2. С. 179–186 и др.

В отечественной литературе интерес к триаде порождающая – передающая – преобразующая педагогика был простимулирован опубликованной на русском языке книгой «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины» (“Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)”), изданной в США в 2000 году. Идею триады порождающей, передающей и преобразующей педагогики представили бывшая в то время профессором факультета образовательного руководства университета Майами в Огайо Нельда Кэмброн-Маккейб и активная участница движения по осуществлению изменений в сообществе и школе Дженис Даттон в небольшом разделе книги, который называется «Педагогика для пяти дисциплин»². При этом они отмечают, что «слово “педагогика” происходит от греческого слова *paidagogike*, означающего “искусство обучение молодежи”. <...> Сегодня слово “педагогика” обычно подразумевает более узкое значение: “то, что делают учителя” или даже “техники обучения”. Но образование – это опыт, продолжающийся всю жизнь, и учителя появляются не только в учебных учреждениях, но повсюду во множестве обликов. Педагогические роли исполняют многие взрослые, даже если их не зовут учителями. При такой точке зрения определение педагогики должно включать все практики и процессы, которые формируют то, что люди знают, и то, как они приходят к знанию этого. Эти процессы и практики присущи любой организации и социальному взаимодействию, а не только школам»³.

Порождающую педагогику Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, прежде всего, видят в «активной модели, тренирующей учеников посредством процесса исследования, сотрудничающей учебы и т.д. Ученики создают знания на основании собственного опыта и взаимодействия с предметом и с другими людьми, включая учителя или тренера. Новые знания создают слой за слоем. <...> Педагогика, основанная на активности учеников, не минимизирует содержание. Она базируется на убеждении, что учение касается и содержания, и процесса, и что ученики, более активно вовлеченные в процесс, лучше запоминают и глубже понимают содержание»⁴.

Согласно логике историзма, для прояснения характера и особенностей порождающей педагогики важно обратиться к ее истокам, к наиболее раннему (из известных) осмыслению первоначальной формы порождающей педагогики⁵,

² См.: Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л. В. Трубицыной. М. : Просвещение, 2010. С. 209–217.

³ Там же. С. 211.

⁴ Там же. С. 210.

⁵ См.: Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // Academia. Пед. журн. Подмоск. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia. Пед. журн. Подмоск. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia. Пед. журн. Подмоск. 2016. № 2. С. 59–62; Астафьева Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Пед. журн. Подмоск. 2016. № 4. С. 56–58; Астафьева Е.Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // Ист.-пед. журнал. 2017. № 4. С. 161–180; Астафьева Е.Н. XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», обсуждение проблемы педагогических институций // Academia: Педагогический журнал Подмоск. 2017. № 4. С. 55–59; Корнетов Г.Б. История прошлой педагогической реальности // Ист.-пед. журнал. 2018. № 1. С. 37–64; Корнетов Г.Б. Размышления об истории педагогики // Гуманит. науки (г. Ялта). 2018. № 1 (41). С. 11–34; История педагогики, воспитания и обучения : учеб. пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2017. 188 с. ; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институции в истории человеческого общества : материалы Тринадцатой Междунар. науч. конф., г. Москва, 16 ноября 2017 г. / отв. ред. Г.Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2017. 200 с. ; Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2017. 342 с. ; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2018.

в известном смысле возникшей как альтернатива педагогике передающей, столь же древней, как и само человеческое общество. Передающая педагогика преподносила ученику готовые знания и способы деятельности, которые, если он их и усваивал, во многих случаях оказывались для него абсолютно чужими, данными извне, не имеющими какого-либо личностного смысла, быстро забываемыми, не столько стимулирующими качественное развитие человека, его подлинное развитие в процессе образования, сколько обеспечивающими, в лучшем случае, механическое увеличение его информированности и рост практической функциональности. Постепенно в педагогической мысли появилось понимание того, что человеку следует не просто передавать знания. Необходимо способствовать тому, чтобы он как бы сам их «порождал», «созидал», приходил к ним самостоятельно, вел активный творческий познавательный поиск.

Первая достоверная практика порождающей педагогики, также как и ее рефлексия, согласно имеющимся в нашем распоряжении данным, относится ко второй половине V века до н. э., к эпохе расцвета Древней Греции. У истоков порождающей педагогики стоял яростный оппонент софистов, признанный еще современниками «мудрейшим из греков», которого многие считают первым философом в собственном смысле этого слова, сын каменотеса и повитухи афинянин Сократ (470/469 – 399 до н. э.).

Сократ совершил в философии переворот, перейдя от рассмотрения природы и мира к рассмотрению человека. Он не оставил после себя письменных произведений, будучи уверенным, что тексты искажают мысли, которые надо излагать устно в непосредственном общении с людьми, в живом диалоге с ними. События жизни Сократа, содержание его взглядов изложены в произведениях учеников афинского мудреца (Платона, Ксенофонта), его противников (Аристофана, Евполида) и более поздних авторов (Аристотеля, Диогена Лаэртского).

Он всегда выступал устно, но его учение было широко известно. Он был постоянно окружен собеседниками, многие из которых видели себя его учениками. Однако философ не считал себя учителем и в отличие от софистов не брал денег со своих учеников, хотя и жил в постоянной нужде. Его огромное влияние на окружающих определялось не каким-то внешним авторитетом, а силой и новизной его идей, всем образом жизни афинского мудреца, которым он и утверждал свою философию.

Идея порождающей педагогики Сократа воплощается в его понимании того, каким должен быть педагогический метод, применяемый наставником, стремящимся к тому, чтобы его ученики овладели истинным знанием. Этим методом пользовался и он сам, общаясь со своими учениками⁶.

Немецкий исследователь классической филологии, истории философии и христианства Вернер Йегер (1888 – 1961) в изданном в 1933 – 1947 годах фундаментальном трехтомнике “*Paideia; die Formung des griechischen Menschen*” подчеркивал, что «Сократ был <...> величайшим учителем, самой яркой фигурой в истории воспитания западного человека»⁷. Ученый обращает внимание на то, что Сократ «затевал разговор как бы ненамеренно, начиная со случайного вопроса. Сократ никогда не поучал, и у него не было учеников, – по крайней мере так

⁶ См.: Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века : моногр. М. : АСОУ, 2013. С. 120–123 ; Фохт Б.А. Педагогические идеи Сократа // Дидакт. 1998. № 1 (22). С. 60–64.

⁷ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / пер. с нем. М.Н. Ботвинника. М. : Греко-латин. каб. Ю.А. Шичалина, 1997. Т. 2. С. 59.

он утверждал. Его окружали друзья. Молодежь восхищалась его умом, острым, как отточенный клинок. Сократу невозможно было противостоять»⁸. В. Йегер подчеркивает, что, согласно Сократу, не «книжная наука» являет собой путь к добродетели, «началом которой должно быть понимание собственного невежества и самопознание, то есть правильная оценка собственных возможностей»⁹.

Идеал самопознания и самосовершенствования был центральным звеном всей сократовской философии, что и объясняет его напряженный интерес к проблемам образования. На глазах афинского мудреца неумолимо нарастал кризис полиса, принимая, по сути, необратимый характер. Этот кризис проявлялся и в усиливающемся имущественном расслоении граждан, и в резком обострении политической борьбы, и в «падении нравов» среди свободных граждан, и в крушении традиционных ценностей аристократической морали, и в усилившейся борьбе за гегемонию между древнегреческими городами-государствами. В этих условиях Сократ впервые в истории европейской мысли попытался последовательно связать оздоровление общества с правильным воспитанием и обучением каждого человека¹⁰.

Анри Ирене Марру (1904 – 1977), французский историк Античности и раннего христианства, изучавший педагогику Древней Греции и Древнего Рима, в изданной в 1948 году книге «История воспитания в Античности (Греция)» (“Histoire de l'éducation dans l'Antiquité”) обратил внимание на то, что софисты видели во всяком предмете преподавания «средство оснастить ум силой и гибкостью»¹¹. По мнению А.-И. Марру, Сократ строил свои педагогические идеи на убеждении, «согласно которому образование зависит прежде всего от способностей, является лишь методом развития этих способностей. ...Сократ защищал первостепенное значение отыскания Истины»¹².

Сократ провозгласил существование абсолютной умопостигаемой истины, знание которой в отличие от знания ложных мнений, пусть и широко распространенных, только и дает настоящую мудрость. Стоя на позициях безусловного рационализма, древний философ связал добродетель со знанием истины. Эта установка и определила суть его просветительских педагогических взглядов, согласно которым посредством образования, приобщения человека к истинному знанию его можно сделать мудрым и, следовательно, добродетельным, а общество – совершенным¹³.

Сократ обратился к нравственной сфере человека и перенес акцент с погони за внешними достижениями в конкретных видах деятельности на стремление к подлинной добродетели. По словам одного из его учеников – Ксенофонта Афинского (ок. 430 – ок. 356 до н. э.), он утверждал, «что и справедливость, и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши. Поэтому люди, знающие, в чем состоят такие поступки, не захотят совершить никакой другой поступок вместо

⁸ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека ... С. 66.

⁹ Там же. С. 86.

¹⁰ См.: Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом ... ; Фохт Б.А. Педагогические идеи Сократа ...

¹¹ Марру А.-И. История воспитания в Античности (Греция) / пер. с фр. А.И. Любжина [и др.]. М. : Греко-латин. каб. Ю.А. Шичалина, 1998. С. 90.

¹² Там же.

¹³ См.: Жебелев С.А. Сократ: биографический очерк. 2-е. изд. М. : URSS: ЛИБРОКОМ, 2009. 192 с. ; Васильев В.А. Сократ о благе и добродетели // Социально-гуманит. знания. 2004. № 1. С. 276–290.

такого, а люди незнающие не могут их совершать и даже если пытаются совершить, то впадают в ошибку»¹⁴.

Отечественный историк педагогики Г.Е. Жураковский (1894 – 1955) в «Очерках по истории античной педагогики», которые вышли в свет в 1940 году, писал по поводу усилий Сократа-учителя: «главная задача этой деятельности сводилась к тому, чтобы вызвать к жизни лучшие, сокровенные душевные силы воспитанника на основе внимательного изучения его склонностей и способностей. Вызов этих сил Сократ считал “вторым рождением” и то учительское искусство, которое должно было помогать этому второму рождению, называл “повивальным искусством”, намекая на занятия своей матери и выражая ту основную мысль, что истинное знание нельзя вложить в сознание ученика извне, но что оно должно вырасти из глубины его личности и с помощью учителя выйти на свет во всеоружии, как Афина из головы Зевса. В каждом отдельном жизненном случае разрешение подобной задачи шло многообразными различными путями, но все же основная схема оставалась обычно неизменной. Суть схемы сводилась к тому, что следовало прежде всего разрушить систему ложных представлений и связанных с нею суждений в сознании ученика, привести его к выводу, что он ничего не знает, а дальше, сломив таким образом его предвзятость, на расчищенной почве построить систему новых представлений, каждый этап развития которой возникал бы в сознании ученика как нечто объективно неизбежное и в то время как близкое, родное, растущее из собственного “я”»¹⁵.

Наиболее развернутая информация о педагогической деятельности и педагогических идеях Сократа содержится в сочинениях (преимущественно диалогах) его самого выдающийся ученика – великого афинского философа Платона (429/427 – 347 до н. э.), который, как и его учитель, уделял проблемам образования огромное внимание¹⁶, был автором первой дошедшей до нас системы теоретической педагогики и основоположником Академии – знаменитого религиозно-философского союза, философской школы и образовательного центра, просуществовавшего в Афинах до 529 года н. э. Американский психолог и педагог Томас Гэри, преподаватель педагогического факультета Бирмингемского университета, в изданной в 2013 году издательством “Oxford University Press” книге “Education: A Very Short Introduction” подчеркивает, что в своих диалогах «Платон привлекает внимание к проблеме, которая остается актуальной и по сей день <...>: должны ли мы требовать от детей заучивания фактов и идей, которые мы сообщаем? Или же нам следует поощрять у них самостоятельный поиск знаний?»¹⁷.

К числу ранних диалогов Платона относится «Протагор». Вероятно, он был написан в конце 390-х или в самом начале 380-х годов до н. э. В нем рассказывается о встрече и беседе Сократа с «лучшим из софистов» Протагором (ок. 485 – ок. 410 до н. э.), родившимся во фракийском городе Абдеры. В ходе беседы-спора Сократ обосновывает точку зрения, согласно которой истинное знание и есть добродетель, и утверждает, что постижение такого знания может осуществляться особым образом в ходе обучения, которое должно строиться на основе специального педагогического метода¹⁸.

¹⁴ Ксенофонт. Сократич. соч. СПб. : Комплект, 1993. С. 132.

¹⁵ Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. 2-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 155–156.

¹⁶ См.: Рубинштейн М.М. Платон – учитель. Иркутск, 1920. 122 с.

¹⁷ Гэри Т. Образование: Очень краткое введение : пер. с англ. М.: Изд. дом ВШЭ, 2016. С. 16.

¹⁸ См.: Платон. Протагор // Платон. Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1990. Т. 1. С. 418–476.

Следует иметь в виду, что разработанный Сократом метод и в философии, и в науке отнюдь не сводится только к педагогическому воздействию. В Википедии говорится: «Метод Сократа – метод, названный в честь древнегреческого философа Сократа, основывающийся на проведении диалога между двумя индивидуумами, для которых истина и знания не даны в готовом виде, а представляют собой проблему и предполагают поиск. Этот метод часто подразумевает дискуссию, в которой собеседник, отвечая на заданные вопросы, высказывает суждения, обнаруживая свои знания или, напротив, свое невежество. Сократический метод – это метод элиминирования гипотез, где инициатива одной из сторон была направлена в одних случаях на то, чтобы умирить самоуверенность собеседника, мнящего себя знающим, и доказать ему, что он не только ничего не знает, но, более того: оставаясь недалеким человеком, не подозревает о своем невежестве; в других случаях оно имело целью ориентировать собеседника на самопознание, а также на обнаружение и уяснение того, что в нем самом до этого оставалось скрытым, неясным и дремлющим. Этому методу Сократ давал название “обличие”. Первый случай назывался “ирония”. Последний же случай Сократ рассматривал как средство, с помощью которого можно содействовать “рождению” истины в голове собеседника. Этот метод он называл “майевтикой”. Аристотель приписывал Сократу открытие методов определения и индукции, которые Аристотель рассматривал как основу научного метода»¹⁹.

Сократ подробно излагает суть своего метода обучения в диалоге Платона «Теэтет»²⁰, написанном, вероятно, около 369 года до н. э.²¹. В этом диалоге Сократ является одним из действующих лиц и непосредственно от его имени автор диалога в метафорической форме объясняет суть педагогического метода своего учителя. Отмечая, что узнать – значит получить знание, Сократ исходит из того, что «ни ощущение, ни правильное мнение, ни объяснение в связи с правильным мнением, пожалуй, не есть знание»²².

Обращаясь к юному Теэтету, мудрейший из греков сравнивает себя с повитухой и говорит: «Поразмысли-ка, в чем состоит ремесло повитухи, и тогда скорее постигнешь, чего я добиваюсь. Ты ведь знаешь, что ни одна из них не принимает у других, пока сама еще способна беременеть и рожать, а берется за это дело лишь тогда, когда сама рожать уже не в силах. <...> Разве неправильно, что распознавать беременность тоже должны не кто иные, как повитухи? <...> Притом повитухи дают зелья и знают заговоры, могут возбуждать родовые муки, заставляя родить или, если найдут нужным, то выкинуть. <...> Таково ремесло повитухи, однако моему делу оно уступает. Ибо женщинам не свойственно рожать иной раз признаки, а иной раз истинное дитя, – а вот это распознать было бы нелегко. Если бы это случилось, то великая и прекрасная обязанность – судить, истинный родился плод или нет, стала бы делом повитух. <...> В моем повивальном искусстве почти все так же, как и у них, – отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве – то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный

¹⁹ Метод Сократа. URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_Сократа (дата обращения: 07.02.2018).

²⁰ См.: Платон. Теэтет // Платон. Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1993. Т. 2. С. 192–274.

²¹ См.: Бугай Д. В. Как читать платоновский «Теэтет». К интерпретации «диалектических» диалогов. URL : http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1864&Itemid=52 (дата обращения: 20.02.2018).

²² Платон. Теэтет ... С. 274.

призрак или же истинный и полноценный плод. К тому же и со мной получается то же, что с повитухами: сам я и в мудрости уже неплоден, и за что меня многие попищали, что-де я все выпрашиваю у других, а сам никаких ответов никому не даю, потому сам никакой мудрости не ведаю, – это правда. <...> Сам я не такой уж особенный мудрец, и самому не выпадает удача произвести на свет настоящий плод – плод моей души. Те же, кто приходит ко мне, поначалу кажутся мне иной раз крайне невежественными, а все же по мере дальнейших посещений и они с помощью бога удивительно преуспевают и на собственный, и на сторонний взгляд. И ясно, что от меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет. Повития же этого виновники – бог и я. <...> Иногда <...>, если я не нахожу в них каких-либо признаков беременности, то, зная, что во мне они ничуть не нуждаются, я из лучших побуждений стараюсь сосватать их с кем-то и, с помощью бога, довольно точно угадываю, от кого бы они могли понести»²³.

Приведенный фрагмент платоновского диалога свидетельствует о том, что, с точки зрения Сократа, обучающийся человек не постигает то готовое знание, которое может дать ему учитель, а как бы рождает его сам, извлекает это истинное знание из самого себя, из своей души, своими собственными усилиями, при поддержке, сопровождении и руководстве наставника. То есть, согласно Сократу, наставник выступает в роли повитухи, способствующей этим родам, которые осуществляет душа ученика. Это и есть порождающая педагогика в самом прямом смысле этого слова. При этом учитель призван предотвратить рождение человеком ошибочного, ложного мнения вместо истинного знания.

Сократ обращает внимание на то, что он, словно повитуха, благодаря своим педагогическим усилиям может помочь овладеть истинным знанием только и исключительно тому человеку, который уже беременен им и, следовательно, потенциально способен его родить. И вот здесь, подобно повитухе, Сократ-учитель и начинает управлять родами этого знания, контролировать, стимулировать их. То знание, которое в результате этого процесса приобретает учеником, во-первых, является истинным, ибо истина (согласно и Сократу, и Платону) изначально содержится в его душе и ее надо лишь извлечь оттуда, что и происходит в процессе «родов». Во-вторых, знание рождается прежде всего усилиями самого ученика (при необходимом участии учителя) и изначально воспринимается учеником как свое собственное, постигнутое, созданное им самим, ему принадлежащее, не чужое, не пришедшее извне, пусть и от авторитетного наставника. Знание, являясь истиной, рожденной душой человека, оказывается изначально его собственным, как бы встроенным в структуру его личности, нагруженным значимыми для него смыслами, обретает свойство убеждения, т.е. того, с чем человек внутренне согласен, что принимает как истину, как должное, что неизбежно влияет на его ценности, мотивы, поведение.

Разъясняя Теэтету, что «впечатление существования и становления производится движением, напротив, покой делает все несуществующим и мертвым», Сократ вопрошает: «И живые существа тоже рождаются из движения? <...> А если взять наше тело? Разве не расстраивают его состояние покой и бездействие, тогда как упражнение и движение укрепляют? <...> А душевное состояние? Разве душа не укрепляется и не улучшается, обогащаясь науками во время прилежного

²³ Платон. Теэтет ... С. 200–203.

обучения, поскольку оно есть движение, – тогда как от покоя, то есть от беспечности и нерадивости, и новому не обучаются, да и выученное забывается? <...> Стало быть, движение, будь то в душе или в теле, – благо, а покой – наоборот?»²⁴. Мудрейший из греков явно исходит из того, что в обучении ученика (впрочем, так же, как и в жизни человека в целом) главным условием успешности является его постоянная активность, которую Сократ и называет движением.

Закljučая диалог, Платон вкладывает в уста Сократа слова, в которых тот в обобщенном виде характеризует свой метод. Вновь обращаясь к Теэтету, мудрейший из греков говорит ему, что в результате их общения «ты будешь кротким и рассудительным и не станешь считать, что знаешь то, чего не знаешь. Ведь мое искусство умеет добиваться только этого, а больше ничего, да и не знаю ничего из того, что знают прочие великие и удивительные мужи, сколько их есть и сколько их было. А повивальное это искусство я и моя мать получили в удел от бога, она – для женщин, я – для благородных юношей, для тех, кто прекрасен»²⁵.

Таким образом, согласно Платону, Сократ утверждал, что приобретение истинного знания есть как бы процесс извлечения этого знания человеком из самого себя, из своей души, процесс рождения знания, но это рождение происходит лишь тогда, когда человек готов к овладению истинным знанием, обладает необходимым жизненным опытом и навыками самостоятельной мыслительной деятельности, прилагает огромные личные усилия для постижения истины. Вот здесь-то, по мнению Сократа, и необходима помощь мудрого учителя-наставника, выступающего в роли своеобразной повитухи.

Сам Сократ, ведя свои знаменитые философские беседы, не навязывал ученикам готовое знание. Он помогал собеседникам как бы «родить» собственную истину, которая неизбежно приобретала для них личностный смысл. Поэтому-то он и называл свой метод «майевтикой» – повивальным искусством. Подчеркивая огромное значение самостоятельной познавательной активности в жизни человека в целом, а не только в процессе его обучения, Сократ в первом дошедшем до нас сочинении Платона, утверждал: «Жизнь без <...> исследования не есть жизнь для человека»²⁶.

Важно иметь в виду, что Сократ, как следует из текстов Платона и Ксенофонта, рассматривая майевтику как метод познания истинного знания, как содействие его рождению из души ученика, касался лишь проблем постижения истины в таких областях, как философия, этика, эстетика, политика и т.п. Только так он считал, например, возможным постичь, что есть мудрость, мужество, справедливостью и другие добродетели. Вместе с тем он не связывал с майевтикой вопросы обучения грамоте, различным ремеслам и пр.

Метод майевтики Сократа и есть первый известный нам метод порождающей педагогики, который был концептуально отрефлексирован в диалогах Платона и успешно реализован на практике самим Сократом²⁷.

Метод Сократа оказывал огромное влияние на развитие мировой педагогической мысли и практики образования на протяжении многих веков²⁸. Это влия-

²⁴ Платон. Теэтет ... С. 205.

²⁵ Там же. С. 275.

²⁶ Платон. Апология Сократа // Платон. Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1990. Т. 1. С. 92.

²⁷ См.: Нерсесянц В.С. Сократ М. : ИНФРА-М: Норма, 1996. 305 с.

²⁸ См.: Кобзев М.С., Горбачев Н.Л. Сократовский метод обучения. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1991. 91 с.

ние чувствуется в произведениях М. Монтеня, Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, Л.Н. Толстого, Дж. Дьюи и многих других выдающихся мыслителей образования. Именно к нему восходит получившее распространение в 1960-х годах так называемое проблемное обучение²⁹, активно используемое в настоящее время для реализации многих установок компетентностного подхода.

У истоков современного понимания проблемного обучения стоял американский психолог и педагог Джером Брунер (1915 – 2016) – основатель и содиректор Центра по исследованию познавательных процессов в Гарвардском университете. В обобщенном виде он сформулировал свои идеи в 1960 году в переведенной на 19 языков книге «Процесс обучения» (“The Process of Education”)³⁰. Высоко ценивший педагогический метод Сократа, Дж. Брунер особо подчеркивал: «Если мы определяем интеллект как способность вести рассуждения относительно истинности тех или иных аргументов, то адекватным способом обучения становится сократовский диалог. <...> Развитие рефлексии должно быть существенным компонентом любой прогрессивной системы образования» (из книги “The Culture of Education” – «Культура образования», изданной в 1996 году в США)³¹.

Специалист по античной философии, профессор права и этики Чикагского университета, американский философ Марта Нуссбаум (род. В 1947 году) назвала раздел IV своей книги “Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities”, изданной в США в 2010 году и получившей широкую популярность, «Сократическая педагогика: важность довода»³². В этой книге исследователь подчеркивает, что «сегодня пример Сократа централен для теории и практики гуманитарного образования. <...> Идеи Сократа заложили основу того, к чему в дальнейшем все стремились: именно Сократ говорил о значении самоанализа, о личной ответственности и самостоятельной умственной деятельности как мерах противопоставления образованию, превращающему ученика в послушный инструмент традиций и авторитетов. <...> Существует живая традиция, использующая сократические ценности для воспитания граждан определенного типа – активных, требовательных, любознательных, способных противостоять авторитетам и давлению коллектива»³³. При этом М. Нусбаум обращает внимание на то, что «сократическое исследование не гарантирует, что человек сумеет правильно ставить перед собой цели, но оно обеспечивает хотя бы то, что преследуемые цели будут ясно связаны друг с другом, а ключевые вопросы – не упущены в спешке или по небрежности»³⁴.

Майевтика Сократа является выдающимся образцом воплощения порождающей педагогики и в теории, и в практике образования. Метод мудрейшего из греков раскрывает созидательный потенциал и поистине неисчерпаемые возможности порождающей педагогики для создания условий, позволяющих человеку развиваться, опираясь на собственную активность и актуализируя свой творческий потенциал.

²⁹ В СССР теория и методы проблемного обучения стали активно разрабатываться со второй половины 1960-х гг. В.Т. Кудрявцевым, И.Я. Лернером, А.М. Матюшкины, М.И. Махмутовым и др.

³⁰ См.: Брунер Дж. Процесс обучения / пер. с англ. М.: АПН РСФР, 1962. – 82 с.

³¹ Брунер Дж. Культура образования / пер. с англ. М.: Просвещение, 2006. – 223 с. С. 18, 34.

³² См.: Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет. М.: Изд. дом «Высш. шк. экономики», 2014. С. 69–104.

³³ Нуссбаум М. Не ради прибыли ... С. 69, 86–87, 98.

³⁴ Там же. С. 72.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 4. – С. 57–62.
2. Астафьева, Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.
3. Астафьева, Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 2. – С. 59–62.
4. Астафьева, Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4. – С. 56–58.
5. Астафьева, Е.Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 161–180.
6. Астафьева, Е.Н. XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», обсуждение проблемы педагогических институций [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2017. – № 4. – С. 55–59.
7. Астафьева, Е.Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля [Текст] // Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2018. – Т. 2. – С. 179–186.
8. Брунер, Дж. Процесс обучения [Текст] : пер. с англ. – М. : АПН РСФР, 1962. – 82 с.
9. Брунер, Дж. Культура образования [Текст] : пер. с англ. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
10. Бугай, Д.В. Как читать платоновский «Геэтет». К интерпретации «диалектических» диалогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1864&Itemid=52 (дата обращения: 20.02.2018).
11. Васильев, В.А. Сократ о благе и добродетели [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 1. – С. 276–290.
12. Гэри, Т. Образование. Очень краткое введение [Текст] : пер. с англ. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2016. – 176 с.
13. Жебелев, С.А. Сократ: биографический очерк [Текст]. – 2-е изд. – М. : URSS : ЛИБРОКОМ, 2009. – 192 с.
14. Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики [Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 511 с.
15. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с.
16. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институции в истории человеческого общества [Текст] : материалы Тринадцатой Междунар. науч. конф., 16 нояб. 2017 г., г. Москва / отв. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2017. – 200 с.
17. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
18. История педагогики, воспитания и обучения [Текст] : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 188 с.
19. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) [Текст] / пер. с нем. М.Н. Ботвинника. – М. : Греко-лат. каб. Ю.А. Шичалина, 1997. – 336 с.
20. Кобзев, М.С., Горбачев Н.Л. Сократовский метод обучения [Текст]. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 91 с.
21. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3. – С. 133–142.

22. Корнетов, Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2013. – 438 с. – С. 120–123.
23. Корнетов, Г.Б. История прошлой педагогической реальности [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 37–64.
24. Корнетов, Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования [Текст] // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия : Педагогические и психологические науки. – 2014. – № 19 (38). – С. 9–17.
25. Корнетов, Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 51–58.
26. Корнетов, Г.Б. Размышления об истории педагогики [Текст] // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – № 1 (41). – С. 11–34.
27. Корнетов, Г.Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2017. – № 4. – С. 46–57.
28. Ксенофонт. Сократические сочинения [Текст]. – СПб. : Комплект, 1993. – 416 с.
29. Кэмброн-Маккейб, Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин [Текст] // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л. В. Трубицыной. – М. : Просвещение, 2010. – С. 209–217.
30. Марру, А.-И. История воспитания в Античности (Греция) / пер. с фр. А.И. Любжина [и др.]. – М. : Греко-латин. каб. Ю.А. Шичалина, 1998. – 425 с.
31. Метод Сократа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_Сократа (дата обращения: 07.02.2018).
32. Нерсесянц, В.С. Сократ [Текст]. – М. : ИНФРА-М : Норма, 1996. – 305 с.
33. Нуссбаум, М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки [Текст] / пер. с англ. М. Бендет. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2014. – 192 с.
34. Платон. Апология Сократа [Текст] // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 70–96.
35. Платон. Протагор [Текст] // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 418–476.
36. Платон. Теэтет [Текст] // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 192–274.
37. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика [Текст] : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2018. – Т. 1. – 256 с. ; Т. 2. – 264 с.
38. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
39. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова: поиск и подход к предмету исследования // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 43–54.
40. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова: стратегические горизонты [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 112–123.
41. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
42. Рубинштейн, М.М. Платон – учитель [Текст]. – Иркутск, 1920. – 122 с.
43. Фохт, Б.А. Педагогические идеи Сократа [Текст] // Дидакт. 1998. – № 1 (22). – С. 60–64.
44. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 342 с.
45. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.



Памятные даты

190 лет со дня рождения Л.Н. Толстого

УДК 371.49

М.А. Захарищева, Е.В. Мальцева

ИДЕЯ СВОБОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ Л.Н. ТОЛСТОГО (К 190-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПИСАТЕЛЯ)

Статья посвящена трактовке идеи свободы в педагогических произведениях Л.Н. Толстого, в разработанных им теории и практике образования и воспитания. Оценивается ее актуальность для современной педагогической науки и практики.

свобода, идея свободы, свободное воспитание, педагогические взгляды Л.Н. Толстого.

В юбилейные годы повышается интерес исследователей к творчеству юбиляра. С одной стороны, «круглая» дата – повод для того, чтобы «отдать должное», с другой – возможность задать достойному собеседнику волнующие вопросы о современных проблемах, в нашем случае проблемах педагогической науки и образования. Авторы публикаций о юбилярах, как правило, по-новому «прочитывают» известные произведения, ищут и находят в них ценности и смыслы, созвучные вызовам современности¹.

Юбилей писателя и педагога Льва Николаевича Толстого позволяет современным исследователям вновь обратиться к его педагогическому наследию в поисках ответов на актуальные вопросы педагогической науки и практики. Удивительно современны и своевременны его идеи в контексте задач образования, решаемых сегодня, в XXI веке. Среди этих задач все отчетливее звучит необходимость осмысления и реализации свободы как принципа, ценности, идеи. Именно свободой пронизана вся педагогическая деятельность Толстого, ею он вдохновлялся на эксперименты и инновации в деле народного образования.

Идеи свободного воспитания возникают у Л.Н. Толстого неслучайно. Будучи представителем российской интеллигенции, он живо интересовался либеральными идеями Европы, анализировал и по-своему оценивал зарубежный педагогический опыт. В 50–60-е годы XIX века в обществе усиливается недовольство

¹ См.: Захарищева М.А. Исторический опыт модернизации образования // Сибир. пед. журн. 2014. № 5. С. 174–177; Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психол.-пед. журн. 2016. № 3 (39). С. 5–14; Романов А.А. Свободное воспитание и космос для человека // Психол.-пед. поиск. 2017. № 3 (43). С. 5–12 и др.

политикой государства, возникает напряжение в связи со становлением новых общественно-демократических сил, все более активно указывающих на несостоятельность авторитарной системы и необходимость ее реорганизации. Прогрессивная часть российского общества стремится к обсуждению идеи свободы во многих сферах жизнедеятельности, в том числе в образовании.

Л.Н. Толстой посвятил разработке теории и практики свободного воспитания немалую часть своих педагогических трудов. Будучи увлеченным идеями Ж.-Ж. Руссо, русский писатель и педагог не только теоретически осмысливал свободу и ее значение в воспитании подрастающего поколения, но и реализовал свои идеи в практической педагогической деятельности в родовом имении Ясная Поляна.

Теоретические размышления о сущности свободы присутствуют в трудах Льва Николаевича «О задачах педагогики», «О народном образовании», «О свободном возникновении и развитии школ в народе», «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» и др. Статьи, письма, дневник Яснополянской школы могут служить источником для анализа идей свободы в образовании.

О необходимости «свободы выражения педагогической потребности» Толстой-педагог пишет в одной из своих первых заметок на тему педагогики – «О задачах педагогики» (педагогики) – в марте 1860 года: «Свобода же дает несомненные указания на условия, которые должны быть устранены, на потребности, которые должны найти удовлетворение»². Здесь Толстой удивительно точно выражает сущностную характеристику свободы в ее современном понимании философами и педагогами. Так, те или иные условия соотносятся с внешней свободой, а потребности и устремления человека являются отражением свободы внутренней. Современное синтетическое понимание сущности свободы объединяет внешнюю и внутреннюю свободу, являясь совокупностью потребностей личности и обеспечивая возможность их реализации в имеющихся внешних условиях. Иначе говоря, свобода – это возможность действовать в соответствии со своими потребностями и устремлениями, реализуя их в деятельности³. Толстой понимал, что свободой должны обладать и ребенок, и педагог. Более того, сам «дух школы», ее атмосферу, стиль общения взрослых и детей следует характеризовать как свободный. Он неоднократно подвергал критике зарубежную систему образования за ее авторитарность, телесные наказания, оторванность знаний от опыта и практической деятельности детей и выступал против насаждения европейского опыта в русских школах. Методы и приемы преподавания, которые Толстой видел во время своего путешествия за границу, вызывали у него неприятие, так как не давали возможности для проявления самостоятельности и творчества ребенка, не будили его мысль и воображение.

Но и в родной стране наблюдалась подобная картина. В статье «О свободном возникновении и развитии школ в народе» Л.Н. Толстой так описал увиденное им в Подосинковской школе: «Он (учитель) стал подходить к каждому из мальчиков, и я заметил, как у каждого из них щурились глаза, и головы вжимались в плечи при приближении небритого лица учителя... Ребята вышли на двор все еще тупые и мертвые, прошли несколько шагов как убитые и только в некотором отдалении от училища стали оживать»⁴.

² Толстой Л.Н. Пед. соч. / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). М. : Педагогика, 1989. С. 39.

³ См.: Захарищева М.А., Мальцева Е.В. Ценностная категория свободы как предмет педагогического исследования // Психол.-пед. поиск. 2011. № 4 (20). С. 52–59.

⁴ Толстой Л.Н. Пед. соч. ... С. 94.

Наблюдая за работой учителя с детьми в Подосинковской школе, Толстой невольно вспомнит «лучшую берлинскую народную школу с портретом и методом Песталоцци»: «Так живо мне вспомнилась немецкая школа, выход из нее и метаморфозы в школе и вне школы, которые я не раз замечал в немецких детях <...> берлинский учитель не стоит выше подосинковского, оба согласны в отрицании права свободы человека на том основании, что человеку этому только 10 или 12 лет». «Впечатление, производимое ими, и результаты те же самые. Впечатление – грусть и негодование на деспотизм учителя, результаты – отвращение к образованию и уродование», – заключает писатель⁵.

В тесной связи с идеей свободы Л.Н. Толстой рассматривал детское творчество и самостоятельность, поскольку был убежден, что «в каждом ребенке есть стремление к самостоятельности». В «Яснополянской школе за ноябрь и декабрь месяцы» он пишет: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений»⁶. Самостоятельное творчество воспитанников как выражение их свободы через реализацию потребностей, воображения, через волеизъявление должно лежать в основе организации всей жизнедеятельности школы. Идея самостоятельности ребенка в творчестве, свобода выбора им образовательных потребностей получили органичное продолжение в вальдорфской педагогике Р. Штайнера, в «Школе-парке» М.А. Балабана, «Школе самоопределения» А. Тубельского и в других актуальных на сегодняшний день педагогических системах.

Нельзя не согласиться с его мнением о том, что главной учебной ценностью является не умственное послушание, а развитие личной воли, которая сможет обеспечить эффективный поиск своего, субъективно значимого знания. В основе указанных педагогических систем лежит толстовская идея о свободе выбора ребенком собственной образовательной траектории исходя из актуальных потребностей и интересов развивающейся личности. В статье «О народном образовании» он пишет: «Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освободить школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики – общая потому, что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу»⁷.

Как видим, взгляды великого писателя и педагога созвучны современным представлениям о новой школе. Не случайно сегодня ставится вопрос о признании принципа свободосообразности как одного из ведущих педагогических принципов наряду с принципами культурно- и природосообразного образования подрастающего поколения.

Идея создания новой школы и воспитания в ней свободной творческой личности занимала Л.Н. Толстого и осознавалась им как наиважнейшая для русского общества. В устройстве школы нового типа он видел возможность для воспитания людей, свободно мыслящих и действующих. Интересно в связи с этим его понимание сущности образовательного процесса как особого взаимодействия

⁵ Толстой Л.Н. Пед. соч. ... С. 94, 95.

⁶ Там же. С. 195.

⁷ Там же. С. 59.

старшего и младшего поколений, в ходе которого ребенок «должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или по крайней мере уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его», так как «критериум педагогики есть только один – свобода»⁸.

Далее Л.Н. Толстой объясняет, почему он наделяет воспитанника правом «уклониться» от педагогических воздействий наставника: «Наше мнимое знание законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большею частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении, есть препятствие, а не пособие образованию»⁹. И здесь он выступает не только как педагог, но и как мыслитель, философ, анализирующий ход исторического развития и понимающий неминуемую межпоколенческую пропасть. Наделяя молодое поколение новым видением будущего и новым сознанием, недоступным его предшественникам, Толстой считает важным создать условия для свободы выбора и корректировки образовательного маршрута самими воспитанниками, что и должно обеспечить максимальное развитие юной личности. По мысли Льва Николаевича, педагог должен принять как данность прогрессивность своих учеников и позволить им стать главным действующим лицом в процессе образования и развития, обеспечив максимальную степень свободы.

Свои теоретические представления Л.Н. Толстой реализовал в деятельности Яснополянской школы, которую по праву можно назвать лабораторией педагогических инноваций.

Следует отметить, что местными крестьянами неоднозначно была воспринята эта педагогическая лаборатория хозяина усадьбы, они считали его методы работы «баловством» и поначалу даже забирали своих детей из школы, спорили с учителями. Однако в статье «О свободном возникновении и развитии школ в народе» педагог-новатор торжествует: «Нам удалось победить это неудовольствие народа против возникших в последние шесть месяцев 23 школ в нашем участке; победой этой мы обязаны только предоставлению крестьянам полной свободы брать или оставлять своих детей, говорить, что им угодно, свободой конкуренции других школ и сравнению школ образования со школами грамотности, спорам и объяснениям с крестьянами»¹⁰.

Обучение «скорое и без побоев» со временем находило все больший отклик и поддержку в крестьянских семьях, наполняя школы новыми учениками. Идея свободы, демократизация и гуманизация взаимодействия всех участников образовательного процесса привели к успешной педагогической деятельности Толстого-педагога и его единомышленников, дали желаемые результаты. Однако поначалу они вызвали настороженность, а затем и противодействие со стороны органов власти, что в конечном итоге негативно повлияло на развитие дела народного образования графом Толстым.

Следует отметить, что идея свободы была реализована Львом Николаевичем в теории и практике на максимально возможном уровне. Об этом красноречиво свидетельствует та степень свободы, которую предоставляет ученикам педагог: «...лучшая полиция и администрация школы состоит в предоставлении полной

⁸ Толстой Л.Н. Пед. соч. ... С. 69.

⁹ Там же. С.70.

¹⁰ Там же. С. 101.

свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется»¹¹. Толстой очерчивает границу допустимой свободы в школе так: «Граница этой свободы сама собой определяется учителем, его знанием, его способностью руководить школой <...> свобода эта не может быть предписываема, это не есть правило, но она служит поверкой при сравнении школ между собой и поверкой при сравнении новых приемов, вводимых в школьное обучение»¹².

Постоянный методический поиск – отличительная особенность деятельности учителя в Яснополянской школе. Своими открытиями Толстой щедро делится на страницах собственных педагогических сочинений. Стоит учителю заинтересовать воспитанников, занимательно и увлекательно начать беседу, как потребность в строгости отпадает сама собой, дети заняты делом и «шалостей не будет». Отсюда – логичное заключение Льва Николаевича о необходимости любви к своему делу и к своим ученикам, которая и призвана обеспечить заинтересованность, увлеченность педагога своим делом, которые непременно передадутся его ученикам: «Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество <...> качество это есть любовь»¹³. Более того, «чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться». Толстой считал необходимым обдумывать каждый урок, восполнять недостающие педагогические знания и видел в этом любовь к делу, увлеченность им, готовность и стремление к совершенствованию.

Внешний беспорядок в школах Льва Николаевича мог удивлять и вызывать недоумение посторонних. Он отвечал на него высокими результатами и даже открытием новых методов обучения. Так, он пишет: «не будь свободы и внешнего беспорядка, который кажется столь странным и невозможным для некоторых, мы бы никогда не напали на эти пять способов чтения <...> и не сумели бы соразмерять их сообразно требованиям учеников»¹⁴. Поиск педагогически эффективных методов обучения чтению стал возможным благодаря свободе отношений, взаимодействию учеников и учителей в Яснополянской школе, позволившим наблюдать за учениками и отбирать наиболее удачные способы работы с ними в зависимости от потребностей и особенностей каждого воспитанника.

Свобода как идея звучит и в вопросах оценивания качества полученных знаний в школе Л.Н. Толстого. Он считал неестественными и даже вредными в гимназиях и других учебных заведениях экзамены, предполагающие заучивание наизусть, слово в слово, учебных текстов. По его мнению, данный способ не мог быть достоверным: «...в час времени действительных знаний узнать нельзя... Чтобы узнать знания, надобно жить с ними месяцы, ежели посторонний хочет оценить степень знания, то пускай он поживет с нами, изучит результаты и приложения к жизни наших знаний»¹⁵. Под экзаменом он понимал «всякое требование отвечающего на вопрос» в строго отведенное для этого время и безапелляционно называл его «обманом, ложью и препятствием к преподаванию». В Яснополянской школе ученики «отвечали все вместе не для того, чтобы поверять их знания, но потому, что в них есть потребность словом закреплять полученные впечатления»¹⁶. Как видим,

¹¹ Толстой Л.Н. Пед. соч. ... С. 140.

¹² Там же. С. 323.

¹³ Там же. С. 292.

¹⁴ Там же. С. 156.

¹⁵ Там же. С. 171.

¹⁶ Там же. С. 172.

Толстой-педагог отчетливо понимал значимость повторения, актуализации пройденного материала для его наиболее прочного усвоения учащимися. Такие повторения не служили средством контроля знаний воспитанников, а отвечали их естественной потребности в закреплении и углублении полученных ранее знаний.

Итак, мы убедились, что идея свободы пронизывает весь педагогический процесс в школе великого писателя и педагога. Свобода присутствует и в определении целей образования детей, и в свободном выборе воспитанниками содержания собственного образования, и даже в выборе методов обучения и контроля результатов образовательного процесса.

Свободными должны быть не только процесс обучения ребенка, но и его воспитание. Лев Николаевич полагал, что «воспитание портит, а не исправляет людей. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше его воспитывать, тем больше нужно ему свободы»¹⁷. Такое понимание сущности воспитательного процесса он объясняет тем, что не признает воспитание средством влияния взрослого на ребенка, не наделяет учителя «правом воспитания», так как «учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его»¹⁸.

Такая безусловная вера во всестороннюю и гармоничную природу ребенка является важнейшим условием предоставления детям полной свободы в процессе их воспитания и обучения. Именно в свободе внешней зарождается свобода внутренняя, так как внешние условия и обстоятельства задают внутренний отклик на них ребенка, вызывая те или иные желания, потребности и устремления. Предоставляя ребенку внешнюю свободу, Толстой-педагог рассчитывал на внутреннюю свободу каждого своего воспитанника, на его творческий потенциал: «Как только я дал ему полную свободу, перестал учить его, он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе»¹⁹. Учитель, воспитатель может лишь дать «материал» для развития ребенка, создать условия для свободного раскрытия его природного гармоничного начала.

Актуальный для современной педагогической практики вопрос о том, как обеспечить индивидуальный подход к ребенку в условиях массовой школы и выстроить систему лично ориентированного образования, для Толстого решался просто и ясно: «Как, скажут, не растеряться в этой разнородной толпе, не подведенной под общее правило? На это отвечу: трудность представляется только потому, что мы не можем отрешиться от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик»²⁰. Ответ Толстого звучит весьма своевременно и сегодня, в XXI веке, когда педагогическая действительность не в полной мере еще соответствует декларируемым ценностям свободы в русле гуманистической педагогики, педагогики свободы. Символичны слова писателя о том, что «едва ли через сто лет отживут все готовые заведения – училища, гимназии, университеты – и вырастут свободно сложившиеся заведения, имеющие своим основанием свободу учащегося поколения»²¹.

¹⁷ Толстой Л.Н. Пед. соч. ... С. 288.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же. С. 156.

²¹ Там же. С. 232.

Современный педагог Н.Е. Щуркова солидарна с нашим гением: «сегодня мы не имеем гуманистической школы, невзирая на множество хороших, блестящих, показательных, передовых, опорных, экспериментальных школ и гимназий»²². М.Н. Дудина предлагает к числу общепедагогических принципов наряду с природосообразностью и культуросообразностью отнести принцип свободосообразности как фундаментальный принцип гуманной педагогики²³. Сущность данного принципа раскрывает Л.Н. Толстой на страницах своих педагогических сочинений: «Для учителя, вжившегося в свободу школы, каждый ученик представляется особым характером, заявляющим особые потребности, удовлетворить которые может только свобода выбора»²⁴, словно подводя итог своим размышлениям о свободе.

Таким образом, проследив сущностную характеристику свободы как педагогической идеи в произведениях Льва Николаевича Толстого, мы определили ее уровень как максимально возможный. Понимание свободы в ее синтетическом смысле как единство свободы – внешней и внутренней, готовности действовать в соответствии с собственными потребностями и устремлениями, осуществляя свободу выбора всех участников образовательного процесса, характерно для педагогического мировоззрения великого писателя и педагога. Право ребенка на свободу протеста, недовольства, несогласия с учителем обосновывается на страницах его педагогического наследия. Воспитание личности свободной, творческой, самостоятельной виделось ему как условие нравственного перерождения русского общества, залог его процветания.

Список использованной литературы

1. Дудина, М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики [Текст]. – Екатеринбург, 2004. – 16 с.
2. Захарищева, М.А. Антропологическая модель подготовки учителей К.Д. Ушинского: теория, методика, практика [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 90–96.
3. Захарищева, М.А. В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 78–86.
4. Захарищева, М.А. Исторический опыт модернизации образования: методология исследования [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 174–177.
5. Захарищева, М.А., Мальцева Е.В. Ценностная категория свободы как предмет педагогического исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 52–59.
6. Иванов, Е.В. Феномен свободы в педагогике [Текст] : моногр. – Великий Новгород : НовГУ, 2002.
7. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
8. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
9. Романов, А.А. Свободное воспитание и космос для человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 5–12.

²² Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие. СПб., 2005. С. 26.

²³ Дудина М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики. Екатеринбург, 2004. 16 с.

²⁴ Толстой Л.Н. Пед. соч. ... С. 156.

10. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
11. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения [Текст] / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
12. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст] : учеб. пособие. – СПб., 2005. – 366 с.

175 лет со дня рождения М.Д. Скобелева

УДК 372.881.161.1

Е.В. Архипова

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВОМЕТОДИКА: ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА (К 175-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.Д. СКОБЕЛЕВА) ¹

В статье рассматривается концепция аксиологической лингвометодики, направленной на воспитание у обучающихся ценностных ориентаций, представлений и понятий средствами русского языка. Представлены элементы лингвометодической системы ценностно-ориентированного обучения русскому языку на основе текстов гражданско-патриотической тематики, посвященных выдающемуся русскому полководцу генералу М.Д. Скобелеву, связанному кровными узами с Рязанским краем.

русский язык, развитие речи, методика, аксиологическая лингвометодика, патриотический дискурс, М.Д. Скобелев

Среди важнейших проблем современного отечественного образования – воспитание ценностных ориентаций обучающихся, сохранение исторической памяти народа, формирование национального самосознания личности ². В последние годы часто отмечается утрата молодежью ценностных ориентиров, что, по утверждению политологов, является одной из причин идеологического экстремизма ³. Об этом свидетельствует, например, выступление учащихся из Нового Уренгоя в бундестаге (парламенте) Федеративной Республики Германии, когда нацистские солдаты были названы «невинно погибшими» во Второй мировой войне. И это следствие не столько лингвистической некомпетентности, приведшей к подмене понятий, сколько ценностной деформации, проявившейся в неразличении понятий «агрессор», «захватчик» – «невинная жертва».

Как показывает анализ практики преподавания гуманитарных дисциплин, воинская слава России все меньше освещается в произведениях, изучаемых на уроках русского языка и литературы в школе. Образ воина-освободителя, русского солдата, отдавшего свою жизнь за свободу Родины, за освобождение других народов,

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-413-620003\18

² Романов А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития или обновления?! // Психол.-пед. поиск. 2015. № 2 (34). С. 5–10.

³ Глухарев Д.С. Идеология молодежного экстремизма // Вестн. ЮУрГУ. Серия : Социально-гуманит. науки. 2013. Т.13, № 1. С. 123–127.

ушел на второй план, и ему на смену пришли жертвы сталинских репрессий, что исторически, может быть, и оправданно, однако, с точки зрения воспитания ценностных ориентаций у молодежи, положительный образ героя российской истории, носителя ценностей русского народа должен быть возвращен в контекст современного образования. Это тем более важно в преддверии знаменательной юбилейной даты – 175-летия со дня рождения национального героя России и Болгарии, рязанца по отцу и деду, полководца Михаила Дмитриевича Скобелева.

В качестве дидактических материалов для создания речевой среды с высоким воспитательным потенциалом на уроке можно использовать художественные тексты разных авторов, посвященные русскому генералу, а также невербальные тексты как интертекстуальные формы изображения героя и эпохи – произведения живописи, архитектуры и музыки, посвященные этой выдающейся личности. Отбор текстов осуществляется по следующим критериям:

- историческая и социокультурная значимость сохранения памяти о выдающемся сыне России генерале М.Д. Скобелеве, кровно связанном с Рязанской землей;

- важность формирования национального самосознания молодежи, ее ценностных ориентаций на основе важнейших ценностных понятий: «Отечество», «армия», «честь», «доблесть», «героизм», «подвиг» и др.;

- наличие аксиологической (ценностной) составляющей патриотического дискурса в произведениях, например, Б. Васильева о войне и о русских воинах, в том числе о М.Д. Скобелеве⁴;

- педагогическая значимость темы русского героизма, проявленного в освободительных войнах, в деле воспитания молодежи на высоких образцах русского патриотизма, причем не только для уроков истории, но и для преподавания русского языка в школе (на материале художественных текстов военной тематики);

- отсутствие текстотеки современных произведений ценностного содержания для анализа на занятиях по русскому языку, а также исследовательских работ, посвященных анализу лингвистического потенциала художественных текстов, созданных мастерами слова в XXI веке, и реализующих ценностные концепты национальной культуры;

- неразработанность лингводидактических и лингвометодических аспектов языковой аксиологии художественного текста на занятиях по русскому языку⁵.

Разработанная модель ценностно-ориентированного обучения русскому языку обеспечит развитие национального самосознания личности и формирование ценностных мировоззренческих ориентиров у современной молодежи. Основными подходами, реализуемыми в данном исследовании, являются социокультурный, ценностно-ориентированный, системно-деятельностный и лингвокультурологический.

Русский язык как культурный и ценностный код нации является тем средством, которое позволяет оперативно откликаться на вызовы времени. Однако учителю, преподавателю следует предоставить систему методических средств,

⁴ Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Языковая аксиология и перифрастический потенциал художественного текста (лингводидактический аспект) // Текст культуры и культура текста : материалы IV Междунар. пед. форума, 16–17 окт. 2017 г., г. Сочи / ред. коллегия: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова [и др.]. – СПб. : РОПРЯЛ, 2017. С. 5–9. URL : http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/01/4PF_sbornik_A5.pdf ; Васильев Б.Л. Скобелев, или Есть только миг. М. : 2004.

⁵ Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Языковая аксиология ...

которые позволят выстраивать модель современного филологического, исторического образования в ценностной, аксиологической, парадигме, когда любой урок становится для обучающихся (как школьников, так и студентов) актом приобщения к духовным ценностям русского народа, к его истории, к его славному воинскому прошлому⁶.

В настоящее время аксиология как наука о ценностях, ценностных ориентациях, представлениях и понятиях становится важнейшим ориентиром при осмыслении задач современного образования. В постперестроечное время из учебников русского языка и литературы ушли произведения, рисующие положительный образ русского солдата, офицера, полководца, что явилось одной из причин деформирования ценностных ориентаций современной молодежи при трактовке исторических событий, в частности, миссии русской армии в освободительных войнах, утраты ценностных понятий о чести и доблести, подвиге и героизме.

Этот аспект изучения языка и литературы, воспитания ценностных ориентаций в настоящее время приобретает общенациональное значение в свете фактов проявления идеологического экстремизма, лишаящего молодое поколение ценностных ориентиров, исторической памяти, уничтожающего уважение к традициям и истории русского народа.

В обществе растет и интерес к фигуре выдающегося российского полководца, «Суворову равного», – Михаила Дмитриевича Скобелева, чьи боевые заслуги сегодня, в год 130-летия победы русских войск в Русско-турецкой войне 1877–1878 годов, особенно значимы для россиян и всего славянского мира.

Этот интерес проявился и в художественном творчестве отечественных писателей XXI века, среди которых особенно выделяется Борис Васильев с его романами о М.Д. Скобелеве как о выдающемся полководце, патриоте, офицере и незаурядной личности – «Были и небыли» (в 2 книгах), «Скобелев, или Есть только миг». К сожалению, эти произведения пока не оценены по достоинству как художественный источник материалов для воспитания патриотизма в той же степени, как ранние произведения Б. Васильева о Великой Отечественной войне, ставшие отечественной классикой, – «А зори здесь тихие», «В списках не значился», «Завтра была война», сценарий к художественному фильму «Офицеры». Многие повести Б. Васильева не только экранизированы, но и вошли в школьную программу по литературе. Тем более важно переосмыслить патриотический дискурс его произведений, созданных на рубеже XX–XXI веков.

Существенный аргумент в пользу разработки регионального компонента в обучении русскому языку, основанного на произведениях, посвященных великому полководцу, очевиден: генерал М.Д. Скобелев был потомственным военным, рязанцем по отцу и деду (их родовое имение находится на Рязанщине, М.Д. Скобелев похоронен в селе Спасское-Заборово Рязанской области, которое из года в год становится местом паломничества не только жителей Российской Федерации, но и зарубежных гостей, особенно из Болгарии – страны, для которой М.Д. Скобелев является национальным героем. Интерес к личности «белого генерала», как и поток паломников, особенно увеличивается в юбилейные для него годы.

⁶ См.: Архипова Е.В. Социокультурный и ценностный подходы в обучении русскому языку: традиции и новации // Язык как функционирующая система: докл. междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения проф. А.Н. Гвоздева. 21 сентября 2012 г., г. Самара / Поволж. гос. социально-гуманит. акад. Самара : ПГСГА, 2013. С. 204–209.

Целенаправленная работа по увековечению имен выдающихся рязанцев позволяет хранить историческую память народа, служит источником гражданского и патриотического воспитания разных поколений наших земляков. В Рязанской области, и в частности в рязанских школах, вузах и военных училищах, на протяжении ряда лет проводится целенаправленная работа по увековечению памяти М.Д. Скобелева. Лаборатория лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина занимается этой проблематикой на протяжении ряда лет. Сегодня, в год 175-летия со дня рождения выдающегося полководца, исследованию впервые подвергнуты новые аспекты ценностно значимого, личностно ориентированного обучения родному языку как фактору сохранения исторической памяти русского народа.

В отечественной педагогике, восходящей к идеям К.Д. Ушинского о нравственности и свободе, проблемой формирования ценностных ориентаций молодежи занимались и занимаются видные ученые – такие, как, например, Б.М. Бим-Бад, Б.И. Додонов, В.А. Сластёнин, П.Г. Щедровицкий, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, С.И. Маслов. Сегодня в отечественной науке уже оформилась область педагогического знания, определяемая термином «педагогическая аксиология», который в некотором смысле закрепил терминологически право на существование особого направления в педагогической науке, занимающегося проблемами формирования у молодежи ценностных ориентаций, ценностных представлений и понятий, ценностного отношения к реалиям жизни ⁷.

Между тем в лингводидактике, а точнее, в методике обучения русскому языку как особой прикладной науке уже назрел вопрос об уточнении и обосновании термина «аксиологическая лингвометодика».

В последней трети XX века в лингвометодике, как и в педагогике в целом, проблемы воспитания учащихся на уроках русского языка были в центре внимания ученых и учителей-практиков – В.А. Сухомлинского, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, Н.М. Шанского, Е.А. Быстровой, М.Р. Львова и др. В прошедшие десятилетия XXI века большое количество исследований было посвящено культурологическому и аксиологическому (ценностному) подходам к обучению русскому языку. Среди них можно выделить работы А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, Л.А. Ходяковой, О.Н. Левушкиной, Т.Ф. Новиковой. Термин «аксиологическая лингвометодика» звучит в названии научной школы профессора А.Д. Дейкиной ⁸, поскольку именно ей принадлежит заслуга последовательной разработки аксиологической тематики в методических исследованиях ⁹. Между тем терминологически это направление в лингвометодике еще ждет своего законченного, исчерпывающего обоснования.

В рамках нашей рязанской научной школы развивающего обучения русскому языку и речи ¹⁰ были защищены три кандидатские диссертации, в которых предложены конкретные пути и методы формирования ценностных ориентаций средствами

⁷ См.: Архипова Е.В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Самар. науч. вестн. 2015. № 1 (10). С. 19–21. URL : <http://elibrary.ru/item.asp?id=23500001> (дата обращения: 18.06.2018).

⁸ Научная школа А.Д. Дейкиной // Науч.-метод. совет по преподаванию рус. яз. и лит. URL : <https://www.nmsovet.ru/deikina> (дата обращения: 20.03.2018).

⁹ См.: Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка : моногр. – М. ; Оренбург : Агентство «Пресса», 2009. 305 с.

¹⁰ См.: Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся : учеб. пособие для студентов пед. вузов. Рязань, 1999. 132 с.

родного языка, в частности, в связи с обращением к специально подобранным текстам духовно-нравственной тематики, на основе градуальной системы упражнений, обеспечивающей постепенное становление ценностных представлений и понятий у младших школьников, а затем у учащихся 5–9-х классов¹¹. В результате этих исследований на большом объеме текстового дидактического материала были разработаны специальные разноуровневые градуальные упражнения, благодаря которым в ходе обучения русскому языку учащиеся приобщались к таким культурным концептам, как «Родина», «семья», «мать», «отец», «язык» и др.

Наше исследование является логическим продолжением ценностно-ориентированного направления в преподавании русского языка, которое можно определить как аксиологическая лингвометодика. Оно рассчитано на учащихся старшего возраста, а также на абитуриентов и студентов профессиональных учебных заведений. При этом предполагается особое внимание уделить тем концептам (ценностным понятиям), осознание которых молодежью сегодня особенно важно.

Данное исследование «точечно» затрагивает проблему общества, которая проявилась не сегодня, но острота которой стала особенно заметной буквально в последние годы.

Ценностные понятия культуры, связанные с Отечеством, с его защитой, с освободительной миссией русской армии, являются концептом всего исследования, которое призвано решить проблему мировоззренческой ориентации молодежи через призму русского языка как культурного и ценностного кода нации.

Совмещение регионального и этнокультурного, ценностного и духовно-нравственного аспектов в преподавании русского языка и литературы на основе фактов истории и биографий выдающихся людей России, связанных с Рязанским краем родственно и духовно, – это уникальное научное направление в русле аксиологической лингвометодики и лингвокраеведения¹², которое уже на протяжении нескольких лет разрабатывается нами в лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Научная новизна проводимого исследования заключается, в частности, в том, что впервые предметом лингводидактического анализа стали художественные произведения, посвященные русской армии и русскому полководцу Михаилу Дмитриевичу Скобелеву, созданные на рубеже XX–XXI веков, что позволило научно обосновать, методически выверенно организовать и эффективно вести целенаправленную работу по гражданско-патриотическому воспитанию современных школьников и студентов, будущих воинов и представителей всех профессий, которые получают образование в Рязанской области. Художественные произведения о генерале М.Д. Скобелеве,

¹¹ См.: Кирьякова Т.Б. Формирование ценностных представлений и понятий о языке в процессе речевого развития младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 206 с. ; Липина О.И. Формирование ценностных ориентаций учащихся на уроках русского языка в 5–9 классах : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 200 с. ; Софронова Н.В. Этнокультурный компонент обучения русскому языку в начальных классах православной гимназии : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 208 с.

¹² См.: Архипова Е.В. Изучение концептосферы трудов академика И.И. Срезневского на занятиях по русскому языку // Психол.-пед. поиск. 2015. № 3. С. 144–149 ; Архипова Е.В. Проект «Наследие И.И. Срезневского и преподавание русского языка» как средство воспитания национального самосознания обучающихся (к 205-й годовщине со дня рождения ученого) // Наука и культура России. 2017. Т.1. С. 126–128 ; Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Лингвистический потенциал текстов А.И. Солженицына для изучения грамматики русского языка и развития речи учащихся // Рус. словесность. 2014. № 3. С. 3–9.

впервые введенные в учебный процесс, являются фактором формирования ценностных ориентаций и национального самосознания подрастающего поколения.

Достигнутые результаты могут стать значимым элементом в системе мер по предупреждению идеологического экстремизма в сфере образования, позволят снизить риски, порожденные современной недооценкой роли родного языка в приобщении молодежи к традициям, истории и культуре России.

Итоги исследования имеют региональную, общероссийскую и международную значимость в аспекте воспитания ценностных ориентаций молодого поколения россиян, сохранения исторической памяти народа и укрепления славянского единства.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде [Текст] // Самарский научный вестник. – 2015. – № 1 (10). – С. 19–21.
2. Архипова, Е.В. Изучение концептосферы трудов академика И.И. Срезневского на занятиях по русскому языку [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3. – С. 144–149.
3. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Рязань, 1999. – 132 с.
4. Архипова, Е.В. Проект «Наследие И.И. Срезневского и преподавание русского языка» как средство воспитания национального самосознания обучающихся (к 205-й годовщине со дня рождения ученого) [Текст] // Наука и культура России. – 2017. – Т. 1. – С. 126–128.
5. Архипова, Е.В. Социокультурный и ценностный подходы в обучении русскому языку: традиции и новации [Текст] // Язык как функционирующая система : докл. междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения проф. А.Н. Гвоздева. 21 сентября 2012 г., г. Самара. – Самара : Поволж. гос. социально-гуманитарная академия (ПГСГА), 2013. – С. 204–209.
6. Архипова, Е.В., Лагунова Л.В. Лингвистический потенциал текстов А.И. Солженицына для изучения грамматики русского языка и развития речи учащихся [Текст] // Русская словесность. – 2014. – № 3. – С. 3–9.
7. Архипова, Е.В., Лагунова, Л.В. Языковая аксиология и перифрастический потенциал художественного текста (лингводидактический аспект) [Электронный ресурс] // Текст культуры и культура текста : материалы IV Междунар. пед. форума. 16–17 октября 2017 г., г. Сочи) / ред. коллегия: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова [и др.]. – СПб. : РОПРЯЛ, 2017. – С. 5–9. – Режим доступа : http://toprgyal.ru/wp-content/uploads/2018/01/4PF_sbomik_A5.pdf (дата обращения: 20.03.2018).
8. Васильев, Б.Л. Скобелев, или Есть только миг [Текст]. – М. : Вече, 2004.
9. Глухарев, Д.С. Идеология молодежного экстремизма [Текст] // Вестник ЮУрГУ. Серия : Социально-гуманитарные науки. – 2013. – Т. 13, № 1. – С. 123–127.
10. Дейкина, А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка [Текст] : моногр. – М. ; Оренбург : Агентство «Пресса», 2009. – 305 с.
11. Кирьякова, Т.Б. Формирование ценностных представлений и понятий о языке в процессе речевого развития младших школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 206 с.
12. Липина, О.И. Формирование ценностных ориентаций учащихся на уроках русского языка в 5–9 классах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 200 с.
13. Научная школа А.Д. Дейкиной [Электронный ресурс] // Научно-методический совет по преподаванию русского языка и литературы. – Режим доступа : <https://www.nmsovet.ru/deikina> (дата обращения: 20.03.2018).

14. Романов, А.А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 5–10.

15. Софронова, Н.В. Этнокультурный компонент обучения русскому языку в начальных классах православной гимназии [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 208 с.

140 лет со дня рождения С.Т. Шацкого

УДК 371.49:378.937

А.А. Романов

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С.Т. ШАЦКОГО

В статье показаны становление основных звеньев педагогической деятельности С.Т. Шацкого, компоненты системы и принципы воспитательной работы, характеризующие демократическую и гуманистическую направленность его педагогики. Выделены формы педагогического образования и просвещения работников общества «Детский труд и отдых», колонии «Бодрая жизнь», Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР.

Станислав Теофилович Шацкий, гармоничное развитие детей, демократическая педагогика, колония «Бодрая жизнь», Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР, педагогическое образование, учение об условных рефлексах И.П. Павлова.

Станислав Теофилович Шацкий принадлежит к замечательной плеяде выдающихся педагогов первой трети XX века. Он – в числе немногих классиков отечественной педагогики. Его самоотверженная и творческая работа в возглавлявшихся им обществах «Сетлемент», «Детский труд и отдых», в колонии «Бодрая жизнь», на Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР, в Московской консерватории привела в результате к созданию оригинальной и самобытной воспитательной системы, оказавшей значительное влияние на педагогические искания XX века.

Наследие С.Т. Шацкого всегда привлекало педагогов. При этом, на наш взгляд, оно во многом до сих пор недоисследовано. Педагогические идеи и опыт С.Т. Шацкого системно и монографически изучали с середины XX века М.Н. Скаткин, Д.С. Бершадская, Ф.А. Фрадкин и Г.А. Малинин, А.А. Романов, В.И. Беляев¹.

¹ См.: Скаткин М.Н. С.Т. Шацкий о всестороннем развитии детей. М. : Знание, 1977. 64 с. ; Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т. Шацкого / под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 263 с. ; Бершадская Д.С. Педагогическая деятельность и взгляды С.Т. Шацкого. М. : Просвещение, 1973. 67 с. ; Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. М. : Прометей, 1993. 176 с. ; С.Т. Шацкий: работа для будущего: докум. повествование : кн. для учителя / сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. М. : Просвещение, 1989. 223 с. ; Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. 304 с. ; Романов А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Ист.-пед. журн. 2011. № 2. С. 39–51. ; Романов А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) // Изв. Рос. акад. образования. 2013. № 4. С. 63–75 ; Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого (В контексте эволюции отечественной педагогики конца XIX – первой трети XX в.). М. : Изд-во МНЭПУ, 1999. 224 с.

Выделим также значимые статьи В.Н. Шацкой, Н.П. Кузина, Н.К. Гончарова, Т.Б. Игнатъевой, Т. Акбашева, М.В. Богуславского, Л.В. Мардахаева². Хотелся отметить и нашу статью «Феномен опытной работы С.Т. Шацкого», в которой сделана попытка выделить ключевые звенья новаторской работы выдающегося подвижника педагогики и просветителя³. Диссертационные работы мы пока оставим за скобками.

На протяжении всего педагогического пути С.Т. Шацкий структурировал общие основы своей концепции и системы воспитательной деятельности. Осмысливая опыт «Бодрой жизни», он писал: «Итак, канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство – искусство. Повторяет и приспособляет к жизни, повторяет пройденные этапы человечества – игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования – работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни»⁴.

В дореволюционный период работа С.Т. Шацкого носила выраженные черты лучших традиций отечественной и зарубежной педагогики. В повседневной работе практиковались следующие принципы воспитания: обязательность общественно полезного, физического и производительного труда; всемерное поощрение самостоятельности, инициативы детей; организация жизнедеятельности в условиях постоянно развивающегося детского коллектива («детского общества»), непосредственность отношений педагогов со своими воспитанниками, их деловое и дружеское сотрудничество; гармоничное сочетание обучения, воспитания и развития детей в организации педагогического процесса.

Названные принципы формировали новое направление демократического воспитания, обретая себя в практике опытной работы С.Т. Шацкого: «Вопросы ставились как прямое противодействие обычной рутинной школьной работе; тру-

² См.: Шацкая В.Н. О школе-колонии «Бодрая жизнь» (из опыта совместной работы с С.Т. Шацким) // Опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого / под ред. В.Н. Шацкой и Л.Н. Скаткина. М.: Педагогика, 1976. С. 81–100; Кузин Н.П. С.Т. Шацкий и современность // Сов. пед. 1978. № 6. С. 9–18.; Кузин Н.П. О педагогическом наследии С.Т. Шацкого // С.Т. Шацкий. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1980. Т. 1. С. 7–22; Гончаров Н.К. С.Т. Шацкий и его педагогическая система // Сов. пед. – 1978. № 8. С. 106–113; Игнатъева Т.Б. Вопросы подготовки и повышения квалификации учителей в практике С.Т. Шацкого // Сов. пед. 1978. № 6. С. 24–28; Акбашев Т. Станислав Шацкий и эволюция // Нар. образование. 1994. № 9–10. С. 136–141; Богуславский М.В. С.Т. Шацкий // XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 24–26; Богуславский М.В. Станислав Теофилович Шацкий // Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки. М.: Просвещение, 2005. – С. 117–121; Мардахаев Л.В. Идеи С.Т. Шацкого, лежащие в основе принципов социальной педагогики // Социально-пед. наследие Станислава Теофиловича Шацкого и современность (к 130-летию со дня рождения): материалы науч.-практ. конф., 23 октября 2008 г., г. Москва / под ред. Л.В. Мардахаева и А.К. Быкова. М.: Изд-во РГСУ, 2008. – С. 17–23; Фрадкин Ф.А. Научная школа С.Т. Шацкого // Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. : в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 361–373; Малинин Г.А. Трудовое воспитание учащихся в педагогической деятельности С.Т. Шацкого // Сов. пед. 1978. № 6. С. 19–24 и др.

³ Романов А.А. Феномен опытной работы С.Т. Шацкого // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избр. науч. ст. и очерки. Рязань: Концепция, 2017. С. 185–234.

⁴ Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4 т. М., 1964. Т. 2. С. 33.

довое воспитание явилось ответом на интеллектуальную школу того времени; самодетельность детей была поставлена на место полного отсутствия самодетельности их как в выборе занятий, так и в характере школьной работы; культура детских интересов, их удовлетворение было ответом на полное игнорирование массовой педагогики»⁵.

Любой феномен педагогической действительности или объект научных интересов рассматривался С.Т. Шацким через призму изучения этих принципов. Так, прежде чем говорить о правильном развитии детей, нужно изучить их природу. Ведь ребенок проходит через необходимые метаморфозы, живет, «как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами», следовательно, «анатомия и физиология детства должны дать наконец тот материал, который является фундаментом нашей педагогики»⁶. Это необходимо, в первую очередь, потому, что «все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка».

Согласно С.Т. Шацкому, истинная педагогика основные характеристики детского склада сводит к следующим: у детей сильно развит инстинкт общительности; дети – настойчивые исследователи по природе, они любят созидать; им необходимо проявлять себя, отсюда выдвижение своего я, огромное развитие фантазии и воображения (инстинкт детского творчества); инстинкт подражательности, играющий громадную роль в формировании детского характера. «Задача правильной работы с детьми, – говорил С.Т. Шацкий, – состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них»⁷.

Исходя из основных характеристик детской природы, педагогика призвана определить содержание жизни детей. С.Т. Шацкий, опираясь на свои научные наблюдения, раскладывает это содержание на явления: 1) физического роста; 2) материального труда; 3) игры; 4) искусства; 5) умственной жизни; 6) социальной жизни; 7) эмоциональной жизни. Конечно же, подобное деление носит искусственный характер, и чем меньше ребенок, тем труднее отделить одну область явлений от другой. Из названных семи явлений, входящих в каждую детскую жизнь, область эмоциональная не укладывается в определенные рамки. Она составляет окраску всех явлений жизни и как таковая входит неразрывной частью во все области⁸.

Зная содержание детской жизни, остается реализовать его на практике, что достигается лишь через включение детей в различные виды деятельности (трудовую, игровую, учебную и др.), так как «весь смысл детского существования – в быстром превращении энергии мысли в энергию действия. Дети не могут ждать – им нужно действовать каждый данный момент»⁹.

Таким образом, при опоре на знание природы ребенка, в реализации идеи детской активности создается система жизнедеятельности детей. Главными элементами такой системы являются физический труд, игра, эстетическое воспитание, умственное развитие, организация самоуправления (социализация личности ребенка), занятия физической культурой и забота о здоровье растущего организма. Все эти элементы находятся в гармоничной связи и взаимозависимости. По мысли С.Т. Шацкого, «между основными сторонами детской жизни – физическим трудом, игрой, искус-

⁵ Романов А.А. Феномен опытной работы С.Т. Шацкого ... С. 192.

⁶ Шацкий С.Т. Пед. соч. : ... Т. 2. С. 86-87.

⁷ Там же. Т. 1. С. 289.

⁸ Там же. С. 87.

⁹ Там же. С. 298.

ством, умственным и социальным развитием – существует определенная связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и в конечном итоге те или другие изменения в одном направлении (это касается и форм детских деятельности и их организации) вызывают соответственные изменения в другой области»¹⁰.

Выводы С.Т. Шацкого позволяют характеризовать его как первоисследователя внутренних процессов в детском коллективе. Хотя законы функционирования детского сообщества изучались многими учеными, но он первым поставил эту проблему в качестве предмета специального педагогического исследования, которое должно вывести закономерности, определить формы и методы гармоничного процесса социализации воспитанников, а также механизмы оптимального управления ими.

Важно отметить, что С.Т. Шацкий был первооткрывателем и в том, что стал изучать детское сообщество в динамике, в постоянном изменении, в смене видов жизнедеятельности. По его словам, «дети живут, растут, развиваются. Успех прошлого времени становится скукой сегодняшнего дня», и если этого не заметить, то начнется кризис, распад. Этот закон движения, эволюции педагогического дела, был очень важен для С.Т. Шацкого. В книге «Дети – работники будущего» он пишет: «Эволюция работы и искание форм, путей, методов, связи, причин и следствий педагогических явлений тесно спаяны друг с другом. Мне кажется глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути обычная консервативность педагогической деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей. Поэтому пусть она ошибается, пусть постоянно стоит “на пути”, пусть будет сложна и трудна – лишь бы жила и двигалась»¹¹.

Работу С.Т. Шацкого можно условно разделить на две основные составляющие. Первая включала ребенка и сферу его жизнедеятельности. Сюда мы относим все, что касается создания «детского царства», развития детской природы, отношений субъектов воспитания, а также то, что означает, говоря его словами, «войти и участвовать» в жизнь детей, на основе горячего интереса к ним. Это создавало уникальную возможность увидеть и почувствовать детскую жизнь изнутри, изучить ее секреты и тайны. Один из воспитанников написал о Станиславе Теофиловиче в дневнике: «Несмотря на свой колоссальный педагогический опыт, на способность очень глубокого анализа, несмотря на то, что он наблюдал нас, анализировал, экспериментировал, он все же эмоционально жил вместе с нами. Если он вместе с нами играл, то играл совершенно так же, как равный, так же увлекаясь, так же споря, с таким же азартом, как и мы»¹².

Вторая составляющая педагогической деятельности С.Т. Шацкого – работа в социальной среде с целью культурного преобразования жизни беднейших слоев населения, в первую очередь, конечно, быта деревни. Разработка проблем педагогики среды – важнейшая часть наследия педагога.

Эти две стержневые линии педагогической работы С.Т. Шацкого развивались параллельно, но в 1920-е годы, особенно в последний период его творчества, второе направление возобладало, фактически вытеснив первое. Хотя, по нашему глубокому убеждению, именно идеи детского царства, самоценности жизни ребенка, гумани-

¹⁰ Шацкий С.Т. Пед. соч. ... Т. 1. С. 297–298.

¹¹ Там же. С. 198.

¹² Романов А.А. Феномен опытной работы С.Т. Шацкого ... С. 194–195.

стических основ системы воспитания, опыт их практического воплощения принесли С.Т. Шацкому мировую известность и превратили его наследие во вневременную категорию, сокровищницу педагогических идей общечеловеческого значения.

Две линии педагогического интереса С.Т. Шацкого воплощались на практике в четырех основных сферах деятельности – школьной, внешкольной, социальной и курсовой (повышение квалификации учителей и воспитателей).

Все виды работы и поставленные задачи могут выполняться лишь квалифицированными специалистами. Поэтому С.Т. Шацкий всегда занимался разработкой вопросов педагогического просвещения и образования сотрудников воспитательных учреждений.

В 1914 году он начинает (вместе с Л.К. Шлегер, В.Н. Шацкой, А.У. Зеленко и др.) при университете Шанявского вести курсы для руководителей дошкольных и внешкольных учреждений. Программа курсов видоизменялась в зависимости от условий. Сначала они существовали как курсы дошкольные, затем были преобразованы во «внешкольные, охватывающие работу со всеми возрастными детьми детского сада, клуба и колонии»¹³. Работа курсов проходила оживленно и своеобразно. Иногда лекции, в обычном их понимании, не читались. Слушателям давали ткани, глину, доски, песок и другие материалы, из которого они должны были строить то, что делают дети. Руководитель старался довести до сознания курсантов мысль о том, что взрослые зачастую останавливаются в своем развитии, перестают быть творцами, не могут понять внутреннего мира ребенка, его действий. Задача взрослого – научиться понимать не только то, что он наблюдает в жизни ребенка, но и переживания детей, почувствовать ребенка.

Жизнь курсантов была наполнена до предела. Они сами организовывали свой труд, обслуживали себя, работали в огороде. Большое место в обучении занимало искусство, слушатели участвовали в кружке хорового пения, в драмкружках, в художественных студиях. С.Т. Шацкий, как и другие руководители, все делал вместе с курсантами, не стеснялся говорить, что он на курсах первый курсант и первый ученик. Курсанты активно участвовали в работе общества «Детский труд и отдых», в деятельности летних детских площадок, создаваемых ими самими.

С.Т. Шацкий стремился увеличивать масштабы постояннодействующих курсов. Так, летом 1916 года при колонии «Бодрая жизнь» он организовал специальные курсы для руководителей приютов, очагов и внешкольной работы с детьми. В том же году им был разработан проект опытной станции по внешкольному воспитанию.

Февральскую революцию уже известный и авторитетный к тому времени педагог С.Т. Шацкий принял с воодушевлением, надеясь, что она откроет широкие перспективы в творческой работе. Он выбирается заведующим отделом народного образования Московской городской управы.

После свершения Октябрьской революции 1917 года С.Т. Шацкий, считая большевиков разрушителями культуры, все же стремился к продолжению своей активной педагогической деятельности – «работать, работать, во что бы то ни стало, самым серьезным образом»¹⁴. Он погружается в заботы колонии «Бодрая жизнь», выступает перед общественностью с докладами на темы «Искусство как элемент детской жизни», «Что такое клуб?», «Социальная жизнь детей» и др.

¹³ Романов А.А. Феномен опытной работы ... С. 192–193.

¹⁴ Там же. С. 193.

После встречи с Н.К. Крупской в 1918 году Станислав Теофилович пошел на сотрудничество с советской властью, предложил проект Первой опытной станции по народному образованию, руководителем которой стал в 1919 году¹⁵. Масштаб его свершений, новаторство многих видов деятельности привлекали к себе внимание педагогов страны. Его имя приобретает широкую известность не только в СССР, но и за рубежом. Только за 1924–1925 годы станцию посетили 74 иностранных педагога. В 1928 году в Лондоне публикуется статья о его работе под названием «Новая эра»¹⁶. В 20–30-е годы XX столетия материалы о творчестве С.Т. Шацкого обязательно включали все серьезные зарубежные педагогические издания.

В послеоктябрьское время Станислав Теофилович как член Государственного ученого совета (ГУС) Наркомпроса РСФСР включился в крупномасштабный эксперимент по реформе системы образования. Главным направлением его деятельности, таким образом, стала работа по созданию принципиально новой общеобразовательной школы.

Он понимал, что строительство свободной трудовой школы невозможно без учителя советской закалки, а значит, нужно готовить его в процессе самой педагогической работы, используя совещания, конференции, съезды и непрерывно действующие курсы для работников разного уровня и различной квалификации.

На Первом Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1919 год) он говорил о необходимости организации естественной жизни детей, которая развивается по иным законам, чем жизнь взрослых. Но для этого не хватает живой педагогической мысли, так как «общество еще не справилось, ему не по плечу мысли Коменского, Толстого, Фребеля». Посредником между ребенком и обществом является педагог, живущий вместе с ребенком, изучающий его, помогающий ему осуществлять нормальную жизнь. Задача работы с детьми колоссальна, при этом «мы не умеем работать педагогически»¹⁷. Однако незнание должно стать «истинным стимулом работы над собой». Педагогические курсы должны опираться на самостоятельность взрослых – только в этом случае можно будет требовать самостоятельности и от детей. «Вся работа в России, – заключает С.Т. Шацкий, – не организована, потому что мы не организованы. Мы должны изучить условия хорошего, складного коллектива, понять всю важность его, уметь его построить»¹⁸.

Обращаясь к сотрудникам, не имеющим еще опыта работы с детьми, педагог нацеливал их на то, что они должны войти «в гущу работы и продолжать ее 3–4 года», а работа на курсах «никогда не должна прекращаться, и никакая практика не может спасти от изучения ребенка и своей работы, иначе мы можем замариноваться, а это смерть педагога». Самое важное, по его словам, – правильное начало работы, которая должна быть гибкой и развивающейся¹⁹.

На первом году обучения курсанты наряду с практической работой получают первоначальные сведения по анатомии и физиологии, истории культуры, истории

¹⁵ См.: Романов А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психол.-пед. поиск. – 2014. № 4 (32). С. 70–83 ; Романов А.А. Педагогическая деятельность Н.К. Крупской // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 235–252.

¹⁶ См.: Романов А.А. Феномен опытной работы С.Т. Шацкого ... С. 213–214.

¹⁷ Научный архив Российской академии образования (НА РАО). Фонд 1. Оп. 1. Ед. хр. 175. Л. 3–4.

¹⁸ Там же. Л. 4.

¹⁹ Там же. Л. 5.

педагогике. Они учатся подходу к детям, умению наблюдать за ними и анализу собственной деятельности. На заключительном этапе теория сочетается с практикой, отрабатывается техника работы, а работа с детьми контролируется всеми курсами²⁰.

С.Т. Шацкий выступал против политизации курсов: «Я протестую против политики, которую сюда хотят ввести и которая только отвлекает от педагогической работы. Надо затем наладить полную, серьезную связь педагогических центров с научными. Мы, практики, должны изучать ребенка, и мы должны интересоваться всем, что сделано в этой области, хотя сделано еще и очень мало»²¹.

Летом 1919 года при Первой опытной станции были организованы пятнадцатимесячные Морозовские курсы (по имени помещицы, бывший дом которой они занимали) для подготовки более пятидесяти учителей для школ станции. Через год курсы открылись в деревне Самсоново; их, в частности, окончил и будущий академик М.Н. Скаткин.

Несколько позже С.Т. Шацкий стал собирать молодых учителей (как правило, раз в две недели) на курсы-съезды. Занятия на них носили научно-практический характер, исходя из тезиса руководителя о том, что грядущая школа «должна быть построена на научном фундаменте»²².

На опытной станции на первый план выдвинулось изучение социальной среды, рассматриваемой в качестве сложной системы с множеством элементов, в которой колоссальное место занимает педагогический процесс. Поэтому, по убеждению Станислава Теофиловича, можно говорить о «воспитывающей среде» и «воздействии на среду», которые могут быть определены в результате специального педагогического экспериментирования, что требует, в свою очередь, тщательного анализа всех средовых факторов.

На Первой опытной станции объектами изучения были социально-экономическая и физико-географическая среда конкретного района; сообщества взрослых; деятельность педагогов; факторы, определяющие педагогический процесс; роль и место школы в системе воспитания.

С.Т. Шацкий предлагал создать сеть специальных институтов, которые должны были начать комплексное изучение отдельных районов страны с социально-экономической, культурно-бытовой, этнографической и других точек зрения. Материалы опытно-исследовательской работы, полученные в учреждениях станции, находили широкое применение в качестве дидактического материала: на их основе планировался общественно полезный труд школьников.

Знание среды помогло педагогам Первой опытной станции успешно сотрудничать с окружающим населением, целенаправленно воздействовать на процесс социального формирования личности. Без материалов такого рода решение основного опытного задания станции – установления взаимодействия школы и социальной среды – было бы невозможно²³.

М.Н. Скаткин не один раз отмечал, что под руководством С.Т. Шацкого они прошли прекрасную педагогическую школу, пробудившую в них интерес и любовь к педагогическому делу, давшую им педагогические знания и понимание ребенка, вооружившую их навыками серьезного научно-педагогического исследования.

²⁰ Научный архив Российской академии образования (НА РАО) ... Л. 6.

²¹ Там же. Л. 9.

²² Шацкий С.Т. Грядущая школа // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4 т. М., 1964. Т. 2. С. 74.

²³ Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого ... С. 110–111.

Из всего спектра факторов, повлиявших на процесс становления М.Н. Скаткина как ученого-педагога в процессе его работы на Первой опытной станции, выделим три, возможно, ключевых:

1. М.Н. Скаткин окончил курсы при опытной станции. Через эти курсы С.Т. Шацкий давал слушателям установку: в педагогическом деле важнейшими являются развитие внутренних сил каждого человека, предоставление ему такой атмосферы работы, чтобы он развернулся во всю ширину. Такая установка, такой мощнейший посыл человеколюбия работают и способны поддерживать человека, ученого-педагога всю его жизнь!

2. Молодой ученый М.Н. Скаткин работал под руководством выдающегося педагога С.Т. Шацкого, был представлен Д. Дьюи, общался с зарубежной профессурой и деятелями образования. При этом, подчеркнем, он не только познакомился с лучшими представителями мировой педагогики, но и оказался внутри самой передовой педагогики, помогая ее творению!

3. Будущий академик М.Н. Скаткин прошел долгий путь становления в качестве не только ученого, но и интеллигента, видя перед собой образ своего Учителя – С.Т. Шацкого, оставшегося в истории педагогики одним из образцов культурного и интеллигентного человека.

Однажды я показал М.Н. Скаткину текст записки, которую он написал когда-то С.Т. Шацкому (нашел я эту записку в архиве, начиналась она – «Шацкий...»). Михаил Николаевич грустно улыбнулся. Только спустя годы мне стали понятны оттенки той грустной улыбки. М.Н. Скаткин обращался к Станиславу Теофиловичу как равный к равному. Став настоящим Скаткиным, он осознал, конечно, что так было нельзя. Поэтому отчет о своей 70-летней педагогической деятельности он начнет словами потрясающего посвящения: «Драгоценной для россиян памяти Станислава Теофиловича Шацкого сей труд, гением его вдохновенный, с благоговением и благодарностью посвящает Михаил Скаткин»²⁴.

С 1921 года в московском отделении Опытной станции начал работу педагогический техникум, где читал лекции и С.Т. Шацкий. В их содержании выделим лишь один аспект – стремление обосновать физиологические основы педагогики, т.е. рассмотреть физиологию как базовую для методики науки, с помощью которой можно объяснить процесс обучения.

С.Т. Шацкий откликнулся на учение об условных рефлексах И.П. Павлова и показал пути приложения его идей к педагогике. В одной из лекций студентам педтехникума он объяснял: «Когда читаешь работы профессора Ивана Петровича Павлова, то в глаза бросается следующее: это есть настоящее <...> педагогическое высказывание. Возьмем, например, его определение воспитания. Здесь профессор Павлов говорит следующее: наше воспитание, обучение, дисциплинирование представляет собой длинный ряд условных рефлексов»²⁵.

С.Т. Шацкий был обеспокоен тем фактом, что «вопросы занятий с детьми, в сущности говоря, не имеют научных оснований»²⁶. В то время как приходится работать именно с учениками, обладающими разными воспринимающими аппа-

²⁴ Скаткин М.Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990) // Отеч. и заруб. пед. 2015. № 4 (25). С. 109.

²⁵ Шацкий С.Т. Из курса лекций по педагогике // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4 т. М., 1964. Т. 3. С. 464.

²⁶ Шацкий С.Т. Методические искания // Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. : в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 2. С. 254.

ратами, отличающимися друг от друга по способам работы, конституции, характеристам, способностям реагировать на те или иные раздражения. По его словам, «сейчас мы уже не можем работать так, как работали раньше, когда абсолютно не считались с индивидуальностью наших учеников»²⁷, поэтому он призывал оторваться от мысли об однородности детской массы, об облегчении труда учителя за счет продуктивности работы учеников.

Выдвигая на одно из первых мест проблему продуктивности учительского труда, Станислав Теофилович ставил задачу пересмотра методологических основ педагогики, где его ожидания в первую очередь были связаны с педологией²⁸. Кроме того, по его словам, «нужно ждать весьма интересных для наших методических исканий результатов от учения об условных рефлексах в той постановке, которая осуществляется школой профессора Павлова»²⁹.

С.Т. Шацкий опирался на идеи, содержащиеся в книге И.П. Павлова «Лекции о работе больших полушарий головного мозга». Прежде всего, это касалось той части, где говорилось о приложении экспериментальных данных к человеку, что раскрывает «для педагога-методиста и для всякого практического работника весьма серьезные горизонты»³⁰. Говоря об осторожности в применении этих данных, он, тем не менее, считал работы великого физиолога в высшей степени интересными, открывающими «новую педагогическую эру», имеющими твердый объективный фундамент³¹.

Развитие ребенка можно проиллюстрировать на примере отдельных рефлексов, обнаруженных школой И.П. Павлова. Первым из них является пищевой рефлекс, инстинкт, который вырабатывался в течение целого ряда поколений и имеет для роста ребенка огромное значение. Далее можно указать на ориентировочный рефлекс, отвечающий на вопрос «Что такое?», который дает возможность знакомиться с различными материалами, необходимыми для удовлетворения имеющих и растущих потребностей³².

Полученные в опытной работе научной школы И.П. Павлова результаты С.Т. Шацкий считал важными для вопросов воспитания. Так, задача дисциплинирования детей требует развития нужного торможения, которое необходимо и при играх, и при занятиях искусством и т.п. Однако при этом возникает проблема соотношения выводов физиолога с постановкой сугубо педагогических целей. Решить часть поставленных задач и попытаться выдающийся педагог.

Первый методический вопрос, который, по С.Т. Шацкому, поднимает профессор И.П. Павлов, – это трудно достигаемый процесс торможения. Педагог же должен при этом задать вопрос: а почему нелегко? почему для педагога создаются дополнительные трудности? Ведь педагог большую часть своих усилий тратит на создание условий для торможения реакций своих учеников.

²⁷ Шацкий С.Т. Методические искания ...

²⁸ Романов А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психол.-пед. поиск. 2016. № 2 (38). С. 82–96 ; Романов А.А. Развитие педологии в России // Романов А.А. Пед. подвижники в переломные эпохи XX века. Избр. науч. ст. и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 159–184.

²⁹ Шацкий С.Т. Методические искания ... С. 255.

³⁰ Там же.

³¹ Там же.

³² Шацкий С.Т. Из курса лекций по педагогике ... С. 415.

Вторым С.Т. Шацкий считает утверждение И.П. Павлова о том, что выполнение трудных задач достигается постепенным и осторожным подходом к ним. Педагоги при этом задаются вопросом о наличии у них осторожности в работе с детьми, не спешат ли они давать детям слишком трудные задачи. Поэтому одним из важнейших условий правильной педагогической работы становится распределение заданий по степени их трудности³³.

Отдельно стоит утверждение И.П. Павлова о том, что «экстренные раздражения задерживают и расстраивают обычную деятельность». Поэтому, по Шацкому, надо контролировать такие раздражения учеников в обычной педагогической деятельности. Однако, говоря о сильных раздражителях, он обращает внимание на то, что Павлов выделяет еще слабые и однообразные раздражения, которые «делают людей вялыми, сонливыми, усыпляют их». Здесь С.Т. Шацкий предлагает проанализировать существующую школьную действительность и выясняет, что когда учитель говорит вялым, однообразным голосом, не повышая и не понижая тона, не внося никакого разнообразия в свои выражения и движения, то физиологически происходит эффект, подобный гипнозу, ученики становятся вялыми и засыпают. Явлений школьной усталости и сна слишком много, чтобы педагоги не замечали их. Поэтому учитель должен постоянно думать о последовательных действиях раздражения и торможения³⁴.

С.Т. Шацкий предполагал, что процессы раздражения и торможения могут входить в соприкосновение. При этом, согласно Павлову, если происходит «трудная встреча в столкновении раздражительных и тормозных процессов», то можно ожидать наступления нервного расстройства. Школьная практика дает много примеров таких расстройств, вызываемых типичными методами преподавания. В этой связи Станислав Теофилович обращал внимание на случаи взрывов возбуждения учеников в педагогической практике, которые, хотя и являются непродолжительными, но приносят много хлопот педагогам. Ответ опять же можно найти у Павлова, предупреждающего, что взрывы возбуждения происходят обычно после длительного торможения³⁵.

В школьной практике нужно помнить о типах характеров учеников, выделенных И.П. Павловым. Например, неврастеники характеризуются преобладанием раздражительных процессов над тормозными, а истерики – наоборот. Методический аспект заключается в том, что педагоги обязаны поддерживать заинтересованность ребят в той или иной работе. Однако при этом трудно избежать возбуждения, которое приводит неврастеников к нервным расстройствам. Так как, по С.Т. Шацкому, после периода «нервной расточительности, большого и интересного возбуждения, наступает период, когда эта расточительность должна быть возмещена, и тогда наступает период упадка». Те же процессы характерны и для истериков, поэтому все подобные явления педагогом должны быть предусмотрены³⁶.

С.Т. Шацкий обращал внимание на случаи, когда весь класс обнаруживает известное беспокойство и повышенную возбудимость. Объяснение тому мы опять находим у Павлова, предупреждавшего о сильном раздражителе. Им может стать сам учитель, по мере возбуждения класса увеличивающий силу своего голоса.

³³ Шацкий, С.Т. Методические искания ... С. 256.

³⁴ Там же. С. 256–257.

³⁵ Там же. С. 257.

³⁶ Там же. С. 258.

Таким образом, «вопрос о речи учителя, о повышении его голоса играет очень большую роль в организации классных занятий»³⁷. При этом нужно помнить: звуковые раздражители являются более сильными по сравнению со световыми. Эффективен прием привлечения и отвлечения внимания учеников сильными раздражителями, их попеременного использования³⁸.

Речь человека, прежде всего учителя, должна внимательно изучаться в аспекте работы с детьми. Шацкий неизменно обращал на это внимание, так как, по Павлову, «слово, благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека, связано со всеми внешними и внутренними раздражениями». Этим и определяется «серьезный педагогический вопрос, имеющий большое значение для нашей школы»: установление соотношения между «теми действиями, которые мы желаем видеть у ученика, и теми словами, которые могут повести к этим действиям»³⁹.

Мимо внимания педагога не проходит тот факт, что И.П. Павлов пристально рассматривал проблему гипноза как один из случаев проявления действий пассивно-оборонительного рефлекса, вызывающего торможение. С.Т. Шацкий пытается анализировать ситуации, когда этим рефлексом пользуются ученики в школе, и приходит к выводу о снижении в этом случае их трудоспособности⁴⁰.

В статье «О том, как мы учим» Станислав Теофилович пытается смоделировать наиболее часто встречающиеся ситуации в школе. Так, равномерный голос учителя уже через несколько минут производит на учеников своеобразное гипнотическое влияние, и они начинают дремать. Поэтому «педагогический сон ученика во время урока есть явление чисто физиологическое». Для пробуждения ребенка иногда взывают к его совести, поднимают его на смех, но в любом случае это говорит не о его недостатках, а о плохом методе обучения. Однако ученический сон – это не сон отдыхающего человека, а сон довольно тревожный, так как человек чувствует свою «преступность» и постоянно должен быть начеку: должен быть готов к тому, что учитель к нему обратится. В нем происходит борьба тормозного состояния и положительной реакции, а это состояние, «по утверждению профессора Павлова, всегда является причиной нервного расстройства»⁴¹.

Важнейшей для С.Т. Шацкого была проблема детского страха. К ней он не раз обращался в своих трудах и публичных выступлениях. Ученики в классе боятся учителя, проявляют некоторую трусость и боязливость, а все эти состояния являются тормозными и мешают нормальной работе. В старой школе страх учеников часто сопутствовал учебному процессу, в таких условиях сложно говорить о какой-либо продуктивной работе. После изучения трудов И.П. Павлова С.Т. Шацкий приходит к выводу, что явления торможения и возбуждения «составляют главные элементы воспитания и обучения», в которых и проявляются конкретные педагогические методы⁴².

По С.Т. Шацкому, любое слушание, к которому вынуждены прибегать ученики, является внушением, причем другие отделы мозга должны быть заторможены. Услышанное учениками может вызывать либо интерес, либо неприятные реакции

³⁷ Шацкий, С.Т. Методические искания ...

³⁸ Там же. С. 258–259.

³⁹ Там же. С. 259.

⁴⁰ Там же.

⁴¹ Шацкий С.Т. О том, как мы учим // Шацкий С.Т. Пед. соч. : в 4 т. М., 1964. Т. 3. С. 35.

⁴² Шацкий, С.Т. Методические искания ... С. 259.

и сопровождаться при этом оборонительными рефлексами торможения. Это можно наблюдать, когда выслушиваемые упреки учителей сопровождаются физиологическими проявлениями (пот, покраснение), даже когда ученики внешне неподвижны и их тормозную реакцию трудно уловить. Ученики же встречают учителя серией ориентировочных рефлексов: как он пришел, в каком настроении, что принес с собой и т.п. Поэтому педагог должен совершить соответствующие действия, создающие предпосылки к продуктивной работе.

Подобные процессы торможения происходят и в ходе опроса учеников, которые при этом стараются включить оборонительные механизмы, чтобы защитить себя. Отсюда – задача определения формы постановки вопросов, вызывающих лишь положительные реакции учеников. Если учитель хочет спрашивать о чем-либо своих учеников, то было бы вернее, по Шацкому, спрашивать их как раз о тех условиях, которые сопровождали их работу, т.е. о затруднениях, сомнениях, интересах и т.д. При таких условиях в ученике можно воспитать очень большой интерес к своим ответам. Тогда «он будет желать как можно чаще подвергаться таким вопросам со стороны учителя, ибо эти вопросы помогают ему работать»⁴³.

Если же в процессе объяснения материала у ученика появляется желание поработать самому, то этим положительным состоянием надо как можно быстрее воспользоваться. Объяснения должны быть короткими, содержательными и заканчиваться постановкой задачи, в процессе решения которой преобразуется двигательная реакция школьника.

В этой связи педагогический контроль должен изменить свои формы, чтобы не вызывать у учеников в первую очередь защитную реакцию. На деле это является огромной педагогической задачей – «выработать положительное отношение учеников к контролю, чтобы защитительно-оборонительные рефлексии не имели здесь места»⁴⁴. Поэтому речь должна идти о тренировке, о длительных упражнениях, а не только о словах не сопровождающихся никакими реальными действиями. По С.Т. Шацкому, «мы слишком часто действуем через сознание, но сознание, не подкрепляемое положительной реакцией работы, изменением поведения, весьма часто обманывает наши надежды»⁴⁵.

Подводя итог анализу основных положений учения И.П. Павлова, С.Т. Шацкий говорил студентам: «Для меня ясно, что учение об условных рефlekсах должно осветить многие вопросы, и, прежде всего, оно касается области механизма занятий с учениками, воспитания, образования навыков, привычек, поведения ученика. Вопрос этот пока еще находится в стадии разработки, а нам сейчас надо организовать дело так, чтобы приучиться работать вместе над общими проблемами и проверять их на практике»⁴⁶.

В 1988 году известный ученый и деятель педагогического образования В.А. Сластёнин у себя в Московском государственном педагогическом институте (МГПИ) имени В.И. Ленина провел Всероссийский студенческий семинар «Педагогическое наследие С.Т. Шацкого: история и современность», посвященный 110-летию со дня рождения выдающегося педагога. Мне было поручено руково-

⁴³ Шацкий, С.Т. О том, как мы учим ... С. 34.

⁴⁴ Шацкий С.Т. Методические искания ... С. 261.

⁴⁵ Там же.

⁴⁶ Шацкий С.Т. Из курса лекций ... С. 468.

дить секцией вместе с М.Н. Скаткиным. Но на конференцию он не пришел, его заменил А.В. Мудрик. Интересно было вновь увидеть воспитанников С.Т. Шацкого, услышать выступления студентов и преподавателей из разных педагогических институтов страны.

Откровением для меня стало выступление декана педагогического факультета В.А. Слостёнина «Гордое право учить»⁴⁷. Оказывается, о Станиславе Теофиловиче ему, студенту педагогического училища в Горно-Алтайске, рассказывал В.Н. Сорока-Росинский (знаменитый Викниксор из «Республики «ШКИД»). По словам последнего, С.Т. Шацкий был из породы цельных, бескомпромиссных, настоящих людей, которым, как известно, жить всегда труднее, но они создают, борются, ошибаются, поднимаются и снова идут вперед. Образование по Шацкому, говорил В.А. Слостёнин, – это «мастерская, где оттачивается и закаляется разум. Но знания, не выверенные гражданской совестью, ответственностью перед обществом, могут стать бесполезным балластом. Гордое право учить и воспитывать требует от человека широкого масштаба мысли, умной, выстраданной любви к детям и сердца – горячего, богатого, честного и доброго. Теория Шацкого никогда не представляла собой самодовлеющей ценности. Он видел в ней надежный способ познания и преобразования социальной и педагогической практики.

И еще. Педагогическое наследие Шацкого оказалось удивительно созвучным нашему времени – времени крутых революционных перемен, которые охватили сейчас все институты общественной жизни. Шацкий сегодня (и чем дальше, тем больше) будет нашим наставником, учителем, союзником. Его труды и дни – мудрая книга, открытая для творчества, дерзания и мечты»⁴⁸.

В.А. Слостёнин хотел, чтобы студенты всей страны присоединились к его инициативе и юбилейным мероприятиям, в частности, он попросил меня написать обращение к студентам педагогических вузов и училищ с призывом глубоко изучать и творчески применять на практике идеи и опыт С.Т. Шацкого. Такое обращение было принято и опубликовано в материалах семинара⁴⁹.

В настоящее время из педагогических деятелей XX века наиболее известны А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. О них много говорят, цитируют их высказывания. Однако многими своими достижениями они обязаны опытной педагогике С.Т. Шацкого, имя которого обрело новое звучание в 90-е годы XX века. Именно концептуальные идеи С.Т. Шацкого сыграли особо значимую роль в определении содержания новой концепции развития общеобразовательной школы, которая была разработана коллективом Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» под руководством Э.Д. Днепров и утверждена делегатами Всесоюзного съезда работников народного образования в 1988 году⁵⁰.

Идеи и опыт творческой работы С.Т. Шацкого должны стать необходимой частью мировоззренческого багажа любого педагога, прежде всего это касается тех, для кого еще значимы понятия «интеллигент» и «совесть», воплощением которых был выдающийся российский педагог Станислав Теофилович Шацкий.

⁴⁷ Слостёнин В. Гордое право учить // Ленинец. МГПИ им. В.И. Ленина. 1988, 5 мая. С. 3.

⁴⁸ Там же.

⁴⁹ Педагогика роста: Обращение участников Всероссийского студенческого научно-практического семинара «Педагогическое наследие С.Т.Шацкого: история и современность» // Ленинец. МГПИ им. В.И. Ленина. 1988, 5 мая.

⁵⁰ См.: Романов А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33). С. 204–212 ; Романов А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102.

Список использованной литературы

1. Акбашев, Т. Станислав Шацкий и эволюция [Текст] // Народное образование. – 1994. – № 9–10. – С. 136–141.
2. Беляев, В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого (в контексте эволюции отечественной педагогики конца XIX – первой трети XX в.) [Текст]. – М. : Изд-во МНЭПУ, 1999. – 224 с.
3. Бершадская, Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т. Шацкого [Текст] / под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 263 с.
4. Бершадская, Д.С. Педагогическая деятельность и взгляды С.Т. Шацкого [Текст]. – М. : Просвещение, 1973. – 67 с.
5. Богуславский, М.В. С.Т. Шацкий [Текст] // XX век российского образования. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – С. 24–26.
6. Богуславский, М.В. Станислав Теофилович Шацкий [Текст] // Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографические очерки. – М. : Просвещение, 2005. – С. 117–121.
7. Богуславский, М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.
8. Богуславский, М.В., Осмоловская И.М., Романов А.А. М.Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 81–101.
9. Гончаров, Н.К. С.Т. Шацкий и его педагогическая система [Текст] // Советская педагогика. – 1978. – № 8. – С. 106–113.
10. Игнатъева, Т.Б. Вопросы подготовки и повышения квалификации учителей в практике С.Т. Шацкого [Текст] // Советская педагогика. – 1978. – № 6. – С. 24–28.
11. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
12. Кузин, Н.П. О педагогическом наследии С.Т. Шацкого [Текст] // Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – С. 7–22.
13. Кузин, Н.П. С.Т. Шацкий и современность [Текст] // Советская педагогика. – 1978. – № 6. – С. 9–18.
14. Малинин, Г.А. Трудовое воспитание учащихся в педагогической деятельности С.Т. Шацкого [Текст] // Советская педагогика. – 1978. – № 6. – С. 19–24.
15. Малинин, Г.А., Фрадкин Ф.А. С.Т. Шацкий о трудовом воспитании [Текст] // Школа и производство. – 1982. – № 3. – С. 7–10.
16. Малинин, Г., Фрадкин Ф. Школа и социальная среда (о социально-педагогическом исследовании на Первой опытной станции по народному образованию под руководством С.Т. Шацкого) [Текст] // Народное образование. – 1974. – № 4. – С. 84–86.
17. Мардахаев, Л.В. Идеи С.Т. Шацкого, лежащие в основе принципов социальной педагогики [Текст] // Социально-педагогическое наследие Станислава Теофиловича Шацкого и современность (к 130-летию со дня рождения) : материалы науч.-практ. конф. 23 окт. 2008 г., г. Москва / под ред. Л.В. Мардахаева и А.К. Быкова. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – С. 17–23.
18. Научный архив Российской академии образования (НА РАО). – Фонды: 1, 31, 112.
19. Опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого [Текст] / под ред. В.Н. Шацкой и Л.Н. Скаткина. – М. : Педагогика, 1976. – 120 с.
20. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с.
21. Педагогика роста: Обращение участников Всероссийского студенческого научно-практического семинара «Педагогическое наследие С.Т.Шацкого: история и современность» [Текст] // Ленинец. МГПИ им. В.И. Ленина. – 1988, 5 мая.

22. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
23. Романов, А.А. Изучение истории педагогики в системе высшего педагогического образования [Текст] // Теория образования и подготовка профессиональных кадров: история и современность : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова, А.И. Салова. – М. : АСОУ, 2016. – С. 176–186.
24. Романов, А.А. Имя И.П. Павлова в педагогике и психологии XX века [Текст] // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 26–58.
25. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
26. Романов, А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 5–13.
27. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
28. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
29. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
30. Романов, А.А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (33). – С. 204–212.
31. Романов, А.А. Педагогическая деятельность Н.К. Крупской [Текст] // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 235–252.
32. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
33. Романов, А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 5–10.
34. Романов, А.А. Развитие педологии в России [Текст] // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 159–184.
35. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
36. Романов, А.А. Феномен опытной работы С.Т. Шацкого [Текст] // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 185–234.
37. Романов, А.А. Экспериментальная работа М.Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 42–50.
38. Скаткин, М.Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990) [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 109–110.
39. Скаткин, М.Н. С.Т. Шацкий о всестороннем развитии детей [Текст]. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
40. Слостенин, В. Гордое право учить [Текст] // Ленинец. МГПИ им. В.И.Ленина. – 1988, 5 мая.
41. Социально-педагогическое наследие Станислава Теофиловича Шацкого и современность (к 130-летию со дня рождения) [Текст] : материалы науч.-практ. конф. 23 окт. 2008 г., г. Москва / под ред. Л.В. Мардахаева и А.К. Быкова. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – 185 с.
42. С.Т. Шацкий: работа для будущего: документальное повествование : книга для учителя [Текст] / сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

43. Уткин, А.В. Школа творческого поиска [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 17–24.
44. Фрадкин, Ф.А. Научная школа С.Т. Шацкого [Текст] // Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 361–373.
45. Фрадкин, Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого [Текст]. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.
46. Шацкая, В.Н. О школе-колонии «Бодрая жизнь» (из опыта совместной работы с С.Т. Шацким) [Текст] // Опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого / под ред. В.Н. Шацкой и Л.Н. Скаткина. – М. : Педагогика, 1976. – С. 81–100.
47. Шацкий, С.Т. Грядущая школа [Текст] // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. – М., 1964. – Т. 2. – С. 74.
48. Шацкий, С.Т. Из курса лекций по педагогике [Текст] // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. – М., 1964. – Т. 3. – С. 397–468.
49. Шацкий, С.Т. Методические искания [Текст] // Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1980. – Т. 2. – С. 254–263.
50. Шацкий, С.Т. О том, как мы учим [Текст] // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. – М., 1964. – Т. 3. – С. 35.
51. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения [Текст] : в 4 т. – М. : Просвещение, 1962–1965.
52. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2016. – 420 с.

100 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского

УДК 371.487

В.Г. Рындак

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ

В статье актуализируется обращение к педагогическому эксперименту В.А. Сухомлинского, который охарактеризован с позиций проблемно-поискового, созидательно-конструктивного и прогностического пространства. Определены находки педагога в теории и практике, а также приведены результаты отсроченной проверки исследуемого эксперимента в Китае, Греции, Австралии, Венгрии. Выделены педагогические постулаты, необходимые для осознания, постижения и интерпретации эксперимента в современном образовательном социуме.

В.А. Сухомлинский, педагогический эксперимент, Павлышская средняя школа, пространство, время.

Еще задолго до того как сухомлинистика мощно заявила о себе в речах, статьях, специальных книгах, актуальность педагогического эксперимента В.А. Сухомлинского стала активно освещаться на философском, методологическом и теоретическом уровнях. Объяснение этому мы видим в следующем:

Во-первых, *идет поиск новой точки стратегического равновесия в образовании*. Попытки школы удержать свои позиции за счет использования привычных механизмов успеха сегодня не имеют: в школе учатся «другие» дети.

Во-вторых, *растущий человек впервые осознал возможность выхода в мир целостный и глобальный*.

В-третьих, *учитель и ученик, родители интегрировали свои действия в поисках ответов на вопросы: каковы методы и способы осознания глобальных перемен в образовании? какие области знания, накопленные человеком, пригодны для их осознания? с какими целями и «заданиями» отправляется растущий человек в сферу незнания для приобретения новых познаний?*

Ответы на эти вопросы мы находим в новой гуманитарной парадигме. Сухомлинистика как новая сфера научного знания проясняет эту ситуацию.

В качестве гносеологического осознания педагогического эксперимента Сухомлинского мы определили пространственно-философский подход, позволяющий рассмотреть его в сущностном и познавательном ракурсах.

Масштаб, цель, продолжительность эксперимента Василия Александровича Сухомлинского носят глобальный характер: в течение более чем тридцати лет он исследовал причинно-следственные связи процесса формирования личности, используя для этого комплекс теоретических и эмпирических методов.

Наше обращение к педагогическому эксперименту павлышского педагога обусловлено еще и тем, что это уникальный синтез теории и практики, оригинальных мыслей, фактов и гипотез, в результате проверки которых мы и сегодня приходим к ценным педагогическим выводам. Сегодня требуется его критическая реконструкция согласно законам относительности в пространстве–времени. Автор эксперимента – поистине масштабная личность, проиллюстрировавшая идеи гуманистической педагогики в своих многочисленных публикациях – периодике и книгах. А Павлышская средняя школа в 1948–1970 годах – это сельская школа-лаборатория, уникальный пример организации эксперимента в естественных условиях.

То, что в России гуманистическая педагогика Сухомлинского заняла стабильное место и обозначила ряд инновационных позиций, говорит о ее зрелости, о проявлении здорового и здравого смысла современного педагога-исследователя.

Василий Александрович неоднократно отмечал, что «мастерство приходит к учителю лишь тогда, когда он сумеет глубоко вникнуть в теоретическую сущность каждого педагогического явления». В Павлышской школе сама обстановка ставила каждого учителя в позицию исследователя. Именно в этой «учительской лаборатории» оттачивались и шлифовались важнейшие вопросы дидактики, теории воспитания.

Постараюсь предельно близко к поставленным вопросам высказать свое мнение, во многом опираясь на анализ теоретический, анализ практического опыта знаменитой школы вплоть до 1972 года, на собственные наблюдения автора как бывшей ученицы Павлышской средней школы (1956–1965 годы) и личные впечатления от встреч с Василием Александровичем.

Значимость фигуры Сухомлинского для современной педагогики заключается в том, что он показал возможность развития и углубления идей оптимизации системы образования, глубокого реформирования основ педагогики, новой переоценки ценностей: «установка на субъекта (вкуче с риторикой “сердца”, “души”), усиление гуманистического вектора его поисков, стремление обобщать опыт повседневной школьной и детской жизни в Павлыше, открытость к экспериментам – вроде идеи “школы без наказаний”¹ – и интерес к “педагогическим традициям”»².

¹ Систему «школы без наказаний» Сухомлинский стал внедрять в Павлыше в 1967 году.

² Дмитриев А. Сердечное слово и «республиканский уровень»: советские и украинские контексты творчества Василия Сухомлинского // Острова утопии: Педагогические и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980 гг.) : коллектив. моногр. М. : Новое лит. обозрение, 2015. С. 326.

В течение первых трех лет работы в школе каждый учитель изучал дидактику и психологию в тесной связи своей самостоятельной деятельности с деятельностью других учителей. Формирование мира растущего человека в ходе освоения обязательной программы обучения базировалось на интеллектуальном самоутверждении подростков, очеловечивании знаний, самообразовании и исследовательской деятельности педагогов и школьников, которые, уточним, параллельно с обязательной программой обучения осваивали и «особую программу интеллектуального и трудового развития и совершенствования»³.

В.А. Сухомлинский добивался, чтобы ребенок за два года до поступления в первый класс попадал в сферу воспитательного влияния школы, что имело и педагогический, и социальный смысл. Это потребовало разработки системы школьно-семейного воспитания – педагогического просвещения родителей и нравственного, трудового, а также эстетического воспитания ребенка. В результате реализации данной программы в Павлышской средней школе совершенствовался нравственный облик семьи, отца и матери, без участия которых в жизни школы духовное общение и обогащение было бы невозможным.

Шестилетки обучались в школе под голубым небом – в «Школе радости». Эта школа позволила детям:

Увидеть мир одной песчинки
И Космос весь – в лесной травинке!
Вместить в ладони бесконечность
И в миге мимолетном вечность!⁴

А также открыть мир «в игристых красках, ярких трепетных звуках, сказках и игре, в собственном творчестве»⁵. Отправляясь в своеобразные путешествия к истокам «мышления и речи», наблюдая за явлениями окружающего мира, слушая объяснения учителя, дети делали зарисовки образов (например, туман, окутавший землю, как в подводном царстве; солнце – кузнец-великан), задавали вопросы-удивления: что делает кузнец-великан ночью? Почему в лесу раздается эхо?

Сохранение в детях огонька, любознательности и пытливости Василий Александрович считал предметом особой заботы⁶. Из любопытства, наблюдений и элементарных вопросов рождались догадки, озарения, понимание того, что «ребенок по своей природе – мыслитель, талантливый исследователь, открыватель мира»⁷. Ценность этой мысли учителя значима и сегодня. Лишь приобщаясь к внутреннему миру ребенка, мы поможем ему созреть и раскрыть свою индивидуальность. Через природу он бессознательно, но глубоко вбирает в себя ее силу. И именно природа всегда была, есть и будет источником его духовного развития и творчества.

Обогащение речи и воображения учеников сопровождалось «путешествиями по земному шару», моделированием, конструированием, играми, наблюдениями за жизнью животных и птиц, составлением поэтических хрестоматий, кни-

³ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской школе. М. : Просвещение, 1979. С. 24.

⁴ Блейк У. / пер. с англ. С.Я. Маршака. URL : <https://www.epochtimes.ru/content/view/61825/45/>

⁵ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська шк., 1974, 288 с. С. 29.

⁶ Челпаченко Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского (теория и практика) : моногр. Оренбург : Изд-ство ОГПУ, 2012. С. 162.

⁷ Там же.

жек-картинок о природе, задач (загадок, шуток, головоломок), написанием рассказов, сочинений-миниатюр, сказок. «Они были той радостью для детей, без которой учение не может войти в их духовную жизнь»⁸.

Материальная база Павлышской школы рассматривалась Сухомлинским в единстве с окружающей природой, производительным трудом и общественной деятельностью учеников и учителей. В нее входили: школьный сад, ухоженные цветники; голубятня, пасека, кролеферма, библиотека, «комната мысли», радио-мастерская, столярная и слесарная мастерские; в библиотеке рекомендованные для внеклассного чтения двести художественных произведений; фонотека произведений классической и современной музыки; «мир мудрых мыслей»; пришкольный опытнический участок.

«Он постоянно следил за тем, чтобы в школьной библиотеке были все новинки, в том числе свежие номера технических журналов, и чтобы ученики знали о важнейших достижениях науки и техники»⁹.

Час любимого предмета проходил в школьной библиотеке, в комнате мысли, в научно-исследовательских и научно-технических лабораториях, уголках живой природы, на учебно-опытном участке, в школьной теплице. «Педагоги стремились к тому, чтобы самые простые виды труда были насыщены интеллектуальным содержанием. Некоторые школьники имели стаж опытнической работы от 4 до 5 лет, изучая на практике весь цикл труда на земле – от внесения удобрения в почву до уборки урожая»¹⁰.

Самообразование становилось органической потребностью каждого ученика и сопровождалось выполнением заданий на анализ, сравнение, абстрагирование, осмысление фактов, обобщение выводов. Эксперимент в школе постепенно становился незаменимым средством интеллектуального обогащения учащихся – т.е., наблюдение, вывод, создание нового становились альтернативой запоминания фактов и событий. Это помогало учителям не загубить природный дар ребенка и его склонность к аналитическому мышлению.

Увеличение доли умственного труда, развитие умения учиться, пробуждение любви к умственному труду, открытие каждым, даже самым заурядным в интеллектуальном развитии, ребенком вершины «Я» – вот пути становления духовного мира учащихся Павлышской школы, мира, в котором проявлялось личностно-новое, духовно обогащенное знание.

Особо в дидактической системе В.А. Сухомлинского необходимо выделить методы обучения – методы первичного восприятия знания, осмысления, развития и углубления знаний, приложения ранее приобретенных знаний и умений для «добывания» новых знаний, для самостоятельной выработки знаний, полученных на уроке; исследование явлений и процессов, которые структурировались в зависимости от ступени обучения (начальная школа, среднее звено, старшее звено).

Уточним приемы, обеспечивающие гармоничное взаимопроникновение умственного и физического труда учащегося:

1. Выделение узелков знаний (точек, в которых переплетаются причинно-следственные, временные функциональные связи). В результате у учащихся возникают вопросы, ответы на которые они ищут на уроке, в прочитанных книгах.

⁸ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям ... С. 116.

⁹ Челпаченко Т.В. Дидактическая система ...

¹⁰ Там же. С. 170.

2. Организация диалогического общения в ходе проверки домашнего задания, обмен мыслями, ответов одноклассников.

3. Проверка домашнего задания с помощью черновой тетради (в которой выполняются задания, аналогичные домашним).

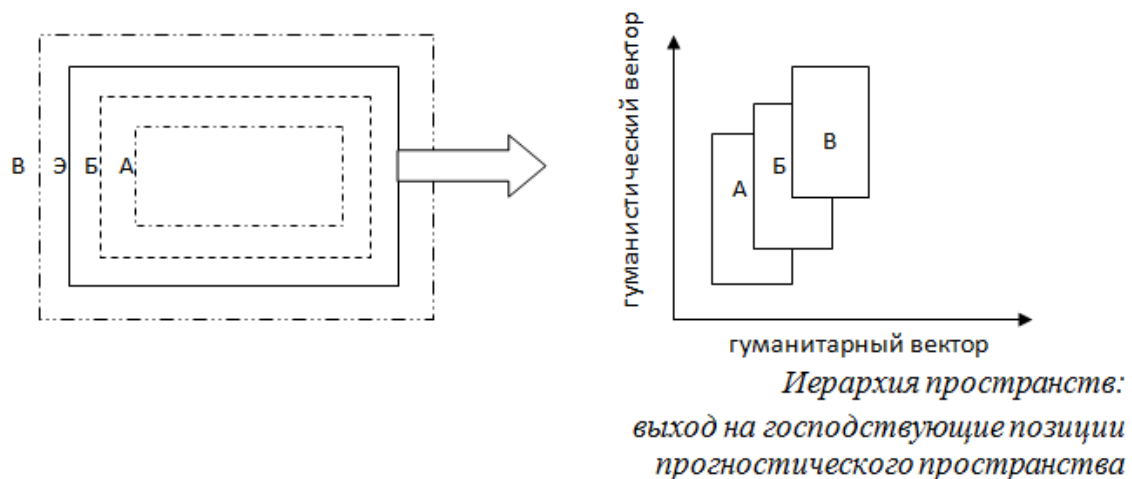
4. Создание цепочки мыслей (от ответов одного-, двух-, трех-, четырех учеников к обобщенным ответам).

5. Недосказанность на уроке (объем знаний по новой теме дополняется до-бавочным материалом по проблеме, вызвавшей особый интерес).

6. Формулирование вопросов, выявляющих причинно-следственные связи.

7. Постановка проблемных вопросов.

Анализ деятельности Павлышской средней школы позволяет установить, что педагогический эксперимент Василия Александровича Сухомлинского осуществлялся в особых социокультурных условиях социалистического общества, в проблемно-поисковом, созидательно-конструктивном и прогностическом пространствах (см. рисунок).



Педагогический эксперимент В.А. Сухомлинского в пространстве

Проблемно-поисковое пространство (1948–1956 годы) – становление учебно-воспитательного процесса, создание материальной базы, формирование педагогического и детского коллективов, обоснование дидактических проблем – грамотности, успеваемости, низкого научного уровня преподавания, уровня осознанного и прочного усвоения системы понятий и научных терминов, предупреждения неуспеваемости – и путей их решения, становление культуры преподавания. В.А. Сухомлинский – убежденный сторонник установки на базовые компоненты знаний и умений, на формирование репродуктивного стиля умственного труда. Учитель – специалист в определенной предметно дисциплинарной области, знающий свой предмет и методику его преподавания.

Созидательно-конструктивное пространство (1956–1965 годы) – переходный период от парадигмы «школы учебы» к трудовой школе как основе развития детей и подготовки их к жизни. В это время разрабатывается оригинальная система, основанная на принципах гуманизма, признании ребенка высшей ценностью. Принцип индивидуализации возвышается до уровня главной цели воспита-

ния, разрабатываются концепция радости познания, идея иерархичности воспитания ребенка, согласно которой духовность становится ведущей. Обосновываются связи обучения и практики, воспитания чувства ответственности за учебный труд и дисциплину. Формируется личность творческого учителя с высокими этическими идеалами, развитым эстетическим вкусом и духовными потребностями.

Прогностическое пространство (вторая половина 1960-х – 1970-е годы) иллюстрирует целостную дидактическую систему школы»¹¹, методы воспитания (лечение красотой, защитное воспитание), критерии воспитанности (совесть, умение видеть себя глазами людей, оценка своего поведения со стороны); характеризует синергетический характер воспитательных воздействий, микрофакторы личностного и средового планов. В это время «складывается новая иерархия философско-педагогических ценностей (Родина–Любовь–Семья), аккумулируются народные ценности семейного воспитания»¹², происходит становление теории культуры педагогической деятельности, целостного учения об учителе, гуманизации культуры педагогической деятельности; формируется гуманистическая ориентация учителя на создание условий для персонально значимого учения, наполненного личностным смыслом для каждого ученика – «вчерашнего, сегодняшнего, завтрашнего»¹³.

Выделим положения, на которых базируются идеи Василия Александровича о культуре педагогической деятельности:

- ребенок – цель всякой педагогической деятельности;
- учитель – личность, а значит, и цель управленческой деятельности;
- ребенок – активный участник педагогического процесса;
- учитель – организатор процесса развития ребенка, создающий условия для раскрытия его задатков и способностей;
- управление школой – это управление людьми;
- следует добиваться гуманизации отношений между учителем и учениками, между учителями, учениками, администрацией и учителем¹⁴.

В педагогической системе В.А. Сухомлинского отсутствует термин «трудные дети». Педагог неоднократно подчеркивал, что дети не рождаются трудными, такими их делают сложные судьбы, неправильные отношения с родителями и другими взрослыми. Но в зоне пристального внимания Василия Александровича всегда находилось мышление тех учеников, которые мыслят медленно, «кому для осмысливания сущности материала необходимо сравнительно больше времени. Замедленное мышление – это во многих случаях следствие общего недомогания организма, недомогания, которого не чувствует и сам ребенок. Наблюдения убедили педагога, что кроме заболеваний, которые поддаются диагностике, профилактике и лечению, есть просто общая слабость органов, их болезненная реакция на окружающую обстановку»¹⁵.

¹¹ Челпаченко Т.В. Дидактическая система ... С. 97.

¹² Богуславский М.В. Постигение В.А. Сухомлинского: очерк научной автобиографии // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Реализация идей В.А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения)». 15–17 мая 2018 г., г. Оренбург. Оренбург, 2018.

¹³ Сухомлинский В.А. Индивидуальный подход к ученикам // Кировоградская правда. 1950, 9 апр.

¹⁴ Рындак В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. С. 72–76.

¹⁵ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М. : Просвещение, 1982. С. 45.

Системное и последовательное решение вопросов здоровья детей (физического, психического, умственного, духовного) в 1960-е годы «в Павлышской средней школе прослеживалось путем связи» физического состояния, здоровья и умственного развития учеников. Сухомлинский вводит в педагогическую лексику понятия «духовное здоровье», «здоровье души как камертона человечности», которое «не всегда отождествляется с физическим здоровьем»¹⁶. И выделяет основные принципы работы с социально заброшенными, психически уязвимыми детьми: «Щадить легкоуязвимую болезненную психику ребенка; всем стилем, укладом школьной жизни отвлекать детей от мрачных мыслей и переживаний, пробуждать в них жизнерадостные чувства; ни при каких обстоятельствах не дать понять ребенку, что к нему относятся как к больному»¹⁷. Результаты исследования физического и умственного развития неуспевающих и отстающих детей потребовали привлечь родителей к разработке режима их питания и труда.

В начале и середине 1960-х годов В.А. Сухомлинский отстаивает идею образно-эмоционального освоения ребенком действительности, его «одоухотворения яркими образами», которые формируются, возникают в подсознании и активизируют мышление, пробуждая любознательность как главный стимул и движущую силу в обучении ребенка.

Цепочку мыслительного процесса Василий Александрович выстраивает следующим образом: от живого источника мысли, природы через ребенка, учителя к абстрагированию, а затем – к формированию духовности и в целом культурного кода личности.

В книге «Сердце отдаю детям» представлены жизненная и культурная среда конкретных школьников¹⁸, уровень их интеллектуального и эмоционально-нравственного развития, их нелегкие и даже трагические судьбы. В этой книге проявились самые главные умения Василия Александровича – умение жить интересами и чувствами растущего человека, умение войти в его мир. Президент Академии наук Украинской ССР Б.Е. Патон отмечал: эта книга, «как и другие его работы, представляет выдающееся явление в области педагогики, в области общественных наук. Автор по-новому ставит и решает важнейшие проблемы современного воспитания, с научной глубиной, последовательно раскрывает оригинальные пути и средства воспитательного воздействия учителя. И делает это ярко, красочно, убедительно»¹⁹.

Именно книга «Сердце отдаю детям» и сегодня позволяет определить масштабность личности Сухомлинского. Он ушел из жизни очень рано, но успел раскрыть свои универсальную работоспособность, ответственность и целостность как педагога-исследователя, которым гордится современная педагогическая общественность.

В современном инклюзивном образовании востребованной остается и система методов, предложенная В.А. Сухомлинским в 1960-х годах, включающая стимуляцию мыслей через чувства удивления и изумления, через природу, материнскую любовь, родное слово, специальную систему упражнений. Методика

¹⁶ Сухомлинская О.В. Идеи В.А. Сухомлинского о здоровье детей в исторической перспективе // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 41.

¹⁷ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // Сухомлинский В.А. Избр. произв. : в 5 т. Киев : Рад. иск., 1980. Т. 3. С. 56.

¹⁸ Сухомлинская О.В. В поисках настоящего // Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Акта, 2012. – С. 495–498.

¹⁹ Патон Б.Е. глубокий поиск, высокий эффект // Правда Украины. 1974, 25 дек.

преодоления проблем инклюзивного образования, апробированная в Павлышской школе и требующая реализации в современном дошкольном и школьном образовании, заключается в следующем:

- эмоциональная насыщенность образовательного процесса;
- индивидуальный и дифференциальный подход к каждому ученику (и к тем, кто думает быстро, и к «молчаливым тугодумам»), развитие мышления в единстве с природой и, соответственно, с природой ребенка;
- использование красоты как могущественного фактора обучения и воспитания;
- уважение к каждому ученику, возвышение его, насыщение педагогического процесса словом, песней, сказкой как могущественными факторами воспитания;
- путешествие к источникам мысли;
- изучение ребенка, его наследственности, окружения;
- дозированная информация, позитивная атмосфера, благорасположенный коллектив;
- труд как фактор развития ребенка;
- «школа радости», в которой «настоящая мысль всегда пронизана трепетным чувством»²⁰.

Обратим внимание на то, что, работая в школе до Великой Отечественной войны, в годы войны и после нее, а затем и в Павлышской средней школе, этот неутомимый экспериментатор ежедневно и ежечасно совершенствовал гуманистическую педагогику. Именно его открытость, готовность к повседневному диалогу обеспечили ей широкую известность и укрепили славу Сухомлинского как Учителя на все времена.

Немаловажную роль в этом, безусловно, сыграли педагогические труды Василия Александровича. В них прослеживается разумное соотношение теории и практики. Предлагая систематически укреплять и развивать умственные силы и способности ребенка, создавать условия для овладения им определенной суммой знаний, он требовал, чтобы «педагог не только был учителем, но и воспитателем ума учащегося»²¹.

Подход Сухомлинского к процессу понимания учения был основан на стремлении ученика к истине и базирующейся на ней нравственности; на приобретении достоверных, подкрепленных доказательствами знаний, которые ведут к пониманию сущности их прикладного применения; на построении научного познания на основе любознательности и предоставления учащимся возможности самим выяснять собственные потенциалы и склонности; на побуждении к размышлению и критическому восприятию; на формировании способности к научному творчеству, проистекающему из необходимости объяснять и согласовывать между собой неопровержимые факты, способности проникать в суть вещей; на признании науки источником понимания, вдохновения²². Это подход носил инновационный характер и отличался от традиционного. Но он актуален и сегодня, в условиях федерального образовательного стандарта, так как учение рассматривается им в качестве способа существования человека, актуализирующего идею

²⁰ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям ... 1980. ... С. 44.

²¹ Кодак Н.И. Об умственном воспитании школьников // Нар. образование. 1979. № 9. С. 118.

²² Рындак В.Г. От понимания учения к пониманию мира (в контексте идей В.А. Сухомлинского) // Изв. ВГПУ. 2014. № 4 (89). С. 4–10.

учения как изменения себя, учения как понимания. «Это позволяет школьнику самоопределиться, сохранить свою целостность, обрести идентичность». Безусловно, многие научные положения Сухомлинского значимы и сегодня.

Сегодня с позиции исторической перспективы мы можем осмыслить новаторский характер педагогического эксперимента В.А. Сухомлинского. Он был не только практикующим педагогом-исследователем. Он был выдающимся мыслителем. Глубокое проникновение в истоки педагогической теории и практики позволило ему сделать не просто новые педагогические, дидактические или методические выводы, но и создать гуманистическую педагогическую теорию, выдвинуть проблемы, разработка которых оказалась под силу только современным исследователям.

Выделим находки В.А. Сухомлинского в педагогической теории и практике:

1. Создал: гуманистическую педагогическую теорию; целостное учение об учителе на основе учета его индивидуальных особенностей, мотивов, способностей, становления личности и профессионализма на довузовском и вузовском этапах, в периоды профессиональной деятельности и повышения квалификации).

2. Уточнил педагогическую сущность таких категорий, как «личность», «идеал», «коллектив», «творчество»; вернул в теорию воспитания фактически исчезнувшие из педагогики понятия «совесть», «стыд», «честность», «порядочность», «щедрость души».

3. Разработал концепцию стимулирования радости познания, а также методику обучения учащихся чтению и письму на основе эмоционально-эстетического восприятия текста.

4. Выявил: объективные и субъективные, активные и пассивные факторы воспитания; влияние трудовой деятельности на умственную, физическую, моральную и эмоциональную сферы ребенка; гармонию умственного и физического труда; обосновал технологию контроля и оценки знаний ученика.

5. Развил идеи любви к ребенку; развития творческих сил каждой отдельной личности в условиях коллективного содружества на основе этико-эстетических ценностей, интересов и потребностей, творческого труда; культа природы как значимого средства воспитания чувства прекрасного и гармонии; демократических педагогических способов и методов обучения и воспитания, основанных на уважении; обращения к внутреннему миру ребенка, опоры на его силы, внутренний потенциал, позитивное, моральное, наказание; поддержки и развития того здорового, что есть в каждой личности; радости познания, т.е. эмоционального восприятия процесса обучения; демократизации структуры управления учебно-воспитательным процессом в школе, чему способствовали психологические и педагогические семинары, школа для родителей и др.²³

История дала нам уникальную возможность понять значимость педагогического эксперимента В.А. Сухомлинского и его практическую направленность.

В работах Василия Александровича «Методика воспитания коллектива» (1971 год), «Разговор с молодым директором школы» (1973 год), «Письма к сыну» (1978 год), «Как воспитать настоящего человека» (1989 год) гуманистические идеи расширены и углублены в контексте развития духовности: «о добре и мило-

²³ См.: Рындяк В.Г. Становление педагогической системы В.А. Сухомлинского и ее развитие в Оренбуржье // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. Оренбург, 2003. С. 32–34; Романов А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности» // Психол.-пед. поиск. 2004. № 1. С. 41–42.

сердии, смысле жизни и правильном отношении к смерти, зле и его преодолении, необходимости гармонии в человеческих отношениях, о любви, женщине-матери – основе человеческой жизни».

Идеи В.А. Сухомлинского о родительской педагогике, педагогике семейного воспитания, умственном, нравственном эстетическом воспитании, психологической службе нашли свое продолжение и развитие в деятельности других педагогов, в том числе в современных школах России.

Например, В.А. Сухомлинский и Н.К. Калугин, директор Дедуровской средней школы Оренбургской области, встретились на Всесоюзном съезде учителей, проходившем 2–4 июля 1968 года в Москве. До этой встречи дедуровский директор ознакомился с опытом работы Павлышской средней школы в периодике, через книги Василия Александровича.

Николай Климентович разделял его идеи о трудовом воспитании школьников. Решая проблемы общеобразовательной подготовки, возглавлявшаяся им школа стала учебным цехом колхоза в родной Дедуровке по подготовке резерва специалистов массовых профессий сельского хозяйства. В 1958 году здесь была создана ученическая производственная бригада, затем – «малая тимирязевка», которая, аналогично «малой» тимирязевской академии в Павлыше, открыла мир увлекательного поиска естественно-научных и биологических знаний, выполняя задания Оренбургского сельскохозяйственного института и правления колхоза имени Кирова. Далее на берегу живописного озера был открыт производственно-оздоровительный лагерь «Соловьиный дол», занимавший 10 га и имевший фруктовый сад, поляну смородины, опытный участок по сортоиспытанию картофеля, стадион, две моторные лодки, 15 байдарок.

Для подготовительной группы детсада в Дедуровке был создан класс «Золотой колосок», цель которого – дать ребенку общее развитие, создать предпосылки для успешного восприятия и усвоения школьной программы средствами сказок, песен (драматизированных, с музыкальным сопровождением), игр, экскурсий в природу, с помощью ухода за комнатными растениями. В Павлышской школе подобные функции выполнял «Зеленый класс».

Идеи Сухомлинского оказали значительное влияние на педагогическую мысль в самых разных уголках земного шара, так как они явились альтернативой традиционной модели школы, критикуемой педагогами многих стран.

Так, в Китае решение проблем воспитания всесторонне и гармонично развитого сознательного гражданина и счастливого человека вот уже несколько десятилетий осуществляется на основе этих идей²⁴. Свыше 30 работ В.А. Сухомлинского («Павлышская средняя школа», «Сердце отдаю детям», «Сто советов учителю» и др.) переведены на китайский язык и являются настольной книгой для педагогов, в 2001 году был издан его пятитомник. Современная концепция воспитания в Китае включает такие вопросы, как «педагогическая этика, школьно-семейное и половое воспитание, активизация и оптимизация учебного процесса, интеграция полученных знаний в интеллектуальное, нравственное и национальное и эстетическое развитие школьников, руководство духовной жизнью школьного коллектива, воспитание гражданственности и патриотизма»²⁵.

²⁴ Ryndak V. Education in the context of China's social and economic development // Life Science Journal. 2014 N 11. P. 608–612.

²⁵ Рындак В.Г. Воспитание учащейся молодежи в контексте идей Конфуция и В.А. Сухомлинского в школах Китая // Психол.-пед. поиск. 2014. № 1 (29). С. 155.

Задачи укрепления здоровья учащихся, содействия их физическому развитию, укреплению организма решаются в Китае на традициях Павлышской школы В.А. Сухомлинского. К примеру, воспитательная система в Хуашинской школе (директор – госпожа У) реализует принципы гуманистического воспитания В.А. Сухомлинского, базирующегося на культах матери, родного слова, на уважении каждого ребенка, понимании его самобытности и уникальности²⁶. На территории этой школы созданы научно-практический центр по изучению и внедрению наследия В.А. Сухомлинского, музей его имени. Учителя данной школы – «компетентные, увлеченные, открытые всему новому. Они с любовью решают проблемы каждого ученика... Уроки труда проводятся в производственных цехах, а продукция, изготовленная руками учащихся и их родителей, экспортируется не только в провинции Китая, но и в другие страны мира»²⁷.

Претворяя в жизнь идеи Сухомлинского, китайский учитель демонстрирует высокие образцы нравственности, позитивности, толерантности, преданность высоким идеям и идеалам, подготовленность к современной социальной роли – воспитателя самодостаточного человека, способного эффективно трудиться в национальном и глобальном пространствах.

«Для многомиллионного Китая Сухомлинский – это “свежий глоток воздуха” педагогики, ориентированной на ребенка», – отмечает А.Я. Савченко, председатель Украинской ассоциации имени Василия Сухомлинского.

Определяя значимость вклада В.А. Сухомлинского в гуманизацию педагогической науки XX века, Э. Пападопуло, отмечает, что идеи Василия Александровича не только обогатили мировую педагогическую теорию и практику, но и пролили свет на теоретические источники его гуманизма, раскрыв его философские и космополитические основы. Среди идей, актуальных для современности, исследователь выделяет: желание и готовность педагога работать без каких-либо наказаний; обучение, в основе которого лежит глубочайшая вера в ребенка; познание внутреннего мира ребенка и развитие его лучших качеств; переосмысление роли природы в обучении детей дошкольного возраста.

А. Коккерель, отмечая зрелость педагогической философии и колоссального педагогического опыта В.А. Сухомлинского, подчеркивает, что реализация идеи педагога-гуманиста позволит воспитывать поколения граждан мира, ответственных и неравнодушных, способных решать проблемы XXI века.

Развитие педагогики в странах Восточной Европы, в частности в Венгрии, согласно Б. Бартраму, основано на идее В.А. Сухомлинского о воспитании в ребенке внутренней потребности в человеческой дружбе, охватывающей многочисленные и неисчерпаемые грани человеческой природы.

Дж. Зенда солидарен с В.А. Сухомлинским, подчеркивая роль коллектива в духовно-нравственном развитии ребенка. Он обращает внимание современников на то, что не существует коллектива без многогранного духовного мира людей, его формирующих.

В 1979 году имя украинского педагога было присвоено школе № 4 города Берлина.

²⁶ Сяо Су. Сухомлинский в школьном управлении и в качествах учителя // Био-зюо, цзяюй яньцзю. 1998. № 6. С.12–17.

²⁷ Рындак В.Г. Воспитание учащейся молодежи ... С. 153.

В 1989 году в Марбургском университете (Германия) была создана международная ассоциация, освещающая усилия сторонников В.А. Сухомлинского. На возобновление ее деятельности выражают надежду А. Кокерилл²⁸ и Э. Пападопуло²⁹, так как имя Сухомлинского широко известно в кругах мирового педагогического сообщества, его труды вновь и вновь переиздаются, а идеи по-прежнему остаются востребованными. Их реализация будет способствовать формированию образа мышления педагогов будущего, которым предстоит решать задачи новых образовательных реформ.

Опыт Павлышской школы, результаты педагогического эксперимента В.А. Сухомлинского благодаря взаимодействию мирового педагогического сообщества приводят к изменению свойств, отношений, состояний современной школы.

Выделим педагогические постулаты, необходимые и достаточные для осознания, постижения и интерпретации педагогического эксперимента В.А. Сухомлинского в современном образовательном социуме.

Постулат первый. «Нет и не может быть абстрактного ученика, к которому можно было бы приложить механически все закономерности обучения и воспитания. Искусство и мастерство обучения и воспитания заключаются в том, чтобы, раскрыв силы и возможности каждого ребенка, выявив его природные склонности и таланты, ориентируя его на поиск собственных возможностей и склонностей, авторские открытия, дать ему радость успеха в умственном труде»³⁰.

Постулат второй. Важно, чтобы детям в школе было интересно жить и учиться. Это возможно, если присутствуют уважение к учителю, вера в свои силы, интерес к знаниям и жажда знаний³¹.

Постулат третий. Глубокие знания, широкий кругозор, интерес к проблемам науки, на основе которой построен преподаваемый предмет, – все это необходимо учителю для того, чтобы раскрыть перед воспитанниками притягательную силу знаний, предмета, науки, процесса учения. Воспитание лишь тогда становится реальной силой, когда оно основано на вере в ребенка.

Отсюда можно сделать вывод: что в ходе педагогического эксперимента Сухомлинский создал инструментарий всех возможных уровней безопасности современной системы образования – личной, региональной, глобальной.

Постулат четвертый. Высшая радость – это радость волнующих переживаний, вызванных заботой о другом человеке. Поэтому так важно учить чувствовать сердцем другого.

Постулат пятый. Сухомлиника – это система, гуманитарная по своему характеру, поддерживающая функционирование системы социального, психолого-педагогического и духовного бытия растущего человека.

Согласно Сандеру Бэйсу, «в пространстве–времени существует лишь одна Вселенная, однако разные наблюдатели видят совершенно разные картины в зависимости от своих границ восприятия»³². И Сухомлинский – для каждого из нас такой разный, но своей жизнью доказавший, что имеет право быть нашим Учителем на все времена.

²⁸ Cockerill A. Perceptions of Sukhomlinsky in English-speaking world: My personal experience. P. 6. URL : <http://theholisticeducator.net/wp-content/uploads/2016/01/Sukhomlinsky-in-English.pdf>

²⁹ Papadopoulou E. The Humanitarian Pedagogy of Sukhomlinsky and the Application of his Ideas in Preschool Education. Joensuu : University of Joensuu, Savonlinna Department of teacher Education, 2008. P. 2.

³⁰ Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев : Радянська школа, 1982. 254 с.

³¹ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа ... С. 38.

³² Бэйс С. URL : <http://static.my-shop.ru/product/pdf/123/1225798.pdf>

Список использованной литературы

1. Блейк, У. [Электронный ресурс] / пер. с англ. С.Я. Маршака. – Режим доступа : <https://www.epochtimes.ru/content/view/61825/45/>
2. Богуславский, М.В. Постижение В.А. Сухомлинского: очерк научной автобиографии [Текст]. – Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Реализация идей В.А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения)». 15–17 мая 2018 г., г. Оренбург. – Оренбург, 2018.
3. Бэйс, С. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://static.myshop.ru/product/pdf/123/1225798.pdf> (дата обращения: 30.05.2018).
4. Дмитриев, А. Сердечное слово и «республиканский уровень»: советские и украинские контексты творчества Василия Сухомлинского [Текст] // Острова утопии: Педагогические и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980 г.) : коллектив. моногр. – М. : Новое лит. обозрение, 2015. – 720 с.
5. Кодак, Н.И. Об умственном воспитании школьников [Текст] // Народное образование. – 1979. – № 9. – С. 118.
6. Патон, Б.Е. Глубокий поиск, высокий эффект [Текст] // Правда Украины. – 1974, 25 дек.
7. Романов, А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности» [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2004. – № 1. – С. 40–45.
8. Романов, А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 5–10.
9. Рындак, В.Г. Воспитание учащейся молодежи в контексте идей Конфуция и В.А. Сухомлинского в школах Китая [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 1 (29). – С. 152–161.
10. Рындак, В.Г. От понимания учения к пониманию мира (в контексте идей В.А. Сухомлинского) [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета (ВГПУ). – 2014. – № 4 (89). – С. 4–10.
11. Рындак, В.Г. Становление педагогической системы В.А. Сухомлинского и ее развитие в Оренбуржье [Текст] // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. – Оренбург, 2003. – С. 17–42.
12. Рындак, В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра [Текст]. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. С. 72–76.
13. Сухомлинская, О.В. В поисках настоящего [Текст] // Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев : Акта, 2012. – С. 495–498.
14. Сухомлинская, О.В. Идеи В.А. Сухомлинского о здоровье детей в исторической перспективе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 36–44.
15. Сухомлинский, В.А. Индивидуальный подход к ученикам [Текст] // Кировоградская правда. – 1950, 9 апр.
16. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской школе [Текст]. – М. : Просвещение, 1979. – 536 с.
17. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст]. – М. : Просвещение, 1982 – С. 45.
18. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст]. – Киев : Радянська шк., 1974. – 288 с.
19. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. произв. : в 5 т. – Киев : Рад. иск., 1980. – Т. 3.
20. Сухомлинский, В.А. Сто советов учителю [Текст]. – Киев : Радянська школа, 1982. – 254 с.
21. Сяо Су. Сухомлинский в школьном управлении и в качествах учителя [Текст] // Био-зяо, цзяоюй яньцзю. – 1998. – № 6. – С. 12–17.
22. Челпаченко, Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского (теория и практика) [Текст] : моногр. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2012. – 280 с.

23. Cockerill, A. Perceptions of Sukhomlinsky in English-speaking world: My personal experience [Electronic resource]. – P. 6. – Mode of access : [http:// theholisticeducator.net/wp-content/uploads/2016/01/Sukhomlinsky-in- English.pdf](http://theholisticeducator.net/wp-content/uploads/2016/01/Sukhomlinsky-in-English.pdf).

24. Papadopoulou, E. The Humanitarian Pedagogy of Sukhomlinsky and the Application of his Ideas in Preschool Education [Text]. – Joensuu : University of Joensuu, Savonlinna Department of teacher Education, 2008.

25. Ryndak, V. Education in the context of China's social and economic development [Text] // Life Science Journal. – 2014. – N 11. – P. 608–612.

УДК 371.42(05)«1955/1961»

М.А. Захарищева

**ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО
О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ
ПО ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА»
(1955–1961 годы)**

Автор предлагает проследить развитие представлений В.А. Сухомлинского о трудовом воспитании и обучении в 50–60-е годы XX века. При этом важно, что источниковой базой статьи стали исключительно публикации Василия Александровича в научно-педагогическом журнале «Советская педагогика»¹ указанных лет.

трудовое воспитание, трудовое обучение, производственное обучение, политехническая школа, трудовые традиции.

Творчество известного советского педагога В.А. Сухомлинского, как и многих других, чьи имена вошли в золотой фонд истории российской педагогики и образования, изучено довольно глубоко и подробно². Мы же решили сосредоточить свой исследовательский интерес на коротком – 50-е – начало 60-х годов XX столетия – периоде его педагогической деятельности, когда он, директор Павлышской средней школы Онуфриевского района Кировоградской области Украинской Советской Социалистической Республики, стал практически постоянным автором ведущего научно-педагогического журнала страны «Советская педагогика». В одном только 1952 году им опубликованы три серьезные статьи, затем, в 1955, 1958 и 1961 годах, – по две.

Автор обращается к нескольким проблемам, актуальным для советской педагогики тех лет. В частности, проблемам трудового воспитания, производительного труда школьников, производственного обучения он посвятил в эти годы 8 статей.

Важной для директора сельской школы проблемой является правильная организация трудового воспитания. Данная тема, как известно, всегда владела мыслями В.А. Сухомлинского, поэтому особый интерес для нас представляет

¹ С 1991 года журнал называется «Педагогика».

² См. напр.: Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки. М. : Просвещение, 2005. 191 с. ; Захарищева М.А. В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 78–86 ; Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психол.-пед. поиск. 2016. № 3 (39). С. 5–14.

возможность проследить динамику его представлений о трудовом воспитании школьников на протяжении рассматриваемых лет.

Первое обращение педагога к проблеме трудового воспитания в журнале «Советская педагогика» связано с обобщением опыта организации практики учащихся Павлышской школы в сельскохозяйственном производстве³.

Подобную практику Сухомлинский называет очень важным мероприятием, помогающим решать как образовательные, так и воспитательные задачи. Такими задачами он считал воспитание любви к труду в сельском хозяйстве, вооружение прочными знаниями основ современного сельскохозяйственного производства и практическими навыками, необходимыми для трудовой деятельности.

Каждый классный руководитель составлял план производственной практики учащихся. В школе были разработаны общие требования к организации практики. Среди этих требований отметим следующие:

1. На протяжении трех лет обучения в средней школе каждый учащийся должен в срок 60–70 дней выполнить те виды работ, которые являются основными в трудовой деятельности рядового колхозника: обработка почвы, подготовка семян к посеву, сев зерновых и овощных культур, уход за посевами, уход за животными на животноводческой ферме.

2. Объем намечаемой работы должен обеспечивать вооружение учащихся твердыми практическими навыками.

3. Производительный труд учащихся призван воспитывать коллективистов. В связи с этим учащиеся, как правило, должны работать коллективно – всем классом или группой, причем количество учащихся в группе зависит от особенностей того или иного вида труда.

4. Важнейшей задачей производственной практики является воспитание трудолюбия, любви и уважения к труду и к людям труда. Для разрешения этой задачи учащиеся должны выполнять работу под непосредственным руководством и наблюдением лучших тружеников колхозного производства.

5. Общее руководство производительным трудом учащихся осуществляет классный руководитель, который должен находиться рядом с ними во время работы. Сухомлинский настаивал на том, что производительный труд учащегося как составная часть всей воспитательной работы должен быть объектом руководства не каждого преподавателя в отдельности, а именно классного руководителя. В связи с этим он даже предлагал уточнить Положение о классном руководителе, в котором, по его мнению, следовало предусмотреть ежегодное руководство со стороны классного руководителя производительным трудом учащихся в течение определенного времени – не менее 60–80 часов.

6. Каждый учащийся по окончании трудового задания обязан представить директору школы отчет о своей работе.

В конце обучения в средней школе правление колхоза выдавало каждому учащемуся трудовую характеристику. Такую характеристику в Павлышской школе считали очень важным документом, так как в ней было отражено отношение к труду. Сухомлинский считал, что для полного представления о зрелости учащегося она должна включаться в аттестат.

³ Сухомлинский В.А. Практика учащихся в колхозном производстве // Сов. пед. 1955. № 1. С. 29–40.

Следует отметить, что за несколько лет до поставленной государством задачи обеспечения связи обучения с жизнью павлышский педагог говорил о значимости и одновременно большом педагогическом потенциале практической трудовой деятельности. «Добиться тесной связи обучения с жизнью – это значит сделать производительный труд учащихся одним из важнейших элементов воспитательной работы», – писал он⁴. Сухомлинский считал, что связь обучения с жизнью нельзя видеть только в том, чтобы те или иные теоретические знания, усвоенные в школе, закреплялись путем проведения такой-то практической работы. Он понимал эту связь значительно глубже и сложнее, поэтому снова и снова обращался к данной проблеме, был в постоянном поиске ее решений.

В 1955 году появляется еще одна статья Сухомлинского о трудовом воспитании⁵. В ней он связывает трудовую деятельность учащихся с реальной школьной жизнью детей через становление и развитие трудовых традиций Павлышской школы. А традиции эти заключаются в том, что отдельные виды труда, выполняемые коллективом школы или класса, связываются с определенными событиями или сторонами школьной жизни, повторяются из года в год, закрепляются, становятся привычными. Автор называет несколько конкретных традиционных событий школьной жизни и обозначает их связь с трудовой деятельностью школьников. Так, стало традицией в каждом классном коллективе к концу очередного года обучения делать что-то полезное для школы. К примеру, мальчики 5-го класса сделали этажерку для классной библиотечки, а девочки вышили оконные занавески для пионерской комнаты⁶.

Вторая трудовая традиция, заложенная учительским коллективом Павлышской школы, заключается в том, что учащиеся каждого класса в летние каникулы изготавливают наглядные пособия для биологического кабинета школы. Свои подарки биологическому кабинету ученики приносили в школу в первый день занятий после летних каникул.

Третья трудовая традиция – коллективный труд всех учащихся по украшению классных комнат и школьного двора перед началом учебного года и перед началом экзаменов.

Традиционными стали Неделя сада, предполагающая посадку плодовых деревьев в школьном саду и на приусадебных участках родителей, весенний праздник День птиц, День заготовки кормов во второе воскресенье июля.

Сухомлинский старался показать и сам процесс появления трудовых традиций. Так, в 1948 году его школьники решили обсадить молодыми тополями самую отдаленную улицу села, имевшую унаследованное от прошлого название Мусорная. На месте пустыря был заложен парк, а труд по благоустройству стал традиционным, коллективным, осуществлялся совместно с жителями всего села.

Опыт создания и укрепления трудовых традиций убедил директора Павлышской школы в огромном педагогическом потенциале детского труда. Он уверял, что нравственное воспитание неразрывно связано с трудовым: если в основу создания трудовых традиций положить целенаправленную общественно полезную, посильную и не перегружающую детей работу, приурочивая ее к тем событиям школьной жизни, в которых есть элементы торжественности, возвышенных чувств, тем самым можно внести в детский труд радость, духовный подъем, моральное удовлетворение.

⁴ Сухомлинский В.А. Практика учащихся ... С. 40.

⁵ Сухомлинский В.А. Трудовые традиции в школе // Сов. пед. 1955. № 7. С. 31–39.

⁶ Там же. С. 33.

Создание и укрепление трудовых традиций требуют длительного, терпеливого труда всего учительского коллектива. При этом трудовые традиции нельзя отрывать от других задач воспитательной работы школы – укрепления ученического коллектива, воспитания учащихся, борьбы за глубокие и прочные знания⁷.

Вступая в полемику с учителями, которые удовлетворяются тем, что школьники чем-то заняты, что они просто не бездельничают, Сухомлинский указывает на возможность воспитания из учащейся молодежи морально зрелых людей. А главной чертой, определяющей моральную зрелость питомцев школы, по его мнению, является готовность к участию в производительном труде. В статье «Роль производительного труда в воспитании моральной зрелости» он предлагает описание своеобразной экспериментальной организации производительного труда школьников⁸.

С 1947 по 1955 годы с целью выяснения роли производительного труда в воспитании моральной зрелости учащихся в Павлышской школе проводилась экспериментальная работа. Ею были охвачены школьники разных классов, применялись разнообразные формы исследования в тесной связи со всей системой обучения и воспитания в школе.

Вся эта опытная работа подразделялась на три вида.

Первый вид – вовлечение учащихся, преимущественно 5–7-х классов, в производительный труд в составе всего классного коллектива. Цель опыта состояла в том, чтобы проследить непосредственное влияние производительного труда на развитие положительных моральных черт у отдельных школьников, а также то, как под влиянием производительного труда у некоторых из них изживаются отрицательные моральные черты.

Второй вид опытной работы заключался в вовлечении учащихся в производительный труд на протяжении продолжительного времени в индивидуальном порядке. Производственное окружение Павлышской школы давало самые широкие возможности для такой формы трудовой деятельности. Этим опытом были охвачены все учащиеся 8–10-х классов⁹. Он имел и более широкую цель – изучить, как в результате продолжительного производительного труда формируется моральная зрелость учащихся, как ее черты проявляются уже в школьные годы и особенно после ее окончания – в процессе самостоятельного труда.

Главное, в чем павлышские учителя видели цель формирования моральной зрелости, – это создание у старшеклассников убеждения в том, что после окончания школы им необходимо включиться в трудовую деятельность. Они хотели на многочисленных фактах проследить, как в процессе производительного труда приобретает жизненный опыт, как он, благодаря всей системе воспитательной работы, осмысливается, входит в сознание, способствует формированию жизненного призвания, как в результате труда, протекающего за стенами школы, вне школьного коллектива, воспитываются черты коллективизма.

Третий вид опытной работы заключался в том, чтобы путем вовлечения в производительный труд перевоспитывать недисциплинированных, нерадивых учеников. Самое главное, чего в этом случае добивались педагоги, – это четкие, ясные и посильные для школьника требования, единая линия школы и семьи и обязательное выполнение учащимися этих требований. Со временем педагоги

⁷ Сухомлинский В.А. Трудные традиции в школе ... С. 39.

⁸ Сухомлинский В.А. Роль производительного труда в воспитании моральной зрелости // Сов. пед. 1956. № 1. С. 17–34.

⁹ Там же. С. 18.

убедились в том, что в процессе производительного труда даже у самых нерадивых в труде учебном учеников воспитывается дисциплинированность¹⁰.

Экспериментальная работа привела Сухомлинского к некоторым важным и неочевидным даже для современной педагогики выводам, а именно:

– в период обучения в школе эффективная трудовая деятельность учащихся должна быть подчинена учебно-воспитательным задачам;

– воспитательная сила производительного труда заключается в его общественной целенаправленности, в создании материальных ценностей для общества;

– для успешного трудового воспитания необходимо использовать разнообразные формы трудовой деятельности, коллективный и индивидуальный труд учащихся, но важнейшая роль принадлежит индивидуальному труду школьников в составе трудового коллектива взрослых.

Через несколько лет в продолжение предыдущей статьи появляется следующая – «Овладение массовой рабочей специальностью в школе – средство улучшения трудового воспитания»¹¹. В ней обобщается трехлетний опыт производственного обучения учащихся Павлышской школы (с 1954/55 по 1956/57 учебный год).

Подчеркивая воспитательную направленность производственного обучения, Сухомлинский в этом непростом для школы деле снова отдает приоритет воспитанию и овладению знаниями.

Для подготовки воспитанников к производительному труду, связанному в той или иной мере с машинной техникой, в школе были созданы специальные условия. Число кружков политехнической направленности для учащихся 5–7-х классов достигало 20. Занимаясь в кружках юных техников-конструкторов, слесарей, электриков, радиотов, мотористов, автомобилистов, столяров, юных растениеводов, садоводов и лесоводов, животноводов, пчеловодов, школьники уже в 13–14 лет приобретали серьезные умения и навыки. Например, все оканчивающие 7-й класс умели управлять автомашиной (с облегченным управлением) и мотоциклом; многие умели работать на токарном станке по металлу. К моменту окончания 7-го класса каждый ученик не только овладевал рядом ценных умений и навыков, но и проявлял более или менее осознанное стремление заняться в дальнейшем тем или иным видом конкретного труда¹². Такую организацию сегодня назвали бы внеучебной деятельностью школьников.

Понимая опасность узкой профессионализации школьного обучения, сужения политехнического кругозора учащихся, педагоги Павлышской школы выбрали и условно назвали универсальными несколько компетенций (введено нами. – М.З., в статье они названы специальностями), каждая из которых совмещает умения и навыки ряда специальностей. Какую бы массовую рабочую специальность ни избрал школьник, он изучал основы машиноведения, электротехники и агротехники, приобретал практические умения и навыки в области этих важнейших подразделений производства.

Снова и снова Василий Александрович убеждается в том, что приобщение старшеклассников к труду и даже овладение массовой рабочей специальностью является, прежде всего, воспитательным процессом, который нельзя свести к овладению лишь кругом умений и навыков. Воспитательная сторона производственного

¹⁰ Сухомлинский В.А. Роль производительного труда ... С. 21.

¹¹ Сухомлинский В.А. Овладение массовой рабочей специальностью в школе – средство улучшения трудового воспитания // Сов. пед. 1958. № 7. С. 11–24.

¹² Там же. С. 12.

обучения выдвигает ряд требований к его организации. Педагог предлагает отдать школам инициативу в деле определения содержания рабочих специальностей, обучение которым можно организовать в соответствии с особенностями производственного окружения, а также предоставить им результаты анализа важнейших видов и вариантов производственного окружения, объектов труда и массовых рабочих специальностей, обучение которым можно организовать в конкретных условиях, т.е. своеобразное методическое сопровождение производственного обучения.

Отвечая на вызовы времени, которое требовало связи обучения с жизнью, овладения массовыми рабочими профессиями, организации производственного обучения в школе, в начале 60-х годов XX века Сухомлинский продолжает размышлять о трудовом воспитании и обучении с учетом опыта руководимой им Павлышской школы в статье «Производственному обучению – широкую политехническую основу»¹³.

Технический прогресс середины прошлого столетия привел к тому, что физический труд все больше стал насыщаться интеллектуальным содержанием. Возник новый тип рабочего – производственника широкого профиля, сочетающего физический и умственный труд, умеющего переходить от одной машины к другой и выполнять функции, свойственные нескольким узким специальностям.

Перед директором Павлышской школы стоял вопрос: как сочетать две тенденции – укрепление основ единой политехнической школы и развитие специфических черт школы сельской.

Сухомлинский предлагает по-новому взглянуть на привычные явления. Так, проанализировав множество фактов, он пришел к выводу, что владение умениями и навыками, позволяющими чередовать разные виды деятельности, развивает у юношей и девушек чувство собственного достоинства.

Трудовое обучение в его школе организовали так, чтобы ученики хорошо осмысливали взаимосвязь промышленного и сельскохозяйственного производства, роль машинной техники в сельском хозяйстве и в повышении производительности труда, убедились в том, что техника все больше проникает в сельскохозяйственное производство. Это позволило психологически сориентировать учащихся сельской школы на разносторонний труд.

Учащиеся старших классов Павлышской школы объединялись в школьные учебно-производственные бригады, члены которых во время производственной практики работали на разных участках колхозного производства. Важными принципами их труда были переход из одной отрасли производства в другую, сочетание трудовых процессов, одновременное выполнение ряда трудовых заданий. Гуманист Сухомлинский пришел к выводу: перспектива интересного разностороннего труда осознается и переживается старшими подростками как личное достоинство¹⁴.

«Коммунистическая нравственность», «коммунистическое отношение к труду» – именно такими терминами пользуется советский педагог Сухомлинский в годы «оттепели», в период поворота всей гуманитарной сферы к человеку, в период надежд на построение социализма с человеческим лицом. Однако рядом с этими терминами присутствуют и сегодня воспринимаются как должное «духовная жизнь», «духовное развитие», «нравственное достоинство».

¹³ Сухомлинский В.А. Производственному обучению – широкую политехническую основу // Сов. пед. 1960. № 1. С. 35–44.

¹⁴ Там же. С. 44.

Задача школы – открыть перед каждым учеником те сферы активной деятельности, которые обеспечивают ему личное счастье, полноту духовной жизни, – считает директор Павлышской школы.

«Нельзя допускать, чтобы школьник думал, что единственная сфера, в которой он может раскрыть свои способности, – это учение, овладение знаниями. В практике воспитательной работы нашей школы мы добиваемся, чтобы ученик всегда мог принять участие в различных видах труда, равноправных с учением, с овладением знаниями – равноправных в том смысле, что они требуют таких же интеллектуальных сил, такого же творчества, как и учение», – пишет он в очередной статье¹⁵. Для каждого возраста в Павлышской школе были подобраны разные виды трудовой деятельности.

В результате многолетнего опыта Сухомлинским была осознана закономерность духовного развития человека: интеллектуальное развитие зависит от раскрытия способностей в разнообразном творческом труде. Действительно, интеллектуальный труд, занимающий главное место в учении, больше, чем какая бы то ни было другая сфера деятельности, требует нравственного развития человека. Успехи в этом труде невозможны без осознания и переживания человеком чувства морального удовлетворения. Чем больше трудностей встречает школьник при овладении знаниями, тем важнее, чтобы он переживал чувство гордости за свои успехи в какой-либо другой работе.

Актуально звучит и такой вывод: успехи в учении – это не только накопление знаний, но и развитие способностей. Но так как способности человека не могут раскрыться в полную силу, если его деятельность ограничена только учением, то интеллектуальное развитие тесно связано с успехами в творческом труде. Отсюда ясно, какое значение имеет труд в соответствии со способностями во всестороннем развитии человека, в развитии его разума, нравственных и волевых качеств.

Павлышские учителя видели важнейшую задачу воспитания в том, чтобы определить для каждого воспитанника путь формирования и развития его индивидуальности, найти его любимый вид труда, помочь ему найти самого себя. Успешное решение этой сложной задачи определяется умелым индивидуальным подходом к каждому ученику.

Хочется обратить внимание руководителей современного образования, излишне увлеченных бюрократическим творчеством, на вывод Сухомлинского о небольшой ценности разных программ: «Никакие программы не могут предусмотреть безграничного многообразия методов и форм воспитательной работы, которые надо осуществлять для формирования личности»¹⁶.

Осознавая себя творцом, преобразователем, ребенок глубоко переживает чувство нравственного достоинства. Благодаря сочетанию физических и интеллектуальных усилий труд входит в его духовную жизнь, становится потребностью.

Сухомлинский крепко связывает педагогически правильно организованный детский труд с творчеством, развитием как разума, так и высоких чувств, человеческого достоинства.

И остается при этом педагогическим романтиком, утверждающим высокую гуманность коммунистического общества, которое заботится о счастье каждого

¹⁵ Сухомлинский В.А. Коммунистический труд и коммунистическая нравственность // Сов. пед. 1961. № 4. С. 40–50.

¹⁶ Там же. С. 45.

человека. Он совершенно справедливо и прозорливо почувствовал, что стране нужны способные, талантливые люди, а талантливым человек может быть не только в научной лаборатории, за письменным столом, у рояля или у мольберта, но и за рулем трактора, у станка, на животноводческой ферме.

Василий Александрович смело меняет приоритеты трудового воспитания и обучения: «Важнейшая задача воспитания заключается ныне в том, чтобы в каждом человеке раскрыть его задатки, которые позволили бы ему подняться на высокую ступень трудового мастера – творчества. Не просто производить материальные ценности, овладеть определенным кругом умений и навыков, а быть творцом в том деле, к которому у человека проявились задатки, способности, – именно в этом и кроется источник радости труда, той радости, которую мы должны помочь найти каждому»¹⁷. Включение современной учащейся молодежи во Всероссийское движение «Молодые профессионалы», на наш взгляд, решает аналогичные задачи.

Чтобы осуществить эту задачу, надо усилить внимание к духовному миру каждого воспитанника. В каждом ребенке необходимо искать его «живинку», его «золотую жилку», добиваясь того, чтобы каждый нашел свой любимый труд, стал художником в выбранном деле. И для этого в трудовом воспитании необходимо осуществлять индивидуальный подход, причем осуществлять его педагогически тонко, продуманно, эффективно.

Перелистав страницы старого, из прошлого века, журнала и почувствовав себя собеседником самого Сухомлинского, можно позволить себе некоторые выводы и размышления. Его мысль о трудовом воспитании развивалась, на наш взгляд, в следующем направлении: от желания поделиться положительным опытом организации практики учащихся в колхозе через осмысление актуальных в то время вопросов производительного труда и овладения одной из массовых рабочих профессий в сельской школе на политехнической основе до особой педагогической заботы о формировании отношения к труду. А высшей ценностью трудового воспитания он считал «золотую жилку» каждого ребенка, до которой не так-то просто добраться.

Наша беда в том, что труд постепенно исчезает из школьной жизни современных подростков, которых воспитали «разумными потребителями», а проблематика трудового воспитания больше не обсуждается на страницах педагогической печати. Глубокий и оригинальный мыслитель Василий Александрович Сухомлинский может помочь современной педагогике вновь обрести слегка забытый, но такой необходимый ракурс: трудовая деятельность, ориентированная на развитие способностей, на индивидуальные особенности каждого ребенка, незаменима в процессе воспитания личности.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки [Текст]. – М. : Просвещение. 2005. – 191 с.
2. Захаричева, М.А. В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 78–86.
3. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.

¹⁷ Сухомлинский В.А. Воспитывать коммунистическое отношение к труду // Сов. пед. 1961. № 10. С. 11–18.

4. Сухомлинский, В.А. Воспитывать коммунистическое отношение к труду [Текст] // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – С. 11–18.
5. Сухомлинский, В.А. Коммунистический труд и коммунистическая нравственность [Текст] // Советская педагогика. – 1961. – № 4. – С. 40–50.
6. Сухомлинский, В.А. Овладение массовой рабочей специальностью в школе – средство улучшения трудового воспитания [Текст] // Советская педагогика. – 1958. – № 7. – С. 11–24.
7. Сухомлинский, В.А. Практика учащихся в колхозном производстве [Текст] // Советская педагогика. – 1955. – № 1. – С. 29–40.
8. Сухомлинский, В.А. Производственному обучению – широкую политехническую основу [Текст] // Советская педагогика. – 1960. – № 1. – С. 35–44.
9. Сухомлинский, В.А. Роль производительного труда в воспитании моральной зрелости [Текст] // Советская педагогика. – 1956. – № 1. – С. 17–34.
10. Сухомлинский, В.А. Трудовые традиции в школе [Текст] // Советская педагогика. – 1955. – № 7. – С. 31–39.

100 лет со дня рождения З.И. Равкина

УДК 37(09)(092)

М.В. Богуславский

ВЫДАЮЩИЙСЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ИСТОРИК ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ ЗАХАР ИЛЬИЧ РАВКИН (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье в целостном виде дана характеристика жизни и деятельности выдающегося отечественного историка педагогики и образования Захара Ильича Равкина. Представлены основные результаты изысканий его научной школы.

З.И. Равкин, история педагогики и образования, научная школа, научный совет.

«Главные биографические факты – книги, важнейшие события, мысли» – так определил кредо историка В.О. Ключевский. Эта характеристика в полной мере может быть отнесена и к жизненному пути академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Республики Марий-Эл и Российской Федерации Захара Ильича Равкина (1918–2004).

Встреча с Захаром Ильичом Равкиным, произошедшая в сентябре 1982 года, то есть более 35 лет назад, стала определяющей в моей не только научной, профессиональной, но и личной судьбе. Затем на протяжении последующих 22 лет жизни и профессиональной деятельности мы постоянно были вместе. Рука об руку с ним я прошел все ступени научной карьеры: школа педагога-исследователя в НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР – аспирантура – защита кандидатской диссертации – работа в лаборатории истории советской школы и педагогики младшим, а затем старшим научным сотрудником – докторантура – защита докторской диссертации – получение звания профессора – избрание членом-корреспондентом Российской академии образования – последующая работа

под руководством З.И. Равкина в качестве главного научного сотрудника в лаборатории методологии историко-педагогических исследований Института теории и истории педагогики РАО. К сожалению, этот внушительный послужной список не дает представления о специфике нашей совместной исследовательской деятельности, о той научной (да и личностной) школе, которую посчастливилось пройти у Захара Ильича за эти годы.

Но обратимся к основным жизненным вехам юбиляра.

Когда ретроспективно размышляешь о судьбе такой незаурядной личности, как Захар Ильич Равкин, то не оставляет впечатление, что линия жизни, упорно пробивая себе путь через толщу случайностей, сама по себе выстраивала единственно верную и возможную судьбоносную траекторию, как говорили раньше, – планиду. Казалось бы, что в том удивительного, если одаренный юноша из интеллигентной семьи, рано почувствовавший в себе призвание историка и педагога, стал в итоге крупным ученым, академиком, автором классических трудов, утверждавших новые направления в науке; как профессор и лектор привил любовь к истории педагогики поколениям студентов – будущих учителей; создал научную школу, где воспитал плеяду последователей; основал научный совет по проблемам истории образования и педагогики РАО, консолидирующий генерации историков педагогики?

Захар Ильич Равкин родился 13 июля 1918 года в Ростове-на-Дону в семье врачей. Еще в школьные годы, не без определенного влияния тети – видного советского историка Э.Б. Генкиной, начал формироваться его интерес к изучению прошлого. О направленности интересов юноши красноречиво свидетельствует тот факт, что свой день рождения он стал официально отмечать 14 июля в память о начале Великой французской революции¹.

Проявившиеся способности и уже тогда незаурядное трудолюбие сделали возможным поступление молодого человека в «Лицей в Сокольниках» – так называли в 1930-е годы самое престижное учебное заведение страны – Институт философии, литературы и истории (ИФЛИ). Легендарный московский вуз блистал составом как профессоров, так и студентов. Историко-филологический факультет жил напряженно и творчески. Лекции и семинары крупнейших российских историков, продолжателей дореволюционной школы – Ю.В. Готье, А.В. Мишулина, В.С. Сергеева, С.Д. Сказкина – не только стимулировали интерес к учебе, будили мысль, но и исподволь готовили к серьезной научно-исследовательской деятельности².

В 17–18 лет на формирование личности огромное влияние оказывают ровесники – в нашем случае «ифлийские мальчишки». Достаточно назвать поэта Павла Когана – автора «Бригантины», соседа З.И. Равкина по студенческой скамье, друга, к которому всегда можно было прийти в дом около Красных Ворот и всю ночь гулять по Москве, перемежая чтение стихов с юношескими мечтами...

К сожалению, по политическим причинам – в связи с административной высылкой семьи – учеба З.И. Равкина в ИФЛИ в 1937 году была прервана. Завершил он высшее образование в 1941 году на историческом факультете Узбекского университета в городе Самарканде³.

¹ Богуславский М.В. «И дольше века длится день» (о педагогической деятельности З.И. Равкина) // Гуманистич. парадигма образования и воспитания: теорет. основы и историч. опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX в.). М. : ИТОП РАО, 1998. С. 3–8.

² Там же.

³ Там же ; Богуславский М.В. К юбилею Захара Ильича Равкина // Педагогика. 1998. № 5. С. 123–124.

В военные годы З.И. Равкин преподавал литературу и историю в школе, работал методистом-инспектором, а затем заместителем директора областного педагогического кабинета. Примечательно, что молодой методист оказывал действенную помощь не только начинающим, но и опытным педагогам⁴.

В 1944 году в составе первого набора Захар Ильич поступил в аспирантуру АПН РСФСР. Его научным руководителем был академик АПН РСФСР Николай Александрович Константинов – личность незаурядная. Выпускник историко-филологического факультета Московского университета, он плодотворно разрабатывал теоретические основы историко-педагогической науки, расширил проблематику и модернизировал методы ее исследований. Историко-педагогические работы ученого отличались широкой эрудицией, аналитическим, сравнительно-сопоставительным и критическим подходом к событиям и фактам. Владея в совершенстве пятью языками, он основывал свои исследования на анализе многочисленных иностранных источников.

Но, пожалуй, главное, что сумел привить Н.А. Константинов своему ученику, – это глубокое уважение к историческому источнику, даже пиетет к нему. Фундаментальная и тщательно отобранная источниковая база, как плотина из фактов, воздвигаемая для защиты формулируемых выводов, сразу же стала выгодно отличать первые публикации молодого аспиранта. К этому можно добавить необычайную широту проблематики⁵.

Захар Ильич начал историко-педагогические исследования с изучения педагогики Царскосельского лицея пушкинской поры (книга на эту тему будет издана только в 1993 году). Однако вскоре он по рекомендации коллег переключается на изучение истории советской школы и педагогики 1920-х годов. Этой сложной и острой проблеме он останется верным на протяжении всей своей последующей творческой деятельности.

После защиты кандидатской диссертации З.И. Равкин сразу становится старшим научным сотрудником Института теории и истории педагогики АПН РСФСР – факт для того времени уникальный. Результаты первого периода исследований были обобщены им в монографии «Советская школа в годы перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства», изданной в 1949 году, а затем в дополненном и переработанном виде вышедшей в 1959 году. Работа вызвала позитивный резонанс.

Появляются и первые статьи по методологии изучения истории педагогики – еще одного важного направления его научных интересов⁶.

Однако в 1951 году З.И. Равкин, опять же в силу политических коллизий того времени, связанных с борьбой с «безродными космополитами», был переведен в Йошкар-Олу, где стал заведовать кафедрой педагогики и психологии Марийского пединститута имени Н.К. Крупской. В этой должности он проработал более 30 лет. То был плодотворный, хотя и непростой период его педагогической и исследовательской деятельности⁷.

⁴ Богуславский М.В. Слово о моем Учителе и друге: к 85-летию со дня рождения академика РАО З.И. Равкина // Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к ист.-пед. исслед. М. : ИТОП РАО, 2003. С. 9–21.

⁵ Богуславский М.В. Захар Ильич Равкин // Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографические очерки. М. : Просвещение, 2005. С. 169.

⁶ Там же. С. 170.

⁷ Богуславский М.В. Большая жизнь (памяти академика РАО З.И. Равкина) // Проблемы воспитания духовности и достоинства личности в современной теории и практике образования. М. : МГПЦ ; Йошкар-Ола, 2004. С. 17–26.

Блестящий лектор, З.И. Равкин сразу сумел сделать историю педагогики (зачастую второстепенный, проходной предмет) самым интересным и любимым для студентов. Этому способствовали как его незаурядная эрудиция, так и стиль изложения – эмоционально-образный, стимулирующий мысль, пробуждающий потребность обратиться к первоисточнику. По свидетельству бывшего студента, «на ярких по форме и глубоких по содержанию общеинститутских, а позже факультетских лекциях З.И. Равкина по истории педагогики об основах гуманизма, педагогах-гуманистах прошлого и настоящего воспитаны будущие педагоги 30 выпусков института. Они, становясь учителями, не только помнили своего наставника, но и продолжали сотрудничать с ним в своей творческой деятельности»⁸.

Однако уже первые годы преподавания истории педагогики убедили З.И. Равкина в необходимости серьезного реформирования как методики, так и содержания курса. Ученый разрабатывал **новаторское для того времени проблемное преподавание** курса истории педагогики. Благодаря такому подходу усиливалась профессиональная направленность курса, становился рельефнее генезис педагогической мысли, актуализировались ретроспективные знания, непосредственно связанные с насущными вопросами школьной жизни. Время подтвердило правоту Захара Ильича, и проблемное построение, хотя и с трудом, стало приживаться в вузах, впрочем, только у сильных преподавателей.

В сфере интересов З.И. Равкина как заведующего кафедрой педагогики и психологии постоянно находился весь спектр многосторонней подготовки будущих учителей. Он предложил новую структуру цикла психолого-педагогических дисциплин. Название его программной статьи звучало как призыв: «Сделать педагогику любимым предметом». Под его общей редакцией и при авторском участии вышли в свет и получили одобрение преподавателей вузов «Хрестоматия по педагогике для педагогических вузов» (1976 год) и оригинальное пособие для студентов «Все начинается с учителя» (1983 год), содержащее научно-исследовательские материалы, извлечения из публицистических статей и художественных произведений отечественных авторов. Пособие начинается с очень теплой вводной статьи З.И. Равкина «Прекрасна дорога – иди в педагоги».

К этому направлению деятельности примыкает изучение проблем семейной педагогики. Заметным явлением в свое время стала вышедшая под редакцией З.И. Равкина книга «Воспитание детей в семье» (1959 год). Долгие годы ученый возглавлял республиканский Университет педагогических знаний для родителей. Он опубликовал в периодической печати цикл научно-популярных и публицистических статей, обращенных к отцам и матерям, с призывом к гуманному отношению к детям. На основе обобщения накопленных материалов подготовил и в 1962 году издал книгу «Будущее вашего ребенка», две главы которой написаны ее научным редактором и руководителем авторского коллектива.

Существенным пластом деятельности кафедры педагогики и психологии Марийского пединститута, возглавляемой З.И. Равкиным, стала реализация **новаторской концепции педагогического стимулирования, направленной на пробуждение познавательных интересов, формирование позитивных интеллектуально-нравственных качеств.**

Важной стороной деятельности возглавлявшегося З.И. Равкиным исследовательского коллектива в данной сфере явилось то, что он не ограничивался

⁸ Богуславский М.В. Большая жизнь (памяти академика РАО З.И. Равкина) ...

декларациями и концептуальными положениями. В течение 20 лет исследователями велись неустанные поиски, в результате которых была создана технология применения арсенала педагогических стимулов в учебно-воспитательном процессе. Теория и практика педагогического стимулирования рассматривали подрастающего человека как высшую цель педагогической деятельности, ориентировали на более глубокое проникновение во внутренний мир ребенка, на пробуждение в нем здоровых интересов и склонностей, на стимулирование любой его деятельности по своей воле, охотно и радостно⁹.

В 1960–1970-е годы главной сферой творческого поиска З.И. Равкина стала история советской школы. Впервые досконально прорабатываются и вовлекаются в научный оборот соответствующие фонды ряда архивов. На такой значительной историографической базе ученый подготавливает и в 1966 году успешно защищает докторскую диссертацию, охватывающую сложный и противоречивый период развития советской школы и педагогики – с 1917 по 1931 годы. **Научная новизна диссертационной работы состояла в проблемном изучении материала, в глубоких и прогностичных выводах, способствующих актуализации историко-педагогического знания.** Была обоснована новая историческая концепция развития отечественного историко-педагогического процесса, пришедшая на смену существовавшей ранее¹⁰. Результаты исследования были обобщены в фундаментальных «Очерках по истории советской школы и педагогики», написанных в соавторстве с Ф.Ф. Королевым и Т.Д. Корнейчиком (1961 год), в разделах и главах «Очерков истории и школы и педагогической мысли народов СССР. 1917–1941 гг.» (1980 год).

Исследовательские интересы З.И. Равкина не ограничивались советским периодом истории педагогики, а охватывали также такие темы, как «Педагогическое наследие Л.Н. Толстого», «Развитие отечественного образования в первой четверти XIX века»¹¹.

В 1981 году Захар Ильич возвращается в Москву и с этого времени в должности старшего научного сотрудника работает в Институте общей педагогики АПН СССР¹². Основными результатами его профессиональной деятельности стали фундаментальные «Очерки истории педагогической науки в СССР» (1986 год) и «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961–1986 гг.» (1987 год).

Существенное значение для науки имел цикл очерков З.И. Равкина о выдающихся деятелях советской педагогики 1920–1930-х годов. Благодаря умелому сочетанию в них яркой формы и глубокого содержания не только устранялись белые пятна в отечественном историко-педагогическом процессе, но и сам процесс превращался из истории идей в историю людей, спектакль «с действующими лицами», приобретал альтернативный характер, наполнялся атмосферой дискуссий, столкновением различных педагогических (и личностных) позиций¹³. Позднее эти очерки (впрочем, в существенно переработанном виде) вошли в книгу «Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем» (1990 год).

⁹ Богуславский М.В. Большая жизнь ...

¹⁰ Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX в. / под ред. М.В. Богуславского. М. : ФБГНУ ИСРО РАО, 2017. 170 с.

¹¹ Богуславский М.В. Захар Ильич Равкин ... С. 171–172.

¹² Богуславский М.В. Видный историк образования З.И. Равкин // Психол.-пед. поиск. 2004. № 1. С. 47.

¹³ Стратегии реформирования и модернизации ...

Особое внимание ученый уделял разработке проблем **методологии истории педагогики**. Оживленную дискуссию вызвали его статьи, посвященные взаимосвязи логического и исторического в педагогических исследованиях, предмету и объекту истории педагогики. В 1990-х годах эти проблемы были переосмыслены им и обобщены в брошюре «Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований» (1993 год).

Среди книг З.И. Равкина, вышедших в середине 1990-х годов, выделим учебник-справочник «История образования и педагогической мысли» (1994 год), написанный в соавторстве с ученицей и женой, доктором педагогических наук, профессором В.Г. Пряниковой и ставший для студентов и преподавателей вузов надежным путеводителем по истории педагогики. В этом справочнике историко-педагогический процесс был представлен в свете современных подходов к анализу проблем отечественного и всемирного образования¹⁴.

Такой интерес ученого к методологическим проблемам симптоматичен и закономерен, ведь с 1992 года и до конца жизни он руководил группой методологии историко-педагогических исследований Института теории и истории РАО. Подобная деятельность явилась для него реализацией давней и заветной мечты – создать специальное методологическое историко-педагогическое подразделение, которое ранее не существовало ни в Институте общей педагогики, ни в структуре Академии педагогических наук в целом.

Деятельность исследовательской группы З.И. Равкина, в которую входили М.В. Богуславский, С.Н. Васильева, В.В. Веселова, Л.Д. Гирева, В.И. Додонов, Т.Б. Игнатьева, позволила как осуществлять общеметодологические разработки по историко-теоретическим проблемам аксиологии и парадигмальному подходу, так и опредмечивать их в конкретных публикациях.

Продуктивным ответом на запросы времени стало создание под научным руководством З.И. Равкина цикла **монографий, посвященных аксиологическим проблемам истории образования**. В них на широком историко-педагогическом фоне (Россия – Запад – Восток) был впервые подробно раскрыт генезис общечеловеческих образовательных ценностей в их взаимодействии с национальными приоритетами; сформулированы историко-педагогические основы для построения отечественной аксиологии как самостоятельной отрасли педагогической теории. Обращение к общечеловеческим ценностям воспитания и обучения, национальным ценностным приоритетам образования стало глубоко символично и значимо. Эти ценности – тот мост, который соединяет прошлое и будущее отечественной и мировой школы и педагогики. Стремление же сохранить и обогатить традицию всегда составляло стержень историко-педагогической деятельности Захара Ильича Равкина.

В 2002 году ученый опубликовал монографию «В.В. Розанов – философ, писатель, педагог. Жизнь и творчество». В этой работе, завершившей его научные изыскания, педагогические идеи, практическая образовательная и воспитательная деятельность видного отечественного мыслителя были представлены целостно – как крупное явление культурной жизни России. В.В. Розанов рассматривается как своеобразное отражение и самобытности русской национальной философии, и духовной жизни России конца XIX – первых десятилетий XX века¹⁵.

¹⁴ Богуславский М.В. Захар Ильич Равкин ... С. 174.

¹⁵ Там же.

Всего за 60 лет плодотворной научно-исследовательской работы З.И. Равкин опубликовал 270 научных работ, в том числе 9 монографий¹⁶.

За всеми этими свершениями стояла кипучая творческая индивидуальность Захара Ильича и как ученого, и как человека. Если выделять доминирующие черты его характера, то, прежде всего, можно подчеркнуть его удивительную доброжелательность, расположенность к людям.

У него была глубоко продуманная система работы с молодыми учеными над диссертациями. Учителя отличало такое качество, как искренняя радость от успеха подопечного, от подготовленного аспирантом удачного материала или найденного в архиве документа. Он всегда был готов поддержать самую смелую мысль, если, конечно, она была аргументирована. Не навязывая своего мнения, исподволь, он умел убедить в перспективности тех или иных предложений, которые всегда выводили работу на качественно более высокий уровень. Симптоматично, что своим жизненным девизом Захар Ильич Равкин выбрал строки Шота Руставели: «Что ты спрятал – то пропало, что ты отдал – то твое!»¹⁷.

Со мной все три года моего обучения в аспирантуре он работал по два дня в неделю. На каждую консультацию отводилось по два часа. Работа шла только над текстом. Каждый параграф дробился на смысловые фрагменты по 5 страниц и отрабатывался до совершенства. Особое внимание придавалось выводам по параграфам и главам. Но не только! Захар Ильич **готовил своих аспирантов к овладению ими всей инфраструктурой научно-исследовательской деятельности в сфере истории педагогики**. Он кропотливо учил, как готовить научные публикации и тезисы выступлений, писать информации о конференциях и юбилейные статьи, делать отзывы на авторефераты, как готовить и проводить научные конференции и сессии Научного совета, как редактировать сборники материалов.

Особое и самое важное место в его научном общении занимали приезды учеников два раза в год, зимой и летом, к нему на консультации в санатории, где он отдыхал. Такие встречи, конечно, не сводились только к работе над материалом, а обязательно дополнялись длительными прогулками, в течение которых происходило самое интересное и важное – погружение в политическую и научную жизнь, овладение нормами научной этики. Захар Ильич во время этих незабываемых встреч щедро делился воспоминаниями о своей жизни, давал оценки политическим событиям, емкие характеристики ученым.

С 1985 года и до конца своих дней **З.И. Равкин руководил основанным им Научным советом по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования**. За 33 года было проведено 32 сессии Научного совета¹⁸, он превратился в подлинно международный центр историко-педагогических исследований, интегрирующий вокруг себя деятельность ученых из России, Казахстана, Белоруссии и Китая.

¹⁶ Богуславский М.В. Равкин З.И. // Рос. пед. энцикл. М. : Большая Рос. Энцикл., 1999. Т. 2. С. 237 ; Богуславский М.В. Равкин З.И. // Москов. энцикл. Т. 1. Лица Москвы. М. : Фонд «Москов. энцикл.», 2010. Кн. 3. С. 577.

¹⁷ Богуславский М.В. История педагогики и образования. Научная школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина // Институт теории и истории педагогики 1944–2014 / под общ. ред. С.В. Ивановой. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. С. 260–265.

¹⁸ Богуславский М.В. Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки // Институт теории и истории педагогики. 1944–2014 / под общ. ред. С.В. Ивановой. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – С. 299–304.

Научный совет объединяет российских и зарубежных ученых, научных сотрудников, преподавателей системы высшего образования и профессиональной переподготовки кадров работников образования, педагогических работников образовательных учреждений (организаций) и деятелей в области педагогических наук, специализирующихся на исследовании проблем истории образования и педагогики; совершенствовании содержания и методов преподавания историко-педагогических дисциплин в вузах; создании учебников и хрестоматий; разработке учебно-методической литературы историко-педагогического содержания; популяризации достижений историко-педагогической науки¹⁹.

В память о создателе Совета Захаре Ильиче Равкине решением его бюро от 30 мая 2016 года была учреждена медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З.И. Равкина, которая имеет статус общественной награды и присуждается в знак признания научным сообществом достижений награжденного в области истории педагогики и образования. Медалью награждаются также руководители и деятели российского образования и науки, способствующие развитию историко-педагогического знания и содействующие деятельности Совета²⁰.

Среди научных школ в области истории педагогики и образования ведущее место занимает научная школа, связанная с именами замечательных историков педагогики, академиков АПН–РАО Н.А. Константинова и З.И. Равкина²¹.

...В отечественной науке всегда существовала традиция: как только молодой ученый начинал себя проявлять, тут же коллеги интересовались его «родословной» – кто являлся наставником, чью школу прошел. У известного историка В.О. Ключевского (1841–1911) было всего шесть учеников, и все они затем стали видными историками. В их числе и замечательный историк-компаративист Ю.В. Готье (1873–1943), питомец которого Н.А. Константинов (1894–1958) был научным руководителем З.И. Равкина. Таким образом, **члены научной школы З.И. Равкина являются прямыми научными наследниками великого Ключевского**. Признание этого обстоятельства удлинит и обогащает «родословную» научной школы Н.А. Константинова – З.И. Равкина, вводя ее в контекст великой русской исторической школы Василия Осиповича Ключевского²².

Но важна не только персоналистская преемственность. Гносеологическую и аксиологическую основу развития научной школы составили корпус исследовательских подходов В.О. Ключевского: актуализация исторического знания; мощная методологическая и теоретическая основа исследований; фундаментальная источниковая база; ярко выраженный патриотизм, осознание особой миссии русского историка; метафоричный, художественный стиль изложения²³.

¹⁹ Богуславский М.В. Научный совет ...

²⁰ Там же.

²¹ См.: Богуславский М.В. Школа Равкина (к 90-летию со дня рождения) // Пед. вестн. – 2008. № 7 ; Богуславский М.В., Игнатъева Т.Б. Ведущая научная школа в области истории педагогики и образования: школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина // Психол.-пед. поиск. 2011. № 4 (20). С. 60–68.

²² Богуславский М.В. История педагогики и образования ...

²³ Образование, общество, учитель: взаимодействие и ответственность : коллектив. моногр. : в 2 т. / сост. и науч. ред. В.Г. Рындак. Оренбург : ОГПУ, 2010. Т. 2. : 308 с. ; Прогноз перспектив российских исследований в области истории педагогики и образования / сост. Безрогов В.Г., Беленчук Л.Н., Богуславский М.В. [и др.] // Я.А. Коменский и современность : сб. науч. тр. М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2018. С. 9–25.

Систематичная и плодотворная деятельность этой научной школы, начавшаяся еще в 30-е годы XX века, продолжается и в настоящее время, что говорит об устойчивости и продуктивности данной научной школы, наличии в ней эффективных механизмов преемственности научных поколений и возрастных когорт исследователей.

В целом в исторической динамике развития школы есть основания выделить 7 поколений ученых, которые, в свою очередь, можно представить в 5 основных поколениях. Непосредственными преемниками в развитии научной школы историков педагогики являются ученики З.И. Равкина: академик РАО С.К. Бондырева, члены-корреспонденты РАО М.В. Богуславский (Москва) и И.Д. Лельчицкий (Тверь), доктора педагогических наук, профессора Л.А. Абрамова (Чебоксары), В.И. Адищев (Пермь), Н.А. Асташова (Брянск), Г.А. Андреева (Коломна), Н.Ф. Басов (Кострома), М.А. Захарищева (Глазов), И.Д. Карапетян (Ереван), С.Н. Касаткина (Калуга), Н.В. Назаров (Оренбург), В.Б. Помелов (Киров), В.Г. Пряникова (Москва), В.И. Ревякина (Томск), И.З. Сковородкина (Архангельск – Москва)²⁴.

К данной научной школе можно по праву отнести и учеников перечисленных непосредственных преемников Захара Ильича: докторов педагогических наук, профессоров, В.Г. Александрову (Москва), А.М. Аллагулова (Оренбург), А.В. Бабаян (Пятигорск), Г.С. Вяликову (Коломна), М.Н. Ветчинову (Курск), Е.А. Князева (Москва), С.В. Куликову (Волгоград), В.М. Лобзарова (Тверь), Н.П. Сенченкова (Смоленск), К.Е. Сумнительного (Москва), И.Б. Федотову (Пятигорск), многочисленных кандидатов наук из различных регионов страны.

В целом в рамках научной школы только за последние четверть века подготовлено 24 доктора и 62 кандидата наук. Ученики, выросшие в научной школе, продолжают дело своих учителей. Все они стали серьезными исследователями и опытными преподавателями высшей школы, многие из них работают ректорами и проректорами, заведующими кафедрами, имеют собственных учеников, передают им свою увлеченность историко-педагогическими исследованиями, работают над совершенствованием содержания курса истории педагогики и методики его преподавания²⁵.

Итак, в научной школе Н.А. Константинова – З.И. Равкина выращены несколько поколений отечественных историков образования, которые во многом определили направленность и характер историко-педагогических исследований в стране. В большой степени именно в результате организующей и консолидирующей деятельности данной научной школы и Научного совета в Российской Федерации вообще сохранилось научное сообщество историков образования. Признанием заслуг этой научной школы стало присвоение ей статуса **научной школы Института стратегии развития образования РАО**, который был утвержден на заседании ученого совета Института в 2016 году²⁶.

²⁴ Куликова С.В., Богуславский Михаил Викторович // Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования : коллектив. моногр. / под ред. Е.П. Белозерцева. М. : АИРО-XXI, 2016. С. 397–414.

²⁵ Богуславский М.В., Игнатъева Т.Б. Ведущая научная школа ...

²⁶ Богуславский М.В. Научная школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина // Научные школы Ин-та стратегии развития образования Рос. акад. образования : информ. сб. / под ред. Е.В. Ткаченко. М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2016. С. 22–38.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Большая жизнь (памяти академика РАО З.И. Равкина) [Текст] // Проблемы воспитания духовности и достоинства личности в современной теории и практике образования. – М. : МГПЦ ; Йошкар-Ола, 2004. – С. 17–26.
2. Богуславский, М.В. Видный историк образования З.И. Равкин [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2004. – № 1. – С. 46–48.
3. Богуславский, М.В. Захар Ильич Равкин [Текст] // Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографические очерки. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.
4. Богуславский, М.В. «И дольше века длится день» (о педагогической деятельности З.И. Равкина) [Текст] // Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX в.). – М. : ИТОП РАО, 1998. – С. 3–8.
5. Богуславский, М.В. История педагогики и образования. Научная школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина [Текст] // Институт теории и истории педагогики. 1944–2014 / под общ. ред. С.В. Ивановой. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – С. 260–265.
6. Богуславский, М.В. К юбилею Захара Ильича Равкина [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 123–124.
7. Богуславский, М.В. Научная школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина [Текст] // Научные школы Института стратегии развития образования Российской академии образования : информ. сб. / под ред. Е.В. Ткаченко. – М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2016. – С. 22–38.
8. Богуславский, М.В. Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки [Текст] // Институт теории и истории педагогики. 1944–2014 / под общ. ред. С.В. Ивановой. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – С. 299–304.
9. Богуславский, М.В. Равкин З.И. [Текст] // Российская педагогическая энциклопедия. – М. : Большая Рос. Энцикл., 1999. – Т. 2. – С. 237.
10. Богуславский, М.В. Равкин З.И. [Текст] // Московская энциклопедия. Т. 1. Лица Москвы [Текст]. – М. : Фонд «Москов. энцикл.», 2010. – Кн. 3. – С. 577.
11. Богуславский, М.В. Слово о моем Учителе и друге: к 85-летию со дня рождения академика РАО З.И. Равкина [Текст] // Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям. – М. : ИТОП РАО, 2003. – С. 9–21.
12. Богуславский, М.В. Школа Равкина (к 90-летию со дня рождения) [Текст] // Педагогический вестник. – 2008. – № 7.
13. Богуславский, М.В. Юбилей ученого-педагога (85-летие З.И. Равкина) [Текст] // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 203–204.
14. Богуславский, М.В., Игнатъева Т.Б. Ведущая научная школа в области истории педагогики и образования: школа Н.А. Константинова – З.И. Равкина [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 60–68.
15. Богуславский, М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.
16. Куликова, С.В. Богуславский Михаил Викторович // Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования : коллект. моногр. / под ред. Е.П. Белозерцева. – М. : АИРО-XXI, 2016. – С. 397–414.
17. Образование, общество, учитель: взаимодействие и ответственность [Текст] : коллектив. моногр. : в 2 т. / сост. и науч. ред. В.Г. Рындак. – Оренбург : ОГПУ, 2010. – Т. 2. – 308 с.

18. Прогноз перспектив российских исследований в области истории педагогики и образования [Текст] / сост. Безрогов В.Г., Беленчук Л.Н., Богуславский М.В. [и др.] // Я.А. Коменский и современность : сб. науч. тр. – М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 9–25.

19. Романов, А.А. Михаил Викторович Богуславский: научная биография [Текст] // Богуславский М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А.Н. Шевелев. – СПб., 2016. – С. 4–8.

20. Романов, А.А. М.В. Богуславский: мастерство педагогической персоналистики и просветительства [Текст] // Богуславский М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А.Н. Шевелев. – СПб., 2016. – С. 27–38.

21. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.

22. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX в. [Текст] / под ред. М.В. Богуславского. – М. : ФБГНУ ИСПО РАО, 2017. – 170 с.



Страницы истории

УДК 371.212.037(470+571)«18/20»

Н.П. Щетинина, О.А. Белова

ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА – НАЧАЛО XXI ВЕКА)

Рассматриваются проблемы физического воспитания и развития учащихся отечественной школы во второй половине XIX века – начале XXI века на основе интеграции педагогических и медицинских знаний и их использования в практике физического образования учащихся.

учащийся, отечественная школа, физическое воспитание, физическое развитие, физические упражнения.

Проблема физического воспитания и развития учащихся как составляющая их общего развития привлекала внимание философов, педагогических мыслителей, практиков образования, врачей, гигиенистов на протяжении всего хода развития человеческого общества. В различные исторические периоды как в России, так и за рубежом цели и направленность физического воспитания и развития понимались по-разному и зависели от характера политического устройства, уровня экономического, культурного, общественного развития государств. Так, если в Спарте цель физического воспитания диктовалась потребностью в подготовке сильных, мужественных воинов, готовых к военным действиям, то в Афинах оно рассматривалось как условие разностороннего развития личности.

В эпоху Просвещения и в Новое время мысль о влиянии физического совершенствования на другие стороны человеческой личности развивали в своих теориях Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, представители реформаторской педагогики Запада, каждый из которых предлагал свои подходы и способы его осуществления.

В отечественном педагогическом наследии дореволюционного периода не было, пожалуй, ни одного мыслителя или врача, которые не рассматривали бы проблему физического развития как составной компонент целостного развития личности. Среди наиболее ярких представителей этого направления можно отметить Ф.И. Янковича де Мириево, И.И. Бецкого, Н.И. Новикова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупскую, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского¹.

¹ Щетинина Н.П. История педагогики и образования. URL : https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/Shetinina_History/ (дата обращения: 11.07.2018).

Однако основоположником теории физического воспитания (образования) личности в отечественном научном знании является П.Ф. Лесгафт, который доказал его общественное значение. Он подчеркивал зависимость умственного развития человека от уровня его общего физического развития; рассматривал физические упражнения как средство не только физического, но и интеллектуального, нравственного, а также эстетического развития. Его система физического образования изложена в фундаментальном труде «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста», создававшемся более 10 лет – с 1888 по 1901. В этой работе П.Ф. Лесгафт доказал необходимость междисциплинарного подхода к физическому развитию школьников с использованием педагогических, психологических, медико-биологических методов; представил программу профессиональной подготовки учителей по физическому образованию; доказал необходимость возрастного подхода к физическому образованию; предложил классификацию физических упражнений.

В тот период, в конце XIX века, накопленные знания в области теории физического образования лишь в редких случаях оказывались востребованными в практике обучения, поэтому школьные условия не способствовали правильному физическому развитию детей. Так, например, обследуя в 1886 году учащихся начальной школы (первого–четвертого годов обучения), земские врачи обнаружили, что у большинства детей наблюдается малый объем грудной клетки. Такие отклонения выявлялись уже на первом году обучения, поскольку в школе не были созданы должные условия: парты, школьная мебель не соответствовали росту учащихся, отмечались повышенная влажность воздуха, недостаточные отопление и питание и др. Неблагоприятно сказывалась на развитии детского организма и антисанитарная домашняя обстановка (особенно с увеличением школьной нагрузки, количества школьных уроков, времени проведения в школе).

В Рязанской губернии неоднократно предлагались мероприятия, направленные на улучшение физического состояния учащихся. Для этого еще в 1875 году земский врач Раненбургского уезда Л.Д. Шеффер внес предложение ввести «обязательное преподавание комнатной гимнастики с обращением особенного внимания на те приемы, которые нужны для развития груди». Он предлагал устроить в Рязани для учителей специальные курсы с целью обучения их гимнастике, используя для ее преподавания «Руководство к гимнастике Шмидта». Это предложение было отклонено «как преждевременное при настоящих средствах земства», учитывая неудовлетворительное состояние земской медицины и то, что помещения «большинства школ до того тесны, что не только ставить в них гимнастику, но учиться-то негде»².

Земские врачи систематически проводили осмотры, целью которых было, в первую очередь, выявить детей, нуждающихся в лечебных и оздоровительных мероприятиях, дополнительном питании. Осмотры показали, насколько неудовлетворительными были санитарно-гигиенические условия в существующих земских школах, и позволили составить характеристику состояния здоровья детей и подростков. Так, из 1951 осмотренного мальчика у 792 (40,58 %) оказался уменьшенный объем груди. Исследование остроты зрения у 345 детей показало, что наибольшее количество учащихся с ослабленным зрением наблюдается на втором

² Протоколы II съезда земских врачей Рязанской губернии. Рязань, 1875. С. 37.

году обучения – 115 человек (17,6 %). Далее следуют учащиеся третьего года обучения – 80 (19,2 %) и четвертого – 57 (22,9 %). Наименьшее количество детей с ослабленным зрением на первом году обучения – 93 (14,7 %). Такая закономерность объясняется тем, что ученики третьего и четвертого годов обучения больше времени проводят в школе (эта тенденция сохраняется и в настоящее время).

Очевидно, что земские врачи, врачи-гигиенисты, школьные учителя сами не могли решить проблему создания необходимых санитарно-гигиенических условий в школе, на что обращалось внимание в обзоре развития земской медицины в 1899 году. В частности, отмечалось: «Существенное значение врачей-гигиенистов заключается в изучении причин болезней, по возможности, их устранении и постановке, таким образом, людей в наиболее благоприятные жизненные условия. Само собою понятно, что, при такой обширной задаче, врачу-гигиенисту может принадлежать только почин и лишь известная доля исполнения, преимущественное же исполнение указанных мер возлагается на само общество. Поэтому в таких вопросах уместнее всего было бы коллегиальное обсуждение и распорядительность»³.

Проблема усугублялась еще и тем, что в 90-х годах XIX века во многих губерниях Российской империи, в том числе в Рязанской, по штатному расписанию не полагался санитарный врач, поэтому на плечах земских врачей лежали обязанности, связанные не только с лечением, но и с санитарно-гигиеническим благополучием детского и взрослого населения.

В каждой губернии были свои земские деятели, которые заинтересованно относились к проблеме физического развития учащихся и считали его обязанностью не только врачей, но и школьных учителей. Так, гласным Рязанского губернского земского собрания Д.Д. Дашковым на заседании губернской земской управы было внесено предложение организовать летние учительские курсы, на которых знакомить учителей не только с новыми приемами преподавания, но и с основами школьной гигиены и физического воспитания⁴.

Недостаточный уровень физического развития учащихся различных образовательных учреждений оказывал негативное влияние на состояние общего здоровья молодого поколения, что обнаруживалось и в процессе обследования молодежи призывного возраста. Данное обстоятельство в 80-х годах XIX века послужило одной из причин обсуждения проблемы физического развития в военном ведомстве и в Министерстве народного просвещения. В результате прошедших дискуссий было принято решение о введении гимнастики в мужских учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения. В Инструкции для преподавания гимнастики от 26 апреля 1889 года доказывалось значение этого предмета для развития организма школьника. Отмечалось, что гимнастика способствует физическому развитию, так как в значительной степени предохраняет детей от школьных болезней, которые могут возникнуть в молодом организме от продолжительного сидения; способствует нравственному воспитанию мальчиков, развивая в них ловкость и мужество; оказывает благотворное влияние на формирование характера и развитие душевных сил учеников. И, наконец, в ходе занятий гимнастикой маль-

³ Осипов И.А, Попов В.И., Куркин П.И. Русская земская медицина. Обзор развития земской медицины вообще и отдельно в Московской губернии с краткими статистическими очерками страны и санитарного состояния с картами, планами и диаграммами. М., 1899. С. 91.

⁴ Щетинина Н.П. Д.Д. Дашков и развитие педагогического образования в Рязанском крае (1860–70-е гг.) // История образования и педагогической мысли : учеб. пособие / под. ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2012. С. 207.

чки знакомятся с первоначальными основами воинской дисциплины и учатся сообразовывать свои движения с движениями товарищей, что будет способствовать развитию в них патриотического чувства, так как в определенный момент их жизни, возможно, им придется встать в ряды защитников Престола и Отечества⁵.

Кроме занятий гимнастикой рекомендовалось использовать гимнастические прогулки и гимнастические игры, которые помимо гигиенических целей оказывают оживляющее влияние на весь организм ребенка, изменяя направление его душевных сил, в течение учебного года усиленно сосредоточенных на научных занятиях.

В целях рационального распределения физических нагрузок во время занятий гимнастикой предполагалось сотрудничество преподавателей гимнастики и школьных врачей, которые время от времени должны были посещать уроки гимнастики и наблюдать за правильностью упражнений с гигиенической точки зрения.

В Инструкции подробно раскрывалось содержание занятий по четырем разделам: строевые (порядковые) упражнения, вольные упражнения, упражнения с подвижными снарядами, упражнения на неподвижных снарядах; формулировались гигиенические требования к образцовому гимнастическому залу.

Однако многие положения Инструкции остались нереализованными, так как в большинстве учебных заведений не было ни гимнастических залов, ни подготовленных преподавателей гимнастики. Автор книг по подвижным играм, преподаватель Московских педагогических курсов Н.С. Филитис в докладе, который он прочитал в Московском университете, отмечал: «Цели были поставлены большие, но осуществление их неудовлетворительное. Помещений в большинстве учебных заведений для гимнастики нет, и она проводится в пыльных коридорах. За отсутствием подготовленного педагогического состава преподают офицеры и полуграмотные унтер-офицеры. На свежий воздух, о котором говорится в инструкции 1889 г., не пускают, образовательные экскурсии заменили военными походами»⁶.

Многие школы не располагали собственными зданиями (и в таких случаях не отапливались), во многих «штукатурка со стен местами отваливается, а в углах можно заметить черные пятна, произведенные плесенью». Существовало по губернии много школ, которые выстроены были на меньшее количество учеников, и во время занятий «воздух портился настолько», что более слабых учеников «приходилось выносить на руках на двор, чтобы привести в чувство», а «головная боль у учеников после занятий представляется явлением весьма частым»⁷.

Такая «постановка» физического воспитания в общеобразовательных учреждениях значительно снижала уровень физического развития, что приводило к снижению иммунитета и прогрессивному течению школьных болезней, особенно в чувствительные периоды развития.

Как исключительное явление существовали образцовые школы, которые в целом отвечали требованиям санитарно-гигиенического режима и отличались хорошей организацией физического воспитания. Как правило, это были русские гимназии. Воспитанник Рязанской мужской гимназии, впоследствии ученый

⁵ См.: Инструкция для преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения. Гос. архив Ряз. обл. (ГАРО) Ф. 593. Оп. 1. Д. 1443. Л. 3.

⁶ Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 312 с. URL : <https://studfiles.net/preview/1620133/> (дата обращения: 08.07.2018).

⁷ Журналы Рязанского уездного земского собрания XXI очередного созыва. Рязань, 1886. С. 38–45.

с мировым именем И.И. Янжул писал в мемуарах: «...начальство пансиона и гимназии, надо отдать ему полную справедливость, рачительно заботилось тогда о нашем здоровье: пансионеры всегда резко у нас выделялись перед гимназистами своими красными щеками и физической силой <...>. Во-первых, нас кормили в пансионе, нет сомнения, несравненно лучше, чем мы ели потом бедняками студентами, питаюсь всякой дрянью в греческих кухмистерских, или чем в гимназии питались наши товарищи, дети бедных мещан и чиновников...»⁸.

В дореволюционный период земским врачам и учителям вменяется в обязанность обследовать школы на своих участках, осматривать учащихся, в особенности вновь поступающих, разрабатывать планы санитарно-гигиенических мероприятий, что значительно улучшало состояние физического развития детского населения. Однако в связи с распространением различных заболеваний и высокой смертностью уровень его физического развития оставался низким.

Значительные изменения в постановке физического воспитания происходят в советский период, постепенно оформляется система физического воспитания. В качестве обязательного вводится предмет «физическая культура», разрабатываются различные программы и методики по физической подготовке школьников с учетом возрастных особенностей, к составлению которых привлекаются ведущие ученые, опытные методисты, школьные учителя и преподаватели вузов.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что этот процесс растягивался во времени, и в первые десятилетия после Октябрьской революции было сложно решить все проблемы. В эти годы во многих школах, особенно сельских, необходимые санитарно-гигиенические условия еще отсутствовали. Так, по результатам обследования Медикшинской школы I ступени Предтеченской волости Рязанского уезда в 1928 году инспектор отмечал, что «санитарное состояние помещений далеко неудовлетворительное, температура в классах низкая – 3–4 градуса, полы сырые, грязные, хотя и моются два раза в месяц, потолок в одном месте и стены покрыты инеем и почернели. За отсутствием форточек классы во время перемен не проветриваются, с окон – течь ввиду низкой температуры»⁹.

В советское время программы физического воспитания постоянно корректировались с учетом результатов профилактических осмотров; содержание занятий физической культурой не ограничивалось уроками физической культуры. Важное значение в поддержании уровня физического развития придавалось режиму учебного дня, физкультурно-оздоровительным мероприятиям (физкультурминуткам, занятиям в спортивных секциях, внеклассной работе по физической культуре, в том числе с привлечением родителей учащихся).

Экономические и социальные потрясения после распада СССР выявили целый ряд объективных сложностей в системе образования и здравоохранения, что оказало негативное влияние на физическое развитие детского населения России. Особый интерес представляют многолетние исследования состояния физического развития российских школьников. Сравнив данные о росте, окружности грудной клетки (ОГК) и массе тела учащихся (мальчиков) в Рязани в 1886 году с соответствующими величинами 1979 и 2017 годов, мы обнаружили положительную динамику соматометрических показателей (см. таблицу).

⁸ Историческая записка Рязанской первой мужской гимназии. 1804–1904 : репринт. изд. / предисл. И.И. Попова. Рязань, 1995. С. 294.

⁹ Положение об инспекции народного образования. Материалы плановых инспекторских обследований. ГАРО. Ф. Р. № 132. Оп. 1. Д. 2743. Л. 48, об.

Основываясь на архивных данных по обследованию мальчиков в 1886 году, мы сопоставили средние (стандартные) показатели длины тела (роста), массы (веса), ОГК детей 10–14 лет со средними значениями этих показателей у детей 1979 и 2017 годов. Всего был осмотрен 1951 мальчик (показатели девочек из-за их малочисленности не рассчитывались). Учащиеся распределялись по количеству лет пребывания в школе (по классам): 417 – третьего года обучения и 249 четвертого года обучения; из них детей 8 лет – 152, 9 лет – 312, 10 лет – 447, 11 лет – 440, 12 лет – 364; 13 лет – 179; 14 лет – 57.

Нас интересовал вопрос, как изменились динамика и уровень физического развития мальчиков за прошедшие 100 лет и под влиянием каких факторов и условий.

Сдвиги, выявленные в физическом развитии школьников, показали, что за сто лет (с 1886 по 1979 годы) произошло увеличение разбираемых антропометрических признаков в положительную сторону, т.е. школьники (мальчики) стали выше, увеличились их массы тела и ОГК, что отражает явление акселерации (ускорения) физического развития, характерное для 70-х годов XX века. Учитывая то, что к 1990 году процесс ускоренного физического развития прекратился, можно утверждать, что современные (2017 года) школьники по средним соматометрическим показателям существенно не отличаются от своих сверстников 1979 года, хотя и наблюдаются определенные положительные сдвиги¹⁰.

Сравнительная характеристика роста и веса учащихся (мальчиков) 1886 года с показателями 1979 и 2017 годов

Возраст	1886 год			1979 год			2017 год		
	рост, см	масса, кг	ОГК, см	рост, см	масса, кг	ОГК, см	рост, см	масса, кг	ОГК, см
10 лет	124	26,12	63	139,65	34,85	67,5	140,1	34,0	71,6
11 лет	128	28,13	64,5	142,4	25,6	68	146,1	38,6	78,9
12 лет	130,6	30,09	66	149,3	40,63	72	153,1	43,7	82,8
13 лет	135,75	31,67	66,5	156,05	45,53	76	159,2	50,7	83,5
14 лет	137,35	33,44	67,7	159,75	48,37	77,7	162,6	52,9	89,4

Вместе с тем в состоянии физического развития современных школьников отмечаются и негативные тенденции – увеличение количества учащихся с повышенной массой тела, что требует постоянного внимательного наблюдения за ростом и развитием подростков, усиления внимания к занятиям физической культурой и ведению здорового образа жизни.

Исследования последних лет показывают, что лишь 5–10 % учащихся могут считаться здоровыми, более 55 % имеют морфофункциональные отклонения, 45 % страдают хроническими заболеваниями. Причинами негативных изменений

¹⁰ Белова О.А. Роль земских врачей и учителей в развитии школьно-санитарного надзора и состояния здоровья детей Рязанской губернии (вторая половина XIX – начало XX века). Рязань, 2006. С. 84–85.

в здоровье школьников являются стремительный рост числа хронических заболеваний, значительное ухудшение физического развития, выражающееся в дефиците массы тела и деакселерации, увеличение болезней нервной системы и органов пищеварения, нарушение обменных процессов в организме, эндокринная патология. Негативное воздействие на здоровье школьников оказывают интенсификация процесса обучения, большие нагрузки, недостаточная двигательная активность.

Таким образом, изучение данной проблемы в педагогическом и медико-профилактическом аспектах позволяет заключить, что процесс физического воспитания и развития является циклическим, изменяющимся от поколения к поколению и зависит от многих объективных и субъективных факторов и условий.

На современной школе как основном институте общественного образования лежат функции реализации наиболее эффективных программ физического воспитания, профилактики и оздоровления молодого поколения России. И в этой многоплановой деятельности необходимо обращаться к положительному опыту дореволюционного и советского периодов.

Земская медицина и просвещение – пример организованной помощи населению в России, и многие принципы, разработанные земскими врачами и учителями в области охраны здоровья детского населения, остаются актуальными в современных условиях, когда из года в год увеличивается количество детей с серьезными отклонениями в состоянии здоровья.

Советская же система физического воспитания и развития учащейся молодежи является уникальным образцом комплексного решения исследуемой проблемы.

Список использованной литературы

1. Белова, О.А. Роль земских врачей и учителей в развитии школьно-санитарного надзора и состояния здоровья детей Рязанской губернии (вторая половина XIX – начало XX века) [Текст]. – Рязань, 2006. – 154 с.
2. Голощапов, Б.Р. История физической культуры и спорта [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 312 с. – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/1620133/> (дата обращения: 08.07.2018).
3. Журналы Рязанского уездного земского собрания XXI очередного созыва [Текст]. – Рязань, 1886. – С. 38–45.
4. Историческая записка Рязанской первой мужской гимназии. 1804–1904 [Текст] : репринт. изд. / предисл. И.И. Попова. – Рязань, 1995. – 360 с.
5. Инструкция для преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения [Текст]. – Гос. архив Ряз. обл. – Ф. 593. – Оп. 1. – Д. 1443. – Л. 3.
6. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 444 с.
7. Осипов, И.А., Попов В.И., Куркин П.И. Русская земская медицина. Обзор развития земской медицины вообще и отдельно в Московской губернии с краткими статистическими очерками страны и санитарного состояния с картами, планами и диаграммами [Текст]. – М., 1899. – 147 с.
8. Положение об инспекции народного образования. Материалы плановых инспекторских обследований [Текст]. – Гос. архив Ряз. обл. – Ф. Р-132. – Оп. 1. – Л. 48, об.
9. Протоколы II съезда земских врачей Рязанской губернии [Текст]. – Рязань, 1875. – С. 37.
10. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.

11. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
12. Цурган, А.М., Стунеева Г.И., Белова О.А. Изменение состояния здоровья детей за время обучения в школах Железнодорожного округа Рязани [Текст] // Пути формирования и коррекции физического состояния организма. – Рязань, 1994. – С. 132–133.
13. Щетинина, Н.П. История педагогики и образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/Shetinina_History/
14. Щетинина, Н.П. Д.Д. Дашков и развитие педагогического образования в Рязанском крае (1860–70-е гг.) [Текст] // История образования и педагогической мысли : учеб. пособие / под ред. Г.Б. Корнетова. М : АСОУ, 2012. – С. 204–211.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378.147-322

Л.А. Байкова

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МАГИСТРАНТОВ В ХОДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Представлена авторская технология психолого-педагогического сопровождения магистрантов, разработанная в контексте гуманистической парадигмы. Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как средство психолого-педагогического сопровождения личностного саморазвития и средство организации индивидуальной образовательной траектории.

вуз, гетерогенная среда, гуманистическая парадигма, магистрант, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, личностное развитие, технология, психолого-педагогическое сопровождение, самостоятельная работа.

Актуальность данной работы обусловлена требованиями, предъявляемыми к формированию комплекса общекультурных компетенций магистрантов различных направленностей подготовки федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО).

Способность к личностному саморазвитию и самосовершенствованию современного специалиста является основой его постоянного профессионального развития. Социокультурное пространство вуза должно создать педагогические условия для саморазвития магистрантов. Но важна и индивидуальная психолого-педагогическая поддержка обучающихся, организация которой усложняется усиливающейся гетерогенностью образовательной среды под влиянием академической мобильности, процессами инклюзии и миграционными процессами.

Впрочем, стоит отметить, что коллектив образовательного учреждения всегда был гетерогенным (неоднородным, разнородным) по своему составу: обучающиеся различаются по возрасту, гендерному составу, способностям, склонностям, мотивам, потребностям, ценностным ориентациям, особенностям поведения (норма, аддикции, девиации и т.п.). Обучающиеся зачастую относятся к различным этническим, национальным и религиозным группам, так как российское общество всегда было многонациональным и поликонфессиональным. В стране всегда существовала внутренняя миграция, обусловленная экономическими процессами, поэтому в образовательных учреждениях – в школах и вузах – всегда были обучающиеся разных национальностей и этнических групп. Все это, несомненно, учитывается в реальной педагогической практике, в связи с чем образовательный процесс

строится на принципах дифференцированного и индивидуального подходов. Гетерогенным является и педагогический коллектив, поскольку преподаватели различаются по возрасту, уровню профессиональной подготовки и опыта, ценностным и смысложизненным ориентациям и т.д. В современных условиях развития академической мобильности, расширения миграционных процессов среди представителей гетерогенных групп в вузах России увеличивается количество обучающихся из семей мигрантов, студентов-инофонов. Федеральный закон «Об образовании в РФ» расширил возможности для обучения в вузах детям с ограниченными возможностями здоровья, студентам-инвалидам. В гетерогенные группы обучающихся входят и одаренные студенты, а также дети-сироты, выходцы из социально неблагополучных семей¹.

Все эти группы мы относим к обучающимся с особыми образовательными потребностями, требующим особой системы психолого-педагогического сопровождения личностного развития. Данный тезис подтверждается результатами проведенного нами исследования. Так, социологический опрос 107 студентов-инофонов, выполненный преподавателями Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в рамках проекта TEMPUS², позволил выявить потребности таких студентов, которые должны учитываться при осуществлении педагогического взаимодействия в вузе. Целью анкетирования (опросники были составлены специалистами Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования) было выявление доминирующих потребностей обучающихся: в самореализации (получение качественного образования, творческая реализация, поддержание связей с национальной культурой, уважение к себе); в жизненных ценностях; в социальном статусе, одобрении и признании; в социальных связях (социальное общение, преодоление языкового барьера, психологическая поддержка семьи); в безопасности (психологическая безопасность, сохранение здоровья, физиологическая потребность в отдыхе, педагогическое сопровождение, материально-техническое сопровождение учебного процесса, специальные условия обучения)³.

Выявлены следующие особые образовательные потребности студентов-инофонов⁴: 44 % опрошенных нуждаются в углублении знаний русского языка как иностранного и 31 % – в приобретении профессиональных знаний; 59 % мечтают об участии во внеаудиторных мероприятиях университета; 64 % хотели бы участвовать в проведении большего числа мероприятий, где можно открыто обсудить вопросы совместного проживания. Потребность в психологической поддержке и общении испытывают 61 % опрошенных; 24 % респондентов имеют проблемы в преодолении языкового барьера; у 53 % опрошенных существует острая потребность в безопасности; 36 % нуждаются в организации отдыха; у 24 % – в педагогическом сопровождении.

¹ Байкова Л.А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях // Человеч. капитал. 2016. № 10 (94). С. 7–14.

² Байкова Л.А. Некоторые результаты реализации совместного европейского проекта TEMPUS IV в РГУ имени С.А. Есенина // Модернизация образования : материалы XXIII Рязан. пед. чтений / под ред. Л.И. Архаровой, О.Л. Егоровой. Т.В. Ивкиной ; РГУ имени С.А. Есенина. Рязань, 2016. С. 19–24.

³ Байкова Л.А. Особые образовательные потребности обучающихся и специальные компетенции педагогов, работающих в гетерогенной организации // Человеч. капитал. 2016. № 3 (87). С. 10–14.

⁴ Байкова Л.А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования // Психол.-пед. поиск. 2014. № 4 (32). С. 116–128.

В течение ряда лет проводилась диагностика магистрантов-первокурсников с целью выявления психологических особенностей, создающих проблемы в личностном и профессиональном саморазвитии и социальном здоровье. Использовался комплекс методов диагностики: тест «Социально-психологическая адаптация», Тест определения уровня самоактуализации личности Э. Шострома в модификации Л.Я. Гозмана, опросник «Мотивация обучения в вузе», опросник «Ценностные ориентации» М. Рокича. Установлено следующее: из 120 магистрантов 75 % имеют высокий уровень социально-психологической адаптированности; у 55 % обучающихся самоактуализация находится ниже нормы; 39 % показали норму; в диапазоне самоактуализации находятся 7 % магистрантов. У 30 % магистрантов первого курса диагностика выявила наличие проблем, усложняющих процесс саморазвития: несформированность субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности, низкий уровень мотивации на получение профессии (у 50 % магистрантов доминирует мотив получения диплома). А такая терминальная ценность, как «познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры; интеллектуальное развитие)» и «продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)», стоит в рейтинге ценностных ориентаций на 9-м месте из 18).

Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения личностного и профессионального саморазвития магистрантов актуальна в гетерогенной среде современного вуза.

Как известно, для юношеского возраста учебно-профессиональная деятельность является ведущим типом деятельности, стимулирующим возникновение психологических новообразований – гармонизацию Я-концепции, способность осуществлять личностное и профессиональное саморазвитие.

Авторская модель психолого-педагогического сопровождения личностного саморазвития студентов создана на основе гуманистических принципов биопсихосоциальной целостности человека, его субъектной позиции и активности, саморазвития и самоактуализации, опоры на личностный опыт, свободы выбора⁵.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается нами как целостный процесс психолого-педагогического взаимодействия педагога и обучающихся, включающий психолого-педагогическую диагностику магистрантов в начале и в конце учебного года, систематическую психолого-педагогическую помощь и поддержку.

На этапе педагогической помощи и поддержки эффективным средством является совместная работа преподавателя и студентов по разработке и осуществлению индивидуальной образовательной траектории, обусловленной личностными особенностями каждого обучающегося

В педагогической науке достаточно подробно раскрыта сущность понятий «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) и «индивидуальная образовательная траектория» (ИОТ). Так, А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании⁶. Под личностным потенциалом понимается вся совокупность деятельностных, познавательных, творческих и иных способностей обучающегося. Н.Н. Сураева считает, что индивидуальная образователь-

⁵ Байкова Л.А. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории магистрантов: интерактивные методы // Рос. науч. журн. 2013. № 3 (34). С. 105–116.

⁶ Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя. М., 2000.

ная траектория – это последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующих их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемая при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога⁷. Это определение поддерживается исследователями Р.М. Асадуллиным, Д.В. Бобылевым, Л.И. Васильевой, М.Н. Дегтяревой, Е.А. Дзюба, Р.Н. Евдокимовым, В.Г. Ерыковой, Ю.В. Кремлевой, Н.С. Сытиной, Ю.В. Толбатовой, Э.П. Черняевой и др.

А.П. Тряпицына рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как образовательную программу, представляющую собой организационно-управленческое знание, позволяющее реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса через определение условий, способствующих достижению учащимися с разными образовательными потребностями и возможностями установленного образовательного стандарта⁸.

В целом индивидуальная образовательная траектория студентов может рассматриваться как индивидуальный путь достижения образовательной цели, самостоятельно спроектированный и осуществляемый обучающимся при психолого-педагогической поддержке преподавателя.

Следует подчеркнуть важность психологического аспекта в психолого-педагогическом сопровождении личностного развития студентов, когда определение мотивации, интересов, особых образовательных потребностей позволяет преподавателю оказывать педагогическую помощь при проектировании индивидуальной образовательной траектории, а затем педагогическую поддержку при продвижении магистранта по пути личностного и профессионального саморазвития.

В нашем исследовании индивидуальная образовательная траектория магистранта рассматривается как индивидуальный путь к образовательной цели, интегрирующий все виды деятельности: творческую, научно-исследовательскую, социально-проектную, учебно-профессиональную, волонтерскую и др. Успешное прохождение студента по этому пути является важнейшим средством личностного развития обучающегося. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития осуществляется при реализации комплекса средств (диагностика, индивидуальные и групповые консультации, индивидуальный образовательный маршрут, учебный контракт и др.).

Для понимания сущности этих средств рассмотрим также понятие «индивидуальный образовательный маршрут».

Определения данного понятия даются в публикациях Л.В. Байбородовой, М.Б. Баликаевой, Н.А. Дука, Н.Г. Зверевой, Т.Г. Санниковой, А.В. Слепухина, Н.В. Смирновой, М.В. Трофимова и др. В частности, в работах И.А. Галацковой⁹ и М.И. Лукьяновой¹⁰ индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как интегрированная модель образовательного пространства. А.В. Туркина видит индивидуальный образовательный маршрут как путь восхождения студента к об-

⁷ Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: парацентрическая технология : учеб. пособие. М. ; Омск, 1994. 22 с.

⁸ Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербург. шк. СПб., 1991. С. 79–90.

⁹ Галацкова И.А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2010. С. 13.

¹⁰ Лукьянова М.И. О ценностных и содержательных приоритетах вариативных образовательных маршрутов // Учитель. 2007. № 2. С. 38.

разованию¹¹. Н.А. Лабунская, В.В. Лоренц, М.Л. Соколова и А.П. Тряпицына рассматривают индивидуальный образовательный маршрут как дифференцированную образовательную программу, в которой обучающийся выступает как субъект выбора, проектирования и реализации своего образовательного пути при педагогической поддержке¹².

Индивидуальный образовательный маршрут можно рассматривать как целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую обучаемому свободу выбора, разработку и реализацию образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации.

Индивидуальный образовательный маршрут разрабатывается по отдельной дисциплине, по отдельному блоку дисциплин или на целый семестр либо учебный год. Прохождение студента по индивидуальному образовательному маршруту является одним из этапов реализации индивидуальной образовательной траектории.

В структуре индивидуальной образовательной траектории исследователи выделяют различные элементы. А.М. Маскаева называет этапы – целевой, проективный, диагностический, аналитический, содержательный, исполнительский, коррекционный, оценочно-рефлексивный¹³. А.В. Хуторской предлагает следующие этапы: диагностика, фиксирование, выстраивание, программирование, деятельность, демонстрация, рефлексивно-оценочный¹⁴.

Этапы проектирования индивидуальной образовательной траектории по И.В. Штанько – это самоопределение, построение и оформление¹⁵; по Л.В. Галыгиной и И.В. Галыгиной – определение содержания и его объема; выбор источников информации; овладение компетенциями¹⁶.

Мы рассматриваем индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальную образовательную траекторию как средства саморазвития магистранта, которые можно эффективно включать в систему психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов – систему, созданную нами в контексте гуманистической парадигмы¹⁷ и осуществляемую на основе следующих принципов:

– ценности человека и его биопсихосоциальной целостности, предполагающей, что организация педагогического взаимодействия с детьми не должна нарушать личностной, социальной и психологической целостности ребенка;

¹¹ Туркина А.В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута // Человек и образование. 2006. № 6. С. 68.

¹² См.: Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия [Текст] // Изв. РГПУ имени А.И. Герцена. 2002. № 2 (3). С. 85; Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001. 250 с.; Соколова М.Л. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2001. 202 с.; Тряпицына А.П. Образовательная программа – маршрут ученика. СПб., 2000. 228 с.

¹³ Маскаева А.М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Инициативы XXI века. 2010. № 3. С. 23–24.

¹⁴ Хуторской А.В. Современная дидактика. М. : Высш. шк., 2007. С. 303–307.

¹⁵ Штанько И.В. Модель индивидуальной образовательной траектории профессионального совершенствования педагога в условиях модернизации образования // Вестн. Ярослав. гос. ун-та. – 2012. № 2 (20). – С. 70–74.

¹⁶ Галыгина Л.В., Галыгина И.В. Конструирование индивидуальной образовательной траектории с учетом требований ФГОС третьего поколения // Вопр. современной науки и практики. 2011. № 2 (33). С. 146–153.

¹⁷ Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : моногр. Рязань, 2004. 288 с.

– уважения человека как главной ценности и субъекта общечеловеческой культуры, подразумевающего, что в процессе воспитательной работы создаются условия для осознания детьми сходства и близости разных культур и ценностей, которые их объединяют;

– ценностно-смыслового принципа воспитания и образования через интериоризацию общечеловеческих ценностей и своих собственных ценностей, предполагающего, что воспитание детей должно основываться на общечеловеческих ценностях гуманизма, сотрудничества, диалога, милосердия и взаимопомощи, поддержки;

– признания уникальности каждого ребенка, уникальности его особенностей, интересов, способностей и образовательных потребностей;

– признания широкого разнообразия индивидуальных особенностей детей, их способностей и возможностей;

– доступности для детей с особыми образовательными потребностями обучения в общеобразовательных учебных заведениях;

– открытости образования для всех;

– интеграции детей в социально-культурный контекст образовательного процесса школы и снижения степени изоляции их во всех процессах, происходящих в образовательном учреждении и в социуме;

– позитивного принятия других, принятия многообразия и непохожести друг на друга обучающихся в гетерогенной группе и организации;

– благоприятной атмосферы общения и взаимодействия педагогов и детей с разными образовательными потребностями в совместной социально значимой деятельности;

– диалогичности в образовании и воспитании, предполагающей, что духовно-ценностная ориентация человека и его развитие осуществляются в процессе субъект-субъектного взаимодействия, где каждый рассматривается как субъект, способный самореализоваться и саморазвиваться в условиях взаимного понимания, помощи и поддержки, поддержки педагогов и учащихся. Содержанием подобного взаимодействия являются обмен ценностями (национально-культурными, интеллектуальными, эмоциональными, моральными и др.), а также совместное продуцирование этих ценностей;

– сотрудничества, предполагающего, что обучение и воспитание, осуществляемые в коллективе, дают каждому ребенку опыт жизни в многонациональном обществе, создают условия для позитивно направленных самопознания, самореализации и самоутверждения, для позитивного принятия других, а в целом – для приобретения опыта адаптации, интеграции и самоутверждения в обществе;

– диалога культур, опирающегося на идеи, разработанные в научной школе В.С. Библера. При этом диалог – это «столкновение радикально различных логик, различных способов понимания действительности и поиск точек согласия»;

– опоры на личный опыт ребенка, предполагающей учет имеющегося опыта межличностного общения детей с особыми образовательными потребностями с другими детьми и взрослыми в новом для них культурном контексте;

– субъект-субъектного взаимодействия, подразумевающего учет уникальности детей из гетерогенных групп, их чувств, эмоций, переживаний. Реализация этого принципа создает атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет учащимся экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок;

– рассмотрения гетерогенности группы и организации как мощного ресурса для саморазвития детей, педагогов и их родителей в образовательном пространстве школы и социума.

Система психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов включает ряд этапов:

1) психолого-педагогическая диагностика с применением методик «Самооценка», «Готовность к саморазвитию», «Смысложизненные ориентации», «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Социально-психологическая адаптация», Теста определения уровня самоактуализации личности Э. Шострома в модификации Л.Я. Гозмана, опросника «Мотивация обучения в вузе» в сочетании с самодиагностикой обучающихся для определения личностного потенциала, на который можно опираться и определять объем, степень сложности учебных дисциплин, темпы прохождения каждой и периоды отчетности по ним;

2) проектирование, включающее целеполагание самообразования и разработку индивидуального образовательного маршрута по каждой дисциплине;

3) заключение учебного контракта на семестр;

4) сотрудничество обучающегося с преподавателем в ходе продвижения по индивидуальной образовательной траектории;

5) оценочно-рефлексивная деятельность в диалоге с преподавателем по выполнению индивидуального образовательного маршрута по каждой дисциплине; педагогическая оценка по балльно-рейтинговой системе и самооценка магистранта в форме эссе в соответствии с учебным контрактом;

6) итоговая психолого-педагогическая диагностика магистрантов в сочетании с самодиагностикой обучающихся для определения динамики развития личностных качеств;

7) коррекционный этап, включающий совместную деятельность преподавателя и магистранта по коррекции задач саморазвития и самообразования, содержания индивидуального образовательного маршрута, уточнение программы личностного саморазвития;

8) новый проектировочный этап (самостоятельное проектирование индивидуального образовательного маршрута), на котором сотрудничество и диалог магистранта с преподавателем приобретают новое содержание – инициатива проектирования переходит к магистранту, овладевшему приемами и методами разработки индивидуального образовательного маршрута.

На всех перечисленных этапах самостоятельная работа магистрантов – это целенаправленная познавательная деятельность, включающая в зависимости от задач учебную, учебно-профессиональную, поисковую, творческую, научно-исследовательскую деятельность, осуществляемую в разных формах – индивидуальная, групповая, коллективная – и видах – аудиторная и внеаудиторная.

В личностном развитии магистранта важен переход от обучения к самостоятельной познавательной деятельности, от взаимодействия с преподавателем, инициирующим учебно-профессиональную деятельность, к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, от реактивной активности к инициативной.

Главный признак самостоятельной работы: субъектная позиция обучающегося, который проектирует, осуществляет и оценивает ход и результаты познавательной деятельности.

Правильная с методической точки зрения организация самостоятельной работы магистрантов стимулирует развитие субъектной позиции обучающихся, которая является основанием для личностного и профессионального саморазвития. Организуя самостоятельную работу на занятиях, преподаватель развивает следующие уме-

ния магистрантов: целеполагания, планирования, организации, осуществления познавательной, поисковой и научно-исследовательской деятельности, самоанализа, самооценки, самоконтроля.

Основная идея организации самостоятельной работы магистрантов: постепенный переход от групповой или индивидуальной работы по заданию преподавателя к самостоятельному выявлению познавательной проблемы и к ее решению во внеаудиторной научно-исследовательской и творческой деятельности.

Рекомендуется изменять соотношение аудиторной и внеаудиторной работы: к концу первого курса объем самостоятельной внеаудиторной поисковой и научно-исследовательской работы должен достигать до 80 % объема часов, которые магистрант посвящает учебно-познавательной деятельности.

На первом курсе организуются мини-исследования по проблемным вопросам и проблемным заданиям. С отчетами о проведенной работе магистранты выступают на лекциях и практических занятиях. Результаты мини-исследований анализируются и оцениваются группами студентов. Осуществляются самоанализ и самооценка.

Внеаудиторная научно-поисковая деятельность является продолжением учебно-познавательной, организованной на занятиях. В мини-группах студенты регулярно готовятся к предстоящей лекции, готовят мини-презентации (из 5–7 слайдов), мини-сообщения о сущности новых понятий и терминов (работа со словарями и энциклопедиям).

К концу первого года обучения магистранты приобретают богатый опыт работы в микрогруппах и выполнения ролевых функций «лидера», «генератора идей», «координатора», «функционера-исполнителя». Этот опыт помогает магистрантам успешно проходить индивидуальный образовательный маршрут по каждой дисциплине. О выполнении заданий по индивидуальному образовательному маршруту они регулярно отчитываются по электронной почте, по скайпу, в электронной информационно-образовательной среде вуза, а также при непосредственном общении с преподавателем по определенному заранее графику.

Технология психолого-педагогического сопровождения личного развития студентов в ходе организации самостоятельной работы включает ряд этапов:

1. Проектно-вочный этап.

1.1. Психолого-педагогическая диагностика магистрантов.

1.2. Целеполагание, постановка цели и задач ИОТ с учетом уровня сформированности субъектной позиции студентов, мотивации, ценностных ориентаций, уровня социально-психологической адаптированности, степени самоактуализации, особых образовательных потребностей.

1.3. Определение заданий и уровня их сложности с учетом мотивации и способностей в индивидуальном образовательном маршруте по каждой дисциплине.

1.4. Разработка критериев оценки выполнения заданий.

1.5. Определение форм и графика отчетности.

2. Мотивационный этап.

2.1. Знакомство студентов с содержанием и целями учебного плана и учебных дисциплины.

2.2. Студенты знакомятся с порядком проведения занятий, формами отчетности, критериями оценки овладения компетенциями.

2.3. Обучающиеся вносят свои предложения по логике изучения и содержанию занятий по конкретной дисциплине (на специальных бланках).

3. Конвенциональный этап.

3.1. Преподаватель оказывает помощь каждому магистранту при разработке индивидуального образовательного маршрута по каждой дисциплине. Индивидуальный образовательный маршрут включает перечень заданий, сроки выполнения, формы отчетности.

3.2. Создаются микрогруппы для выполнения отдельных заданий.

3.3. Обучающиеся совместно с преподавателем вырабатывают правила выполнения групповой работы.

3.4. Все магистранты получают рекомендации по организации их самостоятельной работы в соответствии с индивидуальными образовательными маршрутами по учебным дисциплинам.

3.5. Совместно с магистрантами уточняются критерии оценки выполнения заданий, график отчетности, расписание работы в компьютерных классах, библиотеке.

3.6. С каждым магистрантом заключается учебный контракт с указанием, какие задания, результаты, в какой форме и когда должны быть представлены для отчета.

4. Технологический этап.

4.1. Оказание консультационной и координационной помощи магистрантам в соответствии с ИОМ.

4.2. Проведение индивидуальных и групповых консультаций (непосредственное и опосредованное взаимодействие преподавателя и магистрантов).

5. Рефлексивный этап.

5.1. Организация групповой рефлексивной деятельности: коллективный анализ и оценка, самоанализ и самооценка по результатам групповой работы при прохождении индивидуального образовательного маршрута.

5.2. Каждый магистрант анализирует и оценивает выполнение им учебного контракта.

5.3. Каждый магистрант пишет эссе-размышление о проблемах прохождения и о результатах ИОМ.

6. Аналитико-оценочный этап.

6.1. Анализ и оценка преподавателем выполнения учебного контракта и прохождения магистранта по индивидуальному образовательному маршруту.

6.2. Выставление баллов в соответствии с балльно-рейтинговой системой.

6.3. Психолого-педагогическая диагностика и самодиагностика личностного развития магистранта с применением методик «Самооценка», «Готовность к саморазвитию», «Смыслжизненные ориентации», «Ценностные ориентации», «Социально-психологическая адаптация» и др.

7. Корректировочный этап.

7.1. Анализ преподавателем результатов психолого-педагогической помощи студентам с особыми образовательными потребностями.

7.2. Корректировка индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов с особыми образовательными потребностями.

Система психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов средствами организации индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной образовательной траектории и организации групповой самостоятельной работы, групповой проектной деятельности позволяет создавать в академической группе магистрантов отношения взаимопомощи и взаимной под-

держки, стимулирует отношения сотрудничества и диалогичности. Все это создает благоприятную ситуацию для успешной социально-психологической адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Индивидуализация образовательного процесса посредством разработки индивидуальных образовательных маршрутов и заключения учебных контрактов с учетом результатов психолого-педагогической диагностики позволяет каждому магистранту оценить свой личностный потенциал, а своевременная педагогическая помощь и поддержка вселяют уверенность в своих силах и стимулируют процесс саморазвития обучающегося.

Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения [Текст] : моногр. – Рязань, 2004. – 288 с.
2. Байкова, Л.А. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории магистрантов: интерактивные методы [Текст] // Российский научный журнал. – 2013. – № 3 (34). – С. 105–116.
3. Байкова, Л.А. Некоторые результаты реализации совместного европейского проекта TEMPUS IV в РГУ имени С.А. Есенина [Текст] // Модернизация образования : материалы XXIII Рязанских педагогических чтений / под ред. Л.И. Архаровой, О.Л. Егоровой, Т.В. Ивкиной. – Рязань, 2016. – С. 19–24.
4. Байкова, Л.А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 116–128.
5. Байкова, Л.А. Особые образовательные потребности обучающихся и специальные компетенции педагогов, работающих в гетерогенной организации [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 10–14.
6. Байкова, Л.А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 10 (94). – С. 7–14.
7. Галацкова, И.А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. – С. 13.
8. Галыгина Л.В., Галыгина И.В. Конструирование индивидуальной образовательной траектории с учетом требований ФГОС третьего поколения [Текст] // Вопросы современной науки и практики. – 2011. – № 2 (33). – С. 146–153.
9. Дегтярева, М.Н. Индивидуальная образовательная траектория развития информационно-коммуникационной компетентности учителя иностранных языков [Текст] // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37). – С. 186–188.
10. Зеер, Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.
11. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 7.
12. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия [Текст] // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2002. – № 2 (3). – С. 85.
13. Лукьянова, М.И. О ценностных и содержательных приоритетах вариативных образовательных маршрутов [Текст] // Учитель. – 2007. – № 2. – С. 38.
14. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 250 с.
15. Маскаева, А.М. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [Текст] // Инициативы XXI века. – 2010. – № 3. – С. 23–24.

16. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
17. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студентов в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2001. – 202 с.
18. Суртаева, Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология [Текст] : учеб. науч. пособие. – М. ; Омск, 1994. – 22 с.
19. Толбатова, Ю.В. Компетентностная модель определения студентом индивидуальной образовательной траектории в высшем образовательном учреждении [Текст] // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С. 219–220.
20. Тряпицына, А.П. Образовательная программа – маршрут ученика [Текст]. – СПб., 2000. – 228 с.
21. Тряпицына, А.П. Теория проектирования образовательных программ [Текст] // Петербургская школа. – СПб., 1991. – С. 79–90.
22. Туркина, А.В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута [Текст] // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 68.
23. Штанько, И.В. Модель индивидуальной образовательной траектории профессионального совершенствования педагога в условиях модернизации образования [Текст] // Вестник Ярославского государственного университета. – 2012. – № 2 (20). – С. 70–74.
24. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]. – М. : Высш. шк., 2007. – С. 303–307.
25. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения [Текст] : пособие для учителя. – М., 2000.

УДК 378.18.6.035.5

Л.К. Гребенкина, Н.А. Копылова

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Рассматриваются сущность и содержание добровольческого (волонтерского) движения, ключевые идеи формирования компетентного специалиста-волонтера на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Представлена модель системной подготовки студентов к организации добровольческой работы в процессе их профессионального обучения и рассмотрен опыт волонтерской деятельности рязанских вузов.

волонтерство, добровольчество, волонтерская (добровольческая) деятельность, антропологический подход, гуманистический подход, системно-деятельностный подход, лично ориентированный подход, компетентностный подход, системная подготовка студентов, организация добровольческой деятельности.

История отечественной, государственной, общественной и частной филантропии (греч. *philanthropia* – человеколюбие, благотворительность, помощь нуждающимся) до сих пор не была предметом детального изучения. Лишь в 90-е годы XX века в нашей стране стали появляться исследования по истории благотворительности и волонтерства.

Во Всемирной Декларации Добровольчества, принятой в 2001 году отмечается, что добровольчество является фундаментом гражданского общества, что оно приносит в жизнь потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости, является одним из способов «сохранения и укрепления человеческих ценностей, реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста через осознание человеческого потенциала...»¹, укрепления связей между людьми и народами мира. Последнее наша страна убедительно продемонстрировала во время проведения 21-го чемпионата мира по футболу.

По предложению президента Российской Федерации В.В. Путина 2018 год был объявлен в стране годом волонтерства².

В январе 2018 года Государственная Дума РФ приняла Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)», цель которого – приведение в определенную систему различных направлений волонтерства и обоснование педагогических и правовых условий создания единой информационной системы в сфере развития добровольческой деятельности³.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года рассматривает развитие добровольчества и благотворительности как одного из приоритетных направлений государственной социальной и молодежной политики. Она определяет цель и основу для создания системы нормативно-правовых актов и разработки организационно-методических документов, планов, программ деятельности органов государственной власти, местного самоуправления, общественных организаций, народного образования по дальнейшему развитию и поддержке волонтерства в регионах России.

В начале XXI столетия в стране появилось большое количество публикаций о благотворительности как о виде добровольческой деятельности, раскрывающих разнообразные подходы к исследованию сущности, содержания и технологии ее организации⁴. Отмечается, что сейчас в России функционирует множество общественных волонтерских организаций, каждая из которых занимается оказанием помощи в конкретной сфере деятельности. Однако в них задействована незначительная часть молодежи, для большинства же эта деятельность не является нормой жизни и не касается каждого нуждающегося в поддержке и заботе. Так, например, в любом вузе страны мы встретим активных студентов, занимающихся и готовых заниматься волонтерством. Однако часто эта деятельность носит эпизодический характер: студенты оказывают временную шефскую помощь престарелым, сиротам, лицам, оставшимся без попечения и общественной поддержки.

В современных условиях наметился ряд противоречий между необходимостью привлечения студентов к добровольческой деятельности и отсутствием ее системной организации; между возможностью подготовки к волонтерской дея-

¹ Всеобщая Декларация Добровольчества, провозглашенная на XVI Всемирной конференции добровольцев Международной ассоциации добровольческих усилий (IAVE). Амстердам. 2001, январь. 3 с.

² Выступление В.В. Путина на церемонии вручения премии «Доброволец России-2017». URL : <http://tass.ru/obschestvo/4787933> (дата обращения: 01.06.2018).

³ О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве) : Федер. закон от 11.08.1995 № 135-ФЗ ; О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства) : Федер. закон от 05.02.2018 № 15-ФЗ.

⁴ См. публикации Е.С. Азаровой, Е.В. Богдановой, М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой, И.Н. Григорьевой, Ю.В. Лужкова, И. Кусовой, Н.Ф. Масловой и др.

тельности и недостаточной разработанностью ее теоретико-практических основ. Учитывая актуальность волонтерской деятельности в высших учебных заведениях, потребность в ее дальнейшем совершенствовании, а также имеющиеся противоречия, мы считаем целесообразным создание постоянно действующей системы добровольчества, основанной на принципах, традициях и инновационном опыте российских вузов, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения. Нами были определены концептуальные (методологические, теоретические и технологические) основы исследования, проанализирован опыт учебных заведений по совершенствованию волонтерского движения на примере конкретных вузов города Рязани.

Гуманистическая парадигма добровольчества основана на гуманистической концепции высшего образования, которая в Кратком педагогическом словаре раскрывается как «теоретико-методологическая основа современной педагогики, отражающая систему взглядов, согласно которым личность представляет собой высшую ценность и имеет права на существование, счастье, достойную Человека жизнь»⁵.

Концептуальные основы нашего исследования включают анализ основных понятий добровольческого движения как социального явления, методологические подходы, содержание, формы и опыт организации волонтерской деятельности в высших образовательных учреждениях.

Во многих педагогических словарях волонтерство (добровольчество) как понятие не рассматривается. Наиболее приемлемая формулировка, на наш взгляд, представлена в книге «Новые ценности образования: антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус»: «Волонтерство (добровольчество) – безвозмездная деятельность, осуществляемая по воле волонтера и направленная на пользу людей и групп, а также на защиту окружающей среды <...> это добровольный выбор, отражающий личные взгляды и позиции гражданина, его активное участие в жизни человеческих сообществ, способствующие улучшению качества жизни, личному процветанию и углублению солидарности»⁶.

В учебном пособии «Гуманитарный словарь преподавателя гражданского образования» добровольческая (волонтерская) деятельность определяется как «форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев)». Добровольчество включает «широкий круг деятельности, традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которые осуществляются добровольно на благо граждан без расчета на денежное вознаграждение»⁷.

При определении научно-теоретических основ добровольческой деятельности студентов мы опирались на концепцию модернизации педагогического образования В.А. Сластёнина, в частности, на ценностные параметры гуманизации его содержания – на гуманистическую парадигму, которая «задается природой

⁵ Краткий педагогический словарь : учеб. справ. пособие / сост. Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютюкова И.А. М. : В. Секачев, 2007. С. 30.

⁶ Новые ценности образования: антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. 2005. Вып. 5(24). С. 19.

⁷ Гуманитарный словарь преподавателя гражданского образования : учебное пособие / под общ. ред. А.А. Романова, Б.В. Царькова. М. : Пресс-Бюро, 2015. С. 24, 39–40.

и сущностью педагогической деятельности»⁸. Педагог утверждал, что именно гуманистические ценности этой деятельности являются «вечными» ориентирами преподавателя. При этом он выделял следующие группы ценностей: «ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде; с удовлетворением потребности в общении; с самосовершенствованием и самовыражением; а также с утилитарно-прагматическими запросами»⁹.

Методологическим основанием решения данной проблемы служат идеи В.А. Слостёнина об антропологическом, гуманистическом и системно-деятельностном подходах. Каждый из них позволяет решать профессиональные задачи на уровне теоретико-практического человекознания и человековедения.

Антропологический подход в образовании «обеспечивает взаимосвязь и единство социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической и предметно-специальной подготовки учителя, вооружение его системным антропологическим знанием, ядро которого составляют педагогика и психология»¹⁰, служит основой для обоснования сущности гуманистического подхода и ориентации на него в практической деятельности.

«Гуманистический подход ориентирует на гуманизм как на мировоззренческую и нравственную основу формирования и развития личности педагога и его воспитанников. В центре внимания педагогов – гуманизация образования и воспитания, создание для этого необходимых условий и гуманитарной среды в образовательном учреждении»¹¹.

При этом учитываются следующие концептуальные идеи гуманизма как научно-теоретической и практической базы волонтерского движения:

- человек и его жизнь как ценность (забота и помощь, здоровье, культура, образование, нравственность, благополучие, семья);
- добровольческая деятельность как одна из задач профессиональной деятельности (мир и созидание, труд, человеческая деятельность на благо государства, общества, других людей, забота и помощь нуждающимся);
- создание и совершенствование традиций волонтерского движения в вузах;
- воспитание у будущих специалистов профессионально-личностных качеств человека-гуманиста, способного творить добро;
- участие каждого студента во время обучения в вузе в благотворительных практиках.

Реализация гуманистического подхода требует использования системно-деятельностного подхода. Такой подход в профессиональном образовании является практико-ориентируемым и представляет собой целенаправленную, осознанную и мотивированную активность человека, проявляющуюся в его системной деятельности. Он объединяет системный и деятельностный подходы в единстве объектов и субъектов, явлений образовательного процесса, личности и ее деятельности, опирается на личностно ориентированный подход к формированию личностных качеств и субъект-субъектных отношений, на взаимодействие в целостном педагогическом процессе образовательного учреждения.

⁸ Слостёнин. М. : Изд. дом «Магистр-пресс», 2000. С. 240.

⁹ Слостёнин ... С. 241.

¹⁰ Слостёнин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века : докл. на междунар. науч.-практ. конф. «Педагогическое образование: вызовы XXI века». 16–17 сент. 2010 г., г. Москва. М., 2010. С. 8.

¹¹ Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : моногр. 2-е изд. Рязань, 2006. С. 40.

В современных условиях ученые выделяют главные виды волонтерской деятельности:

– по целевой ориентированности: взаимопомощь или самопомощь, благотворительность, участие в местном самоуправлении (волонтер на добровольных началах включается в деятельность по управлению волонтерским движением, волонтерской группой);

– по степени организованности: организованное, как правило, осуществляемое в некоммерческом, государственном и частном секторах, и неорганизованное – спонтанная и эпизодическая помощь друзьям или соседям);

– по пропаганде (просвещению) каких-либо вопросов, касающихся волонтерской деятельности.

В настоящее время основными сферами волонтерского движения являются социум, культура, образование, здравоохранение, религия, спорт, краеведение. В истории отечественного добровольчества под знаком «Забота» отмечались различные формы общественно полезной деятельности в детских и молодежных организациях: тимуровское и вожатское движение, звездные походы, «Бессмертный полк», шефская помощь, конкретные операции, например, субботники по сбору макулатуры и металлолома и др. Все это рассматривалось и рассматривается как действенное средство воспитания человека¹².

С учетом социального заказа государства и общества на формирование у молодежи готовности к волонтерской деятельности на основе гуманистического подхода была разработана модель системной подготовки студентов к организации добровольческой работы в процессе их профессиональной подготовки (см. рисунок).

Основными компонентами модели системной подготовки студентов к организации добровольческой деятельности в высшей школе на основе гуманистической парадигмы являются социальный заказ государства и общества на создание единой информационной системы в высших образовательных учреждениях, выполнение требований ФГОС ВО 3+ к подготовке будущих специалистов (развитие общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций), цель и задачи, виды деятельности (аудиторная, внеаудиторная, самостоятельная работа), инновационное содержание, формы, методы, интерактивные и информационные технологии, условия и субъекты деятельности и как результат – сформированность социально значимых и профессиональных компетенций, готовность студентов к волонтерской деятельности.

Поскольку волонтерское движение должно стать одним из направлений системной учебно-воспитательной работы в вузе, перед преподавателями могут быть поставлены следующие задачи:

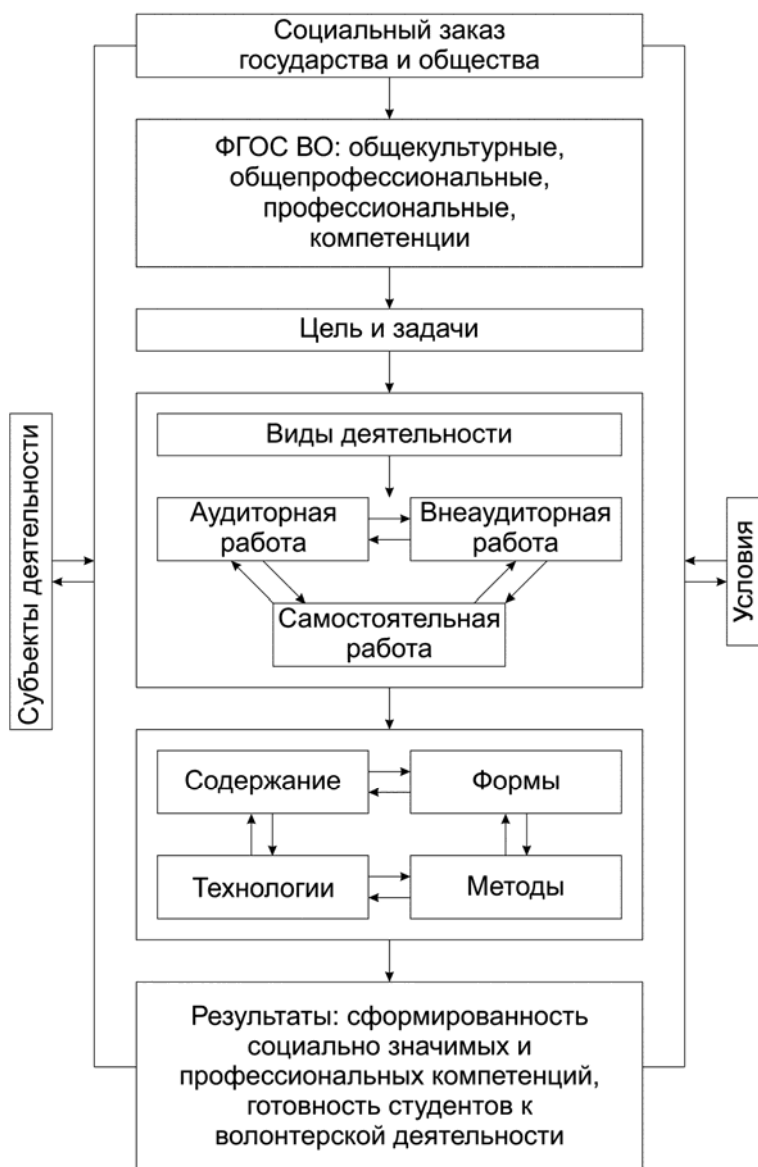
– разработка и реализация модели системной подготовки студентов к организации добровольческой деятельности, направленной на формирование профессиональной готовности будущих специалистов;

– осуществление системной профессиональной подготовки, ориентированной на организацию волонтерства;

– обучение студентов научно-теоретическим основам добровольческой деятельности: вооружение необходимыми знаниями, умениями, навыками, способностями;

¹² Новые ценности образования ... С. 19.

– формирование социально значимых компетенций и оказание помощи нуждающимся на основе интеграции основных видов деятельности в аудиторной и внеаудиторной работе.



Модель системной подготовки студентов к организации добровольческой деятельности

Учитывая требования ФГОС ВО и специфику профессиональной подготовки будущих специалистов – педагогическую, техническую или сельскохозяйственную, – в ходе учебной и внеаудиторной работы в вузе студенты знакомятся с целью, содержанием, формами и методами общественно значимой волонтерской деятельности, учатся взаимодействовать и работать в команде при использовании инновационных технологий в образовательной сфере и социокультурной среде, овладевают приемами эффективной групповой и индивидуальной коммуникации, практическими навыками использования интерактивных технологий.

С этой целью уточняются содержание, формы, методы и направления профессиональной подготовки, что может способствовать повышению активности студентов различных вузов в тех или иных видах общественно значимой работы, приведению в систему различных направлений волонтерского движения. Перед преподавателями и студенческим активом ставится задача включения волонтерского движения в систему воспитательной работы вуза на основе сложившихся опыта и традиций¹³.

Рассмотрим развитие волонтерского движения как системы на примере опыта рязанских вузов – Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (РГУ), Рязанского государственного радиотехнического университета (РГРТУ), Рязанского государственного агротехнологического университета имени П.А. Костычева (РГАТУ) и на основе разработанной модели.

Волонтерское движение в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина – давняя традиция. Можно утверждать, что она начала складываться еще в бытность его педагогическим вузом, главное назначение которого было и есть – забота о людях, старших и младших, улучшение их жизни, помощь и поддержка каждого, кто в них нуждается.

В настоящее время сложилась система, включающая самые разные возрастные объединения (дошкольные, школьные, вузовские и послевузовские) и направления благотворительной деятельности: центр содействия трудоустройству выпускников вуза; педагогический отряд «Синяя птица» для подготовки студентов к летней педагогической практике, обеспечивающий заботу и ответственность за летний отдых детей; ассоциация иностранных студентов; ассоциация студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей; команда «Портаж», цель которой – изменить жизнь к лучшему, забота о детях с ограниченными возможностями; центр социальной помощи детям-инвалидам «Доброе сердце»; «Телефон доверия»; студенческий волонтерский отряд по пропаганде здорового образа жизни среди студенческой молодежи, детей и подростков Рязанской области; волонтерский отряд «Сердце – миру», одним из направлений работы которого является помощь бездомным животным, и др.¹⁴

Подобные традиции наблюдаются и в Рязанском государственном радиотехническом университете, однако с учетом требований соответствующих ФГОС ВО и особенностей деятельности технического вуза. Основную часть мероприятий здешние волонтеры посвящают годовщинам Великой Победы советского народа над фашистской Германией. Ежегодно зимой и летом стартует «Звездный поход» студентов по местам трудовой и боевой славы в Рязанской области. Его участниками являются 6 студенческих добровольческих отрядов РГРТУ, которые за вре-

¹³ См.: Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Компетентностный подход в образовании как основа совершенствования деятельности субъектов педагогического взаимодействия // Пед. образование: вызовы XXI века : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти В.А. Сластёнина. Белгород : Белгород, 2013. С. 276–281 ; Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Технология сотрудничества преподавателей и студентов вуза в инновационной системе образования // Студенческий научный поиск – науке и образованию XXI века : материалы XI Междунар. студенческой науч.-практ. конф. 27 окт. 2017 г., г. Рязань. Рязань : Соврем. технич. ун-т. С. 278–284.

¹⁴ См.: Инновационно-проектная деятельность в научно-образовательной сфере / отв. ред. М.Н. Махмудов, В.В. Страхов ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2015. Вып. 6. 92 с. ; Моя инициатива – региону : материалы конкурса студенческих проектов, посвященного 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. Вып. шестой / Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2014. 112 с. ; То же. Вып. Седьмой ... 2015. 96 с.

мя похода проводят поисково-исследовательскую работу, оказывают помощь пожилым людям и ветеранам войн, выполняют работы по благоустройству территорий памятников и мемориалов. В честь годовщины Великой Победы для ветеранов войны, фронтовых вдов и тружеников тыла добровольцы университета организуют комплекс торжественных мероприятий, ежегодно проводят операцию «Долг», в ходе которой представители факультетов посещают более 20 участников Великой Отечественной войны и фронтовых вдов, организывают встречи с ветеранами в музее вуза. Студенты участвуют в восстановительных работах: расчистке завалов, уборке сгоревших деревьев, разборе выгоревших домов и хозяйственных построек, распиле и утилизации древесных остатков и последствий горения лесов в поселке Ласково, селах Криуша и Шехмино.

Не менее значимым мы считаем опыт волонтерского движения в Рязанском государственном агротехнологическом университете имени П.А. Костычева, где разумно учитывается специфика сельскохозяйственного вуза. Так, например, в 2010 году группа энтузиастов-зоозащитников основала общественную добровольческую организацию «Лучшие друзья» по оказанию помощи бездомным животным. Благодаря помощи неравнодушных граждан организация прошла государственную регистрацию, получила юридический адрес и статус некоммерческого партнерства (НП). Содержание ее работы направлено на совершенствование и контроль за санитарным состоянием помещений и мест содержания животных, дезинфекцию необходимого оборудования, организацию выставок безнадзорных животных, благотворительных ярмарок с целью поиска для питомцев владельца (хозяина). Проводится сбор денежных средств, устанавливаются стенды и ящики для сбора пожертвований в торговых центрах и общественных учреждениях города Рязани. Волонтерская организация не только помогает безнадзорным животным, но и ведет массовую общественную работу по формированию гуманного отношения к ним.

В вузе создан волонтерский отряд «Преданность», деятельность которого, постоянно освещаемая в сети Интернет и в региональных средствах массовой информации, развивает психологическую готовность студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, формирует профессионально-коммуникативные компетенции. Отряд «Преданность» неоднократно представлял университет на мероприятиях гражданской и патриотической направленности. В 2017 году в рамках подготовки и проведения в Российской Федерации Года экологии студенты-волонтеры вуза приняли активное участие в проведении мероприятий в рамках акции, посвященной празднованию Всемирного дня защиты животных: «В мире бездомных животных» – проведение открытых уроков, экскурсий и выставок для учащихся образовательных учреждений города Рязани; «В добрые руки» – поиск новых владельцев для животных; «Не оставайся равнодушным» – программа открытых классных часов для школьников.

Таким образом, содержание, формы, методы и технологии организации деятельности волонтерских объединений реализуются в учебно-воспитательном процессе рязанских вузов. Они включают разнообразные традиционные и инновационные формы добровольчества: лекции, семинары, тренинги, конкурсы, защиту проектов, деловые и ролевые игры, выездные практикумы, экскурсии, волонтерские сборы, слеты, встречи, фестивали, телефон доверия, помощь и заботу о ветеранах, участие во всероссийских форумах («Селигер», «Территория смыслов», «Амур» и др.), в проведении олимпийских и паралимпийских игр, в благотвори-

тельных ярмарках, строительных отрядах, спортивных соревнованиях, в Параде Победы («Бессмертный полк») и др. Рязанские студенты являются активными участниками и победителями многочисленных конкурсов и мероприятий, проводимых на федеральном и региональном уровнях. Их работа ежегодно отмечается многочисленными наградами. Деятельность добровольческих организаций и объединений становится системно-направленной, результаты ее постоянно освещаются в средствах массовой информации федерального и регионального значения.

Как показал анализ, целенаправленная и систематическая деятельность волонтеров, поддерживаемая руководством вузов города Рязани, обогащает опыт, совершенствует традиции и способствует самореализации личности ее участников. В целостном педагогическом процессе высшей школы большая работа проводится на основе антропологического, гуманистического, системно-деятельностного, компетентностного и личностно ориентированного подходов с учетом требований ФГОС ВО к профессиональной подготовке будущих специалистов по формированию их компетенций, включая не только знания, умения и навыки, но и мотивационные, этические (ценностные ориентации), творческие, социальные и поведенческие составляющие различных направлений волонтерской деятельности.

Таким образом, в современных условиях построение единой информационной системы в сфере развития волонтерского движения предусматривает создание и реализацию модели системной подготовки студентов к организации добровольческой деятельности в каждом вузе на гуманистической основе, с учетом особенностей профессиональной подготовки будущих специалистов. Гуманистическая парадигма добровольчества, основанная на гуманистической концепции высшего образования, представляет теоретико-методологическую и практико-ориентированную основу волонтерского движения и отражает систему научных знаний, взглядов и убеждений, нравственных качеств и творческих способностей, согласно которым личность волонтера представляет собой высшую общечеловеческую ценность.

Список использованной литературы

1. Всеобщая Декларация Добровольчества, провозглашенная на XVI Всемирной конференции добровольцев Международной ассоциации добровольческих усилий (IAVE) [Текст]. – Амстердам, 2001, янв. – 3 с.
2. Выступление В.В. Путина на церемонии вручения премии «Доброволец России-2017» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tass.ru/obschestvo/4787933> (дата обращения: 01.06.2018).
3. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : моногр. – 2-е изд. – Рязань, 2006. – 224 с.
4. Гребенкина, Л.К., Копылова Н.А. Компетентностный подход в образовании как основа совершенствования деятельности субъектов педагогического взаимодействия [Текст] // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти В.А. Сладёнина. – Белгород : Белгород, 2013. – С. 276–281.
5. Гребенкина, Л.К., Копылова Н.А. Из опыта международного научного сотрудничества университетского сообщества [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 55–64.
6. Гребенкина, Л.К., Копылова Н.А. Технология сотрудничества преподавателей и студентов вуза в инновационной системе образования [Текст] // Студенческий научный поиск – науке и образованию XXI века : материалы XI Междунар. студенческой науч.-практ. конф. 27 окт. 2017 г., г. Рязань. – Рязань : Соврем. техн. ун-т. – С. 278–284.

7. Гуманитарный словарь преподавателя гражданского образования [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Романова, Б.В. Царькова. – М. : Пресс-Бюро, 2015. – 176 с.
8. Инновационно-проектная деятельность в научно-образовательной сфере [Текст] / отв. ред. М.Н. Махмудов, В.В. Страхов ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2015. – Вып. 6. – 92 с.
9. Краткий педагогический словарь [Текст] : учеб. справ. пособие / сост. Г.А. Андреева, Г.С. Вяликова, И.А. Тютюкова. – М. : В. Секачев, 2007. – 181 с.
10. Моя инициатива – региону [Текст] : материалы конкурса студенческих проектов, посвященного 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. Вып. шестой / Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2014. – 112 с.
11. Моя инициатива – региону [Текст] : материалы конкурса студенческих проектов, посвященного 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. Вып. седьмой / Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2015. – 96 с.
12. Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус [Текст]. – 2005. – Вып. 5 (24). – 185 с.
13. Слостенин [Текст]. – М. : Изд. дом «Магистр-пресс», 2000. – 488 с.
14. Слостенин, В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века [Текст] : докл. на междунар. науч.-практ. конф. «Педагогическое образование: вызовы XXI века». 16–17 сент. 2010 г., г. Москва. – М. : 2010. – 48 с.
15. О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве) : Федер. закон от 11.08.1995 № 135-ФЗ.
16. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства) : Федер. закон от 05.02.2018 № 15-ФЗ.

УДК 376(470+571)

*О.Л. Панченко, Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов,
Т.В. Башкирева, З. Анспока*

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА РЕГИОНА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рассматриваются вопросы исследования качества социального капитала региона в контексте изучения социальной роли инклюзивного образования. Авторы представляют региональный социум через срез социальных связей и отношений, функционирующих локально, а социальные связи региона – как индикатор взаимодействий в более широком масштабе. Конкретизация проблемы на региональном уровне позволит выявить направления для дальнейших исследований.

социальный капитал, социология, психология образования, гражданское общество, доверие, полисубъектное пространство, коммуникативный подход, инклюзивное образование, педагогическая технология.

Понятие «социальный капитал» в настоящее время проникает во все научные сферы, в том числе в психологию. Социальные отношения личности являются тем ресурсом, который можно назвать ее социальным капиталом. Для современного социума социальный капитал становится одной из детерминант развития в контекстах социального пространства.

Для интеграции в социум необходимы условия для проявления человека как субъекта деятельности¹, поскольку социальные ценности, освоенные человеком как субъектом деятельности, позволяют ему реализоваться и адаптироваться к динамически меняющемуся социуму уже как личности. Социальное пространство становится для субъектов деятельности полисубъектным, а для личности – поликультурным. При этом полисубъектность социального пространства порождает необходимость в выстраивании социальных связей, основанных на доверии, единстве ценностей и норм, без какого-либо принуждения и насилия.

Социальный капитал является тем ресурсом, который в условиях становления и развития гражданского общества способствует эффективным коммуникациям в межсубъектном межличностном поле. Регион позволяет проявиться ситуации на более конкретном уровне, через взаимодействие частных субъектов, что дает возможность вести поиск решения социальных проблем предметно и приближенно к нуждам граждан как субъектов регионального социума.

В современный социум вошло новое явление – инклюзивное образование, которое будет менять социальные ценности общества, поскольку предполагает осознание его основных принципов – например, таких: ценность человека не зависит от его достижений; каждый человек имеет право на общение и быть услышанным и др. Вхождение в такое пространство будет строиться на взаимном доверии общества и конкретного человека как субъекта и личности.

При этом инклюзивное образование выполняет определенную роль в развитии качества социального капитала, и эта роль может быть как преимущественно позитивной, так и преимущественно негативной, т.е. инклюзивное образование как социальный феномен дает определенный вектор развитию социального капитала, характеризуя его качественную сторону.

Научная проблема, связанная с ролью инклюзивного образования в развитии качества социального капитала региона как восходит к изучению понятия «социальный капитал» и далее – к исходным субстанциям солидарности и социальных связей. То есть в основе изучения данной научной проблемы лежат ценностный и коммуникативный подходы, а ее основными аспектами выступают связи и отношения, являющиеся следствием развития качества социального капитала. Инклюзивное образование является фактором его развития, что обуславливает необходимость фиксации влияния (позитивного либо негативного) инклюзивного образования на развитие социального капитала. Подобная фиксация может быть осуществлена только посредством выявления эмпирических признаков понятия и разработки критериальной системы оценки социального эффекта, обусловленного влиянием инклюзивного образования на качество развития социального капитала региона при наличии значимой цели.

Основные направления развития рассматриваемой научной проблемы в мировой и отечественной социологической науке сводятся к двум базовым – макросоциологическому (Р. Патнэм)² и микросоциологическому (П. Бурдьё)³.

¹ Мухаметзянова Ф.Г., Яруллина А.Ш., Вафина В.Р., Бисерова Г.К. Феномен субъектности студента вуза как индикатора интеграции психологии и педагогики // Интеграция образования. 2013. № 1 (70). С. 47–52.

² Патнем Р. Чтобы демократия сработала: гражданские традиции в современной Италии / пер. с англ. А. Захарова. М. : Ad Marginem, 1996. 287 с.

³ Социология социального пространства / пер. с фр. ; общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. М. : Ин-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетейя, 2005. В 2 т.

Тенденции изучения проблемы характеризуются стремлением «прагматизировать» социальный капитал и приблизить его к рамкам экономической науки. Само понятие часто используется в рамках экономической социологии с точки зрения ресурсного подхода (Дж. Коулман, Р. Патнэм)⁴. В отечественной социологии тема развития социального капитала также рассматривается рядом исследователей (например, Е. Дискиным, М. Нугаевым)⁵.

Экономическая социология, однако, не исчерпывает всего богатого содержания понятия «качество социального капитала», поскольку последнее в условиях становления и развития гражданского общества в России обладает ярко выраженным социальным эффектом.

Методологию инклюзивного образования составляют в основном педагогические работы. Для интерпретации инклюзивных процессов в педагогике используются системная модель и деятельностный подход. В этом смысле данная позиция наиболее полно отражена в коллективной монографии С.В. Алехиной, Н.Я. Семаго, А.К. Фадиной⁶.

Кроме того, методологически важна трактовка инклюзии как изменения. Подобная трактовка встречается преимущественно в западной теории (в частности, у Тони Бута)⁷. Изменения должны касаться разработки инклюзивной политики, развития инклюзивной практики, создания инклюзивной культуры.

Непосредственно роль инклюзивного образования в формировании институционального порядка, основанного на доверии, социальной поддержке, горизонтальных социальных связях, т.е. того, что формирует качество социального капитала, в исследовательском поле социологии, педагогики и психологии фактически не рассматривалась.

В исследовании данной проблемы можно выделить микро-, мезо- и макроуровни, интерпретируя их как социальный капитал личности, социальной группы либо общества в целом (включая его региональный уровень).

На наш взгляд, технология исследования роли инклюзивного образования в развитии качества социального капитала региона может быть обозначена через решение следующих основных задач:

- концептуализация понятия «социальный капитал» в социологии образования;
- измерение эмпирических признаков основного научного понятия исследования (а именно – «качества социального капитала региона»);
- разработка критериальной системы определения роли инклюзивного образования в развитии качества социального капитала региона;
- разработка социального механизма развития качества социального капитала региона через повышение роли инклюзивного образования в региональном социуме.

⁴ См.: Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии : пер. с англ. / под ред. М. Воган. РООИ «Перспектива», 2007. 124 с. URL : <http://perspektiva-inva.ru> (дата обращения: 14.12.2017).

⁵ См.: Дискин Е.Н. Культура: стратегия социально-экономического развития. М. : Экономика, 1990. 109 с. ; Нугаев М.А. Базовая модель качества социального потенциала региона. Казань : Казан. гос. энергет. ун-т, 2009. 256 с.

⁶ См.: Инклюзивное образование / авт.-сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. М. : Шк. кн., 2010. Вып. 1. 272 с.

⁷ Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии ...

Исследования, проведенные в Республике Татарстан⁸, позволили рассмотреть состояние проблемы с нескольких позиций:

а) участников инклюзивного образования (педагогическая общественность, учащиеся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, их родители и др.);

б) представителей органов власти, занимающихся данной проблемой, в том числе работодателей, трудоустраивающих инвалидов в свои организации.

Выявленный спектр проблем, тем не менее, недостаточен для полноценного социологического анализа роли инклюзивного образования в развитии социального капитала региона, поскольку для обеспечения комплексности выводов необходимо, во-первых, провести исследования в отношении других категорий социальных меньшинств (мигранты, национальные меньшинства) и, во-вторых, выявить отношение к проблеме «внешнего» общества. В таком случае целевыми группами исследования становятся лица, не участвующие непосредственно в инклюзивном образовании и его реализации, а выступающие его потенциальными участниками, принимающей (включающей) стороной. Необходимо определить уровень готовности регионального социума к «включению» в него лиц, которые могут быть отнесены к социальным меньшинствам, посредством инклюзивного образования.

В исследовании научной проблемы качества социального капитала региона в инклюзивном образовании предполагается использование методологических принципов полипарадигмального подхода, что позволит максимально подробно изучить совокупности исследовательских понятий, сочетающих в себе макроструктуры и макропроцессы с коммуникативными практиками индивидов, а также ценностный подход к изучению отдельных компонентов основного понятия (например, таких компонентов, как «доверие», «правила», «нормы»).

Конечными результатами исследований мы видим следующие:

– выявление ценностного аспекта в отношении развития инклюзивного образования в региональном социуме;

– установление поведенческого аспекта развития инклюзивного образования в региональном социуме (коммуникативные практики);

– определение характера структурирования коммуникативных практик в инклюзивном образовательном поле на основе базовых понятий, характеризующих категорию «социальный капитал»;

– выявление социальных факторов, способствующих или препятствующих развитию социального капитала региона через инклюзивное образование;

– обозначение основных направлений повышения социального и социально-экономического эффектов через совершенствование влияния инклюзивного образования на качество социального капитала региона (механизм влияния);

– определение путей совершенствования межсубъектных отношений в гражданском обществе через более полное использование ресурсов инклюзивного образования как фактора развития социального капитала региона.

Исследование проблемы направлено на подтверждение или опровержение следующей гипотезы: инклюзивное образование как совокупность коммуникативных практик субъектов, основанных на системе ценностей и норм, способно повышать открытость социальной системы, формируя качество социального ка-

⁸ Нугаев М.А. Базовая модель ...

питала региона. Вектор данного влияния может быть определен через исследование господствующей системы ценностей в среде коммуникаций субъектов инклюзивного образования, а механизм повышения положительного влияния инклюзивного образования на качество социального капитала региона может быть выстроен на основе установления совокупности факторов, способствующих или препятствующих формированию доверительных отношений между акторами (реальными и потенциальными) инклюзивного образовательного поля.

Список использованной литературы

1. Бут, Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии [Электронный ресурс] : пер. с англ. / под ред. М. Воган. – РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с. – Режим доступа : <http://perspektiva-inva.ru> (дата обращения: 14.12.2017).
2. Дискин, Е.Н. Культура: стратегия социально-экономического развития [Текст]. – М. : Экономика, 1990. – 109 с.
3. Инклюзивное образование [Текст] / авт.-сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М. : Шк. кн., 2010. – Вып. 1. – 272 с.
4. Коулман, Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность [Текст]. – 2001. – № 3. – С. 122–139.
5. Мухаметзянова, Ф.Г., Яруллина А.Ш., Вафина В.Р., Бисерова Г.К. Феномен субъектности студента вуза как индикатора интеграции психологии и педагогики [Текст] // Интеграция образования. – 2013. – № 1 (70). – С. 47–52.
6. Нугаев, М.А. Базовая модель качества социального потенциала региона [Текст]. – Казань : Казан. гос. энергет. ун-т, 2009. – 256 с.
7. Панченко, О.Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение [Текст] : моногр. / под общ. ред. В.Д. Парубиной. – Казань : НОУ ВПО «Ун-т управления ТИСБИ, 2015. – 400 с.
8. Патнем, Р. Чтобы демократия сработала: гражданские традиции в современной Италии [Текст] / пер. с англ. А. Захарова. – М. : Ad Marginem, 1996. – 287 с.
9. Социология социального пространства [Текст] / пер. с фр. ; общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. – В 2 т. – М. : Ин-т эксперимент. социологии. – СПб. : Алетейя, 2005.



Психологическая наука и практика

УДК 159.923

Н.В. Яковлева

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Представлен анализ современного состояния, причин популярности и исторического контекста развития психологии здоровья человека. Охарактеризованы базовые направления психологии здоровья и наиболее перспективные тематические векторы ее развития.

психология здоровья, биопсихосоциальная модель здоровья, саногенное мышление, внутренняя картина здоровья, терапевтический комплаенс, базовая жизнеспособность, витальная метакомпетентность, субъективная витальность.

В настоящее время появилось много исследований, посвященных психологическому состоянию здоровья человека, изучению личностных характеристик и социально-психологических условий здорового образа жизни, общей регуляторной активности личности в различных жизненных ситуациях, в том числе связанных с болезнью.

Популярность изучения психологических аспектов здоровья и здорового образа жизни обусловлена не только высокой научной перспективностью междисциплинарного интегрального подхода, но и прикладной актуальностью поиска новых технологий укрепления здоровья человека. Можно выделить следующие предпосылки развития современной психологии здоровья:

Первая предпосылка (или причина) развития психологии здоровья как самостоятельной отрасли психологии и науки связана с кардинальными изменениями в причинах смертности в западных странах в XX столетии и в новом понимании роли образа жизни в возникновении заболеваний. Риск многих заболеваний тесно связан с нездоровым поведением – неправильным питанием, недостатком физической активности и т.п. Зачастую лечение не дает полного эффекта, так как пациенты не расстаются со своими привычками и тем самым обесценивают предписанное лечение. Так, например, Н.Е. Чеглова, А.Г. Кошанская и другие исследователи доказывают, что при диабете второго типа изменение стиля жизни эффективнее, чем медикаментозное лечение, а снижение веса и физическая активность могут предотвратить диабет у тех, кто находится в группе риска¹.

¹ См.: Чеглова Н.Е. Социальные детерминанты повышения качества жизни больных сахарным диабетом : дис. ... канд. мед. наук. Волгоград, 2009 ; Кошанская А.Г. Взаимосвязи психологических и клинических характеристик у больных сахарным диабетом II типа при различных вариантах его течения : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 161 с.

Вторая предпосылка состоит в том, что в развитых странах мира расходы на здравоохранение стремительно растут, что напрямую обусловлено экономическими интересами страны. Так, внедрение психопрофилактических программ в различных сферах общества – от семьи и школы до общенационального уровня – увеличивает продолжительность жизни населения, несмотря на возрастание числа и силы воздействия стрессогенных факторов². По данным И.Н. Гурвича, устранение психологических факторов риска может улучшить состояние здоровья населения примерно на 10 %³.

Третья причина прогресса психологии здоровья связана с практической востребованностью психологических знаний в различных областях жизнедеятельности человека. Р. Каплан называет отличительными особенностями современной медицинской практики усиление взаимодействия между специалистами в области психологии здоровья и медицины и использование психологических методов для оценки результатов лечения пациентов и профилактики заболеваний⁴.

Историческим началом психологии здоровья принято считать первое издание (1954 год) «Справочника по социальной психологии» Г. Линдслея, где психология здоровья названа новой дисциплиной, «активно развивающейся в психологической науке, требующей для своего процветания пристального внимания выпускников и аспирантов».

Организационным началом психологии здоровья, по мнению Д. Марса и М. Мюррея, явилось созданное в 1978 году отделение психологии здоровья при Американской психологической ассоциации, которое возглавил Дж. Матарацио⁵. Психология здоровья, по его мнению, представляет собой комплекс специфических образовательных, научных и профессиональных идей психологии как научной дисциплины и как вклада в укрепление и поддержание здоровья, предотвращение и лечение болезней, идентификацию этиологических и диагностических коррелятов здоровья, болезни и связанных с ней дисфункций, а также исследования по анализу и улучшению системы здравоохранения и формированию стратегии (политики) здоровья⁶.

В настоящее время можно выделить два базовых направления исследований в области психологии здоровья – общая психология здоровья и частная психология здоровья⁷.

Общая психология здоровья исследует базовый процесс регуляции взаимодействия человека с окружающим миром. Методологией общей психологии здоровья стал структурный функционализм Т. Парсонса, определяющий здоровье как

² См.: Цветкова Л.А., Антонова Н.А., Ерицян К.Ю. Профилактические проекты в сфере здоровья: разработка, внедрение, оценка эффективности : учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. 81 с.

³ См.: Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. 1024 с.

⁴ См.: Психология здоровья : учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб. : Питер, 2006. 607 с.

⁵ См.: Mars D., Murrey M. Health Psychology: Theory, Research and Practice. New York, NY, USA, 2015.

⁶ См.: Friedman H., Silver R. Handbook of Health Psychology. New York, NY, USA : Guilford Press, 2014.

⁷ См.: Карпов А.В., Яковлева Н.В. Новый подход к исследованию здоровьесберегающей деятельности личности // Человек и его здоровье: Кур. науч.-практ. вестн. 2016. № 3. С. 125–128.

способность индивида эффективно функционировать в основных социальных ролях. Данное определение имеет ряд важных следствий: относительность здоровья (отсутствие состояния абсолютного здоровья), социальная и культурная обусловленность здоровья, операциональность здоровья (здоровье может предполагать присутствие патологической симптоматики, если она не вызывает социальной дезадаптации). В качестве базового теоретического конструкта выступает биопсихосоциальная модель здоровья и болезни Дж. Энджела. Именно эта модель стала основой определения здоровья Всемирной организации здравоохранения как состояния биологического, психического и социального благополучия⁸.

В частной психологии здоровья изучаются психологические механизмы нарушения здоровья и особенности здоровьесберегающего поведения человека в ситуациях, отклоняющихся от биопсихосоциального благополучия. Разрабатываются стратегии здорового образа жизни: снижение никотиновой и кофеиновой зависимости, оптимизация пищевого поведения, приверженности лечению и т.п. – все то, что в соответствии с современными научными представлениями может повысить качество жизни человека. Исследователи выявляют эффективные тактики здоровьесбережения в различных жизненных ситуациях, в том числе экстремальных, анализируют роль комплаенса в терапевтическом процессе, исследуют личностные и поведенческие детерминанты болезни. Данные работы высокоспецифичны и соотносятся с задачами профилактики терапии и реабилитации. Большой вклад в развитие частной психологии здоровья внесли работы по организации психосоциального ухода при посттравматическом стрессе, по влиянию психологических и социальных факторов на течение беременности и родов, по профилактике и терапии при онкологических заболеваниях⁹.

В последние годы активно развивается детская психология здоровья. В 2003 году вышла одна из первых работ этого направления – книга Б. Тинсли «Как дети учатся быть здоровыми»¹⁰. В отечественной психологии эта тематика появилась в 2010-е годы и выразилась в формировании здоровьесберегающего поведения и внутренней картины здоровья ребенка, общего представления о здоровье детей и подростков¹¹.

В отечественной психологии судьба психологии здоровья достаточно сложна. Традиционно началом исследований в этой области считаются труды В.М. Бехтерева по профилактической и реабилитационной работе с больными алкоголизмом¹². Дальнейшее развитие клинической психологии в русле психиатрии практически исключило исследования здоровья вне психиатрического контекста. Как справедливо отмечают Е.И. Рассказова и А.Ш. Тхостов, «...распространение психологии здоровья произошло относительно поздно, и многие вопросы, тради-

⁸ См.: Психология здоровья ...

⁹ См.: Яковлева Н.В. Здоровье как предмет психологических исследований. Рязань : РГМУ, 2004. 185 с.

¹⁰ См.: Tinsley B.J. International studies on child and adolescent health. How children learn to be healthy. New York, NY, US : Cambridge University Press, 2003.

¹¹ См.: Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи // Психол.-пед. поиск . 2007. № 2 (6). С. 47–60 ; Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Дани Л., Эм М.-А., Милехин А.В., Гаямова С.Ю., Якушенко А.В. Здоровье в представлениях детей и подростков // Эксперимент. психол. 2018. Т. 11, № 1. С. 61–74.

¹² См.: Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб. : Речь, 2006. 384 с.

ционно относимые к ее предметной области, рассматриваются в рамках других дисциплин и подходов (например, медицинская психология, психосоматика, психология телесности)»¹³.

Первой фундаментальной работой, которую можно целиком и полностью отнести к психологии здоровья, является теория саногенного (оздоравливающего) мышления Ю.М. Орлова. Рассматривая саногенное мышление как особую форму эмоционального интеллекта, автор исследовал функции и психические структуры обиды, стыда, гнева, страха, ревности, их патогенную роль в развитии стресса. В современной психологической литературе это направление нашло отражение в работах по изучению защитных механизмов и копинг-стратегий.

Ю.М. Орлов предложил ввести понятие «внутренняя картина здоровья», что и было в дальнейшем реализовано В.Е. Каганом, который в 1993 году опубликовал в журнале «Вопросы психологии» широко цитируемую статью «Внутренняя картина здоровья – термин или концепция»¹⁴. В.Е. Каган, в частности, писал: «Исчерпывающая дефиниция здоровья подобна горизонту, но каждый человек представляет себе, что такое здоровье, и способен так или иначе соотнести с этим представлением свое актуальное состояние. Это представление, “для себя знание”, мы обозначаем как внутреннюю картину здоровья. В ней здоровье и болезнь не противопоставлены, а сопоставлены так, что понятие болезни характеризует качественный аспект здоровья и внутренняя картина болезни предстает как частный случай проблемы внутренней картины здоровья»¹⁵.

Проблематика внутренней картины здоровья широко представлена в современных работах клинических психологов московской школы¹⁶.

Н.Д. Творогова определяет внутреннюю картину здоровья как самостоятельный продукт познавательной и личностной активности субъекта. Содержательно она представляет собой совокупность субъективных представлений о нормальном и патологическом состоянии, как переживание человеком статуса и динамики своего здоровья, как осознание своих душевных и физических возможностей и ресурсов¹⁷.

Вышедший в 1980-е годы учебник «Медицинская психология» Н.Д. Лакосиной и Г.К. Ушакова, а также фундаментальная работа М.С. Роговина «Научные критерии психической патологии» стали базой для создания еще одного направления в отечественных психологических исследованиях – психологии здоровой личности. Современный тезаурус личностных черт и психологических характеристик здоровой личности сформирован в трудах В.А. Ананьева, Г.С. Никифорова, Дубровиной И.В., Коржовой Е.Ю. и др.¹⁸.

Еще одно направление отечественной психологии здоровья, ориентированное на психологическое сопровождение лечебного процесса, берет начало в работах ме-

¹³ См.: Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Биопсихосоциальный подход к пониманию здоровья и болезни // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2015. № 2. С. 18.

¹⁴ В 1983 году определение внутренней картины здоровья как субъективного эталона здоровья человека по аналогии с внутренней картиной болезни было предложено В.Н. Смирновым и Т.Н. Резниковой.

¹⁵ См.: Каган В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопр. психол. 1993. № 1. С. 86–88.

¹⁶ См.: Цветкова И.В. Проблема психологического изучения внутренней картины здоровья // Психол. исслед. 2012. № 1 (21). С. 11. URL : <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.07.2018). 0421200116/0011.

¹⁷ См.: Клиническая психология. Словарь / под ред. Н.Д. Твороговой. М. : Пер Сэ, 2007.

¹⁸ См.: Здоровая личность / под ред. Г.С. Никифорова. СПб. : Речь, 2013. 400 с.

дицинских психологов бехтеревского института, пропагандирующего широкую трактовку медицинской психологии как психологии медицинской деятельности. В первую очередь это работы В.А. Ташлыкова (1988 год), А.В. Квасенко и Ю.Г. Зубарева (1985 год), М.М. Кабанова, А.Е. Личко и И.В. Смирнова (1990 год) Данное направление ориентировано на оптимизацию тактик лечения и реабилитации больного, организацию комплаентного взаимодействия в терапевтическом пространстве.

Интересным и широко востребованным направлением современной психологии здоровья является изучение социально-психологических аспектов здоровьесбережения и культурогенеза эталонов здоровья. Начало ему положили исследования петербургских ученых И.Н. Гуревича и В.А. Ананьева, работы, выполненные в лаборатории психологии труда Г.С. Никифорова. Широкую популярность приобрела монография О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатова «Психология здоровья человека (эталон, представления, установки)»¹⁹. В 2009 году И.Б. Бовиной была защищена докторская диссертация, посвященная социальным представлениям о здоровье и болезни (руководитель – Г.М. Андреева)²⁰.

Важным направлением отечественных исследований в области психологии здоровья является поиск системных механизмов и базовых детерминант саморегуляции. Анализ здоровья как формы осмысления телесного опыта, изучение связи смысловых аспектов телесного опыта с субъективной картиной жизненного пути личности представлен, в частности, в работах И.М. Быховской: «Именно тело человека, его состояние и степень развития, характер его функционирования и динамика изменений, его сопряженность или же разбалансированность с социальным бытием субъекта являются важным индикатором здоровья»²¹. В контексте интегрального холистического подхода здоровье рассматривают как базовую жизнеспособность личности²². Анализируются здоровьесберегающая деятельность личности и ее интегральный психический продукт – витальная метакомпетентность²³; разрабатывается теоретический и диагностический конструкт особого личностного ресурса – субъективной витальности²⁴.

Таким образом, отечественная психология здоровья является одной из наиболее динамично развивающихся и практически востребованных отраслей современной психологической науки. Хотелось бы призвать молодых ученых-психологов активно включаться в развитие данного перспективного научного направления.

¹⁹ См.: Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 352 с.

²⁰ См.: Бовина И.Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизм : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 473 с.

²¹ См.: Быховская И.М. Homosomatikos: аксиология человеческого тела. М. : Эдиториал УРСС, 2000. С. 7 ; Быховская И.М. Аксиология телесности и здоровье: сопряженность в культурологическом измерении // Психол. телесности между душой и телом / под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М. : АСТ, 2007. С. 53–67.

²² См.: Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности : учеб. пособие. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2005. 132 с.

²³ См.: Яковлева Н.В. Витальная метакомпетентность личности: теория и практика психологических исследований здоровья. Рязань : Полином, 2012. 285 с. ; Яковлева Н.В., Яковлев В.В. Методики психологического исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие : сетевой журн. 2014. № 2 (5). URL : <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=84> (дата обращения: 04.07.2018).

²⁴ См.: Александрова Л.А. Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. № 1. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnaya-vitalnost-kak-predmet-issledovaniya> (дата обращения: 04.07.2018).

Список использованной литературы

1. Александрова, Л.А. Субъективная витальность как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. – № 1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnaya-vitalnost-kak-predmet-issledovaniya> (дата обращения: 04.07.2018).
2. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья [Текст]. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
3. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск . – 2007. – № 2 (6). – С. 47–60.
4. Бовина, И.Б., Дворянчиков Н.В., Дани Л., Эм М.-А., Милехин А.В., Гаямова С.Ю., Якушенко А.В. Здоровье в представлениях детей и подростков [Текст] // Экспериментальная психология. – 2018. – Т. 11, № 1. – С. 61–74.
5. Бовина, И.Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизм [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук. – М, 2009. – 473 с.
6. Быховская, И.М. Homosomatikos: аксиология человеческого тела [Текст]. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – С. 7.
7. Быховская, И.М. Аксиология телесности и здоровье: сопряженность в культурологическом измерении [Текст] // Психология телесности между душой и телом / под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ, 2007. – С. 53–67.
8. Васильева, О.С., Филатов, Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
9. Гурвич, И.Н. Социальная психология здоровья [Текст]. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – 1024 с.
10. Демина, Л.Д., Ральникова, И.А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности [Текст] : учеб. пособие. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2005. – 132 с.
11. Здоровая личность [Текст] / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2013. – 400 с.
12. Каган, В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? [Текст] // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 86–88.
13. Карпов, А.В., Яковлева Н.В. Новый подход к исследованию здоровьесберегающей деятельности личности [Текст] // Человек и его здоровье: Кур. науч.-практ. вестн. – 2016. – № 3. – С. 125–128.
14. Клиническая психология. Словарь [Текст] / под ред. Н.Д. Твороговой. – М. : Пер Сэ, 2007. – 416 с.
15. Кошанская, А.Г. Взаимосвязи психологических и клинических характеристик у больных сахарным диабетом II типа при различных вариантах его течения [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 161 с.
16. Психология здоровья [Текст] : учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
17. Рассказова, Е.И., Тхостов А.Ш. Биопсихосоциальный подход к пониманию здоровья и болезни [Текст] // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. – 2015. – № 2. – С. 17–21.
18. Цветкова, И.В. Проблема психологического изучения внутренней картины здоровья [Текст] // Психологические исследования. – 2012. – № 1(21). – С. 11.
19. Цветкова, Л.А., Антонова Н.А., Ерицян К.Ю. Профилактические проекты в сфере здоровья: разработка, внедрение, оценка эффективности [Текст] : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 81 с.
20. Чеглова, Н.Е. Социальные детерминанты повышения качества жизни больных сахарным диабетом [Текст] : дис. ... канд. мед. наук. – Волгоград, 2009. – 126 с.
21. Яковлева, Н.В. Витальная метакомпетентность личности: теория и практика психологических исследований здоровья [Текст]. – Рязань : Полином, 2012. – 285 с.

22. Яковлева, Н.В. Здоровье как предмет психологических исследований [Текст]. – Рязань : РГМУ, 2004. – 185 с.
23. Яковлева, Н.В., Яковлев В.В. Методики психологического исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие : сетевой журн. – 2014. – № 2 (5). – Режим доступа : <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=84> (дата обращения: 04.07.2018).
24. Friedman, H., Silver R. Handbook of Health Psychology [Electronic resource]. – New York, NY, USA : Guilford Press, 2014. – Retrieved from : <http://www.ebrary.com>
25. Mars, D., Murrey M. Health Psychology: Theory, Research and Practice [Electronic resource]. – New York, NY, USA, 2015. – Retrieved from : <http://www.ebrary.com>
26. Tinsley, B.J. International studies on child and adolescent health. How children learn to be healthy [Electronic resource]. – New York, NY, US : Cambridge University Press, 2003. – Retrieved from : <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511499807>

УДК 159.922.8

Н.А. Фомина, С.Д. Ненашев, А.В. Елисеев

ПОЛОВАЯ СПЕЦИФИКА ОБЩИТЕЛЬНОСТИ КАК СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Статья посвящена проблеме системного изучения общительности как свойства личности. Описаны содержательно-смысловые и инструментально-стилевые составляющие данного свойства у юношей и девушек.

личность, общительность, юноша, девушка, системно-функциональный подход, содержательно-смысловой и инструментально-динамический блоки, целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный, рефлексивно-оценочный компоненты, гармоническая и агармоническая переменные.

Одной из основных социальных потребностей человека, без реализации которых замедляется, а иногда и прекращается формирование его личности, является межличностная коммуникация. Иными словами, важнейшим и необходимым условием формирования личности является общение, создающее отношения, полезные и для развития личности, и для сохранения здоровья.

Общение справедливо рассматривают как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования его личности¹.

На качество общения человека с окружающими влияет множество факторов: представления о себе и о собеседнике, желание общаться, положительные эмоции, удовольствие от процесса общения, уровень развития навыков общения и общительности как свойства личности. Если понятие «общение» подразумевает прежде всего коммуникативную деятельность в межличностных взаимоотноше-

¹ См. Агапова А.Ю. Особенности общительности менеджеров и педагогов и их проявления в речевой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010 ; Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН : коллектив. моногр. / под науч. ред. А.И. Крупнова, С.И. Кудинова, И.А. Новиковой. М. : РУДН, 2014. 512 с. ; Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 53 с.

ниях, ее социально-психологические и содержательные аспекты, то общительность – устойчивую индивидуально-психологическую характеристику человека, которая формируется и проявляется в этой деятельности и обуславливает ее. Общительность как свойство личности коммуникантов отражает потребность и способность человека к общению, к контактам с другими людьми для установления с ними взаимопонимания, широту и легкость контактов, умение и способность не теряться в ситуациях общения, стремление к активности, инициативе в общении².

Общительность исследовалась в рамках различных подходов, среди которых выделяют аналитический, поликомпонентный и системный. При аналитическом подходе изучались отдельные стороны общительности вне их связей и соотношений, например, мотивационные характеристики, динамические и процессуальные признаки, результативная и действенная стороны данного свойства. Для поликомпонентного подхода характерно сопоставление двух или трех граней общительности, например, динамических и эмоциональных признаков, динамических признаков и свойств нервной системы, свойств темперамента. Системный подход исходит из целостного единства различных граней и сторон этого свойства, находящихся в закономерных отношениях между собой и сцепленных в реальной жизни и деятельности воедино, выполняя при этом свои специфические функции³. Идея системного анализа наиболее полно реализована в концепции многомерно-функционального строения свойств личности и индивидуальности А.И. Крупнова, которая разрабатывается его последователями и учениками. В основе концепции лежат теоретические положения отечественной психологии о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности, единстве личностных и индивидуальных образований субъекта, системной природе отношений личности.

С точки зрения системно-функционального подхода, общительность – это системное образование, в структуре которого выделяются два блока (две подсистемы) – мотивационно-смысловой, в который входят установочно-целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты, и инструментально-динамический, включающий в себя динамический, эмоциональный, регуляторный, рефлексивно-оценочный компоненты. Содержательно-смысловая подсистема отражает приоритетный выбор субъектом тех или иных доминирующих смыслов, ориентаций и побуждений, глубину и точность смысловых значений, сферу приложения свойств личности в различных видах деятельности, в самовыражении и саморазвитии субъекта. Инструментально-динамический блок обслуживает процессуальную сторону реализации черт личности, ее регуляторно-энергетическую базу. Неразрывное единство этих подсистем определяет специфическое строение и природу различных свойств личности, которые обеспечивают как активную, так и адаптивную функции в общении, поведении и деятельности человека. При этом большинство компонентов обеих подсистем состоят из биполярных, внутренне противоположных (оппозиционных) признаков, которые условно разделяются на гармонические, способствующие проявлению и развитию свойства, и агармонические, затрудняющие этот процесс.

² Ненашев С.Д., Фомина Н.А. Инструментально-динамические характеристики общительности юношей и девушек // Материалы VI междунар. науч.-практ. конф. «Молодежь, семья, общество». Рязань : МПСИ, 2017. С. 221–225.

³ См.: Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980 ; Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности : моногр. М. : РУДН, 2007. 131 с. ; Системные исследования свойств личности ... ; Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности ...

В рамках данного подхода были исследованы особенности общительности подростков и их связи с тревожностью (Т.А. Арутюнян) и девиантным поведением (И.П. Башкатов, С.А. Завражин, А.А. Романов); специфика общительности педагогов и менеджеров и ее проявления в речи (А.Ю. Агапова); соотношение общительности с ответственностью и организованностью студентов – будущих управленцев (А.Г. Алейкин, Н.А. Фомина), с адаптированностью студентов-первокурсников (И.В. Бакова, Н.А. Фомина), с агрессивностью (И.С. Исаева), с инициативностью и настойчивостью (Н.А. Фомина), с инициативностью и любознательностью как проявлениями активности (И.В. Чивилева); проявления общительности в речевой деятельности (Н.А. Фомина, И.В. Чивилева) и др.

В нашей статье представлены результаты исследования особенностей общительности как системного свойства личности 119 юношей и 86 девушек в возрасте от 16 до 23 лет, обучающихся в Железнодорожном колледже Рязанского филиала Петербургского государственного университета путей сообщения.

С помощью опросника А.И. Крупнова установлено, что в содержательно-смысловом блоке общительности *юношей* доминирует осмысленность, свидетельствующая о понимании роли этого важного свойства в жизни и общении человека, о необходимости его развития и, как следствие, – о его сознательном проявлении (табл. 1).

Таблица 1

Особенности общительности юношей

Компонент	Переменные	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Значимость различий
Целевой	Общественно значимые цели	29,31	-1,519	0,130
	Личностно значимые цели	31,14		
Мотивационный	Социоцентричность	25,93	1,205	0,229
	Эгоцентричность	24,32		
Когнитивный	Осмысленность	33,02	15,944	0,000
	Осведомленность	16,38		
Продуктивный	Предметность	31,55	0,080	0,937
	Субъектность	31,45		
Динамический	Энергичность	25,61	4,512	0,000
	Аэнергичность	19,25		
Эмоциональный	Стеничность	23,43	5,293	0,000
	Астеничность	15,87		
Регуляторный	Интернальность	27,69	10,073	0,000
	Экстернальность	15,81		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	15,26	0,874	0,383
	Эмоционально-личностные трудности	13,93		

Примечание. Статистически значимые различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

Отсутствие статистически значимых различий между переменными внутри установочно-целевого, мотивационного и продуктивного компонентов данного свойства у юношей указывает на то, что в процессе коммуникации для них важны и личные потребности, мотивы, смыслы, связанные с намерениями самоактуализации, самореализации, саморазвития, самовыражения, и коллективные, общественные цели; сферами же приложения результатов общительности в связи с этим являются как субъектная, так и предметно-деятельностная.

Рассмотрим составляющие инструментально-стилевого блока общительности юношей. Динамический компонент, который определяет силу и устойчивость стремления к общению, разнообразие приемов и способов осуществления свойства, их интенсивность и вариативность, характеризуется доминированием энергичности над аэнергичностью. Это указывает на то, что юношам свойственно устойчивое стремление к межличностной коммуникации, разнообразие приемов ее реализации, инициативность в общении, широта круга общения и т.д.

В эмоциональном компоненте данного свойства преобладали стенические положительные переживания удовлетворения, радости от процесса общения, в том числе с новыми людьми, установления взаимопонимания с окружающими, нахождения в центре внимания людей и т.д.

В регуляторном компоненте общительности юношей показатели интернальности были значительно выше по сравнению с показателями экстернальности. Те, кто проявлял эти свойства, рассчитывали на себя и на свои силы, не надеясь на других людей, брали на себя ответственность за успехи или неудачи в процессе общения, а не перекладывали ее на внешние факторы и т.п. Показатели обеих переменных рефлексивно-оценочного компонента общительности, которые отражают наличие операциональных трудностей из-за недостатка навыков общительного поведения, и эмоционально-личностных проблем, связанных с заниженной самооценкой, излишней тревожностью, неуверенностью в себе и т.п., в ходе исполнения всей инструментально-смысловой программы реализации общительного поведения оказались невысоки и почти неизменны.

У *девушек* также были выявлены особенности общительности как системного свойства личности (табл. 2).

В содержательно-смысловом блоке общительности *девушек*, как и юношей, осмысленность доминировала над простой осведомленностью о данном свойстве. Они тоже понимали роль этого важнейшего свойства в общении и жизни человека и сознательно проявляли его. Однако, в отличие от юношей, в мотивационном компоненте их общительности социцентричность преобладала над эгоцентричностью, свидетельствуя об их большей ориентированности в процессе общения на других людей, на их потребности и интересы, чем на свои собственные. При этом в установочно-целевом и продуктивном компонентах общительности *девушек*, как и юношей, была отмечена некоторая противоречивость: в процессе коммуникации для них важны и личные, и общественно значимые цели и мотивы, а результативность проявления общительности они ощущали в различных сферах жизнедеятельности.

При анализе доминирования составляющих инструментально-стилевого блока общительности у *девушек* половой специфики обнаружено не было: как и у юношей, у них преобладали энергичность, стеничность и интернальность данного

свойства. Им были свойственны устойчивое стремление и готовность к межличностной коммуникации, разнообразие приемов ее реализации, инициативность в общении, широта круга общения и т.д.; стенические положительные переживания удовлетворения, радости от процесса общения; уверенность в себе и в своих силах; способность брать на себя ответственность за успехи или неудачи в процессе общения, а также некоторые операциональные трудности из-за недостатка навыков общительного поведения и эмоционально-личностных проблем, связанных с заниженной самооценкой или излишней тревожностью.

Таблица 2

Особенности общительности девушек

Компонент	Переменные	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Значимость различий
Целевой	Общественно значимые цели	28,23	-0,987	0,325
	Личностно значимые цели	29,62		
Мотивационный	Социоцентричность	32,01	6,189	0,000
	Эгоцентричность	23,90		
Когнитивный	Осмысленность	34,82	15,421	0,000
	Осведомленность	17,23		
Продуктивный	Предметность	32,58	-0,156	0,876
	Субъектность	32,79		
Динамический	Энергичность	23,68	3,075	0,002
	Аэнергичность	18,95		
Эмоциональный	Стеничность	28,38	4,696	0,000
	Астеничность	21,37		
Регуляторный	Интернальность	26,82	9,880	0,000
	Экстернальность	14,16		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	14,94	-1,510	0,133
	Эмоционально-личностные трудности	17,75		

Примечание. Статистически значимые различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

Сравнительный анализ выраженности переменных различных компонентов общительности показал, что девушкам по сравнению с юношами более свойственны не только социоцентрические мотивы проявления данного свойства, но и стенические и астенические эмоции и чувства, т.е. эмоциональность общительности в целом, а также связанные с отрицательными переживаниями эмоционально-личностные проблемы при проявлении общительного поведения (табл. 3).

Особенности общительности юношей и девушек

Компонент	Переменные	Средние значения		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий
		для юношей	для девушек		
Целевой	Общественные цели	29,31	28,23	0,945	0,346
	Личные цели	31,14	29,62	1,042	0,299
Мотивационный	Социоцентричность	25,93	32,01	-4,703	0,000
	Эгоцентричность	24,32	23,90	0,296	0,768
Когнитивный	Осмысленность	33,02	34,82	-1,784	0,076
	Осведомленность	16,38	17,23	-0,708	0,480
Продуктивный	Предметность	31,55	32,58	-0,794	0,428
	Субъектность	31,45	32,79	-0,985	0,326
Динамический	Энергичность	25,61	23,68	1,290	0,199
	Аэнергичность	19,25	18,95	0,200	0,842
Эмоциональный	Стеничность	23,43	28,38	-3,368	0,001
	Астеничность	15,87	21,37	-3,642	0,000
Регуляторный	Интернальность	27,69	26,82	0,699	0,486
	Экстернальность	15,81	14,16	1,325	0,187
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	15,26	14,94	0,208	0,836
	Эмоционально-личностные трудности	13,93	17,75	-2,090	0,038

Примечание. Статистически значимые различия выделены жирным шрифтом и серым фоном.

Таким образом, половая специфика общительности как системного свойства личности проявилась в большей выраженности у девушек по сравнению с юношами социоцентрических стремлений наладить дружеские отношения, участвовать в делах группы, коллектива, сочувствовать, оказывать поддержку и помощь другим людям, а кроме того, в большей эмоциональности процесса межличностной коммуникации, окрашенного как стеническими эмоциями радости, удовлетворения при знакомстве с новыми людьми, нахождении в окружении других людей, в центре внимания, признательности и благодарности в ситуации взаимопонимания друг другом, так и смущения, застенчивости, неловкости, тревожности, неуверенности в себе, разочарования, приводящих к возникновению эмоционально-личностных проблем, трудностей при понимании других, боязни оказаться в неловком положении при разговорах с малознакомыми людьми, выражении собственных мыслей и чувств и т.д.

При этом и юношам, и девушкам оказались свойственны сильное, устойчивое и осознанное стремление к общению, которое активно ими регулировалось и чаще сопровождалось переживанием положительных стенических эмоций, что, несомненно, способствует развитию общительности как свойства личности.

Это необходимо знать воспитателям, кураторам, педагогам, мастерам обучения, психологам и учитывать в процессе работы по развитию общительности будущих профессионалов.

Как видим, системно-функциональный подход к исследованию свойств личности, в том числе общительности, с позиции которого нами проведено данное исследование, указывает на сильные и слабые стороны молодых людей и позволяет определять конкретные направления их развития, коррекции и гармонизации свойств и личности в целом⁴.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст]. – М. : Наука, 1980.
2. Агапова, А.Ю. Особенности общительности менеджеров и педагогов и их проявления в речевой деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010.
3. Арутюнян, Т.А. Особенности соотношения общительности и тревожности подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012.
4. Воловик, А.К., Романов А.А. Гендерная идеология как составная часть метапарадигмы «Педагогика XXI века» [Текст] // Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 417–428.
5. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / сост. А.А. Романов [и др.] ; под ред. А.А. Романова, С.А. Завражина. – Рязань, 2006. – 342 с.
6. Крупнов, А.И. Системная диагностика и коррекция общительности [Текст] : моногр. – М. : РУДН, 2007. – 131 с.
7. Ненашев, С.Д., Фомина Н.А. Инструментально-динамические характеристики общительности юношей и девушек [Текст] // Материалы VI междунар. науч.-практ. конф. «Молодежь, семья, общество». – Рязань : МПСИ, 2017. – С. 221–225.
8. Ненашев, С.Д., Фомина Н.А. Общение и общительность как свойства личности [Текст] // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы среднего и высшего профессионального образования». – Рязань : РГМУ им. И.П. Павлова, 2016. – С. 313–317.
9. Ненашев, С.Д., Фомина Н.А. Содержательно-смысловые характеристики общительности юношей и девушек [Текст] // Материалы X междунар. науч.-практ. конф. «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». – М. : РУДН, 2017. – С.45–51.
10. Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы [Текст] : учеб.-метод. пособие / под ред. А.А. Романова. – Рязань, 2005. – 338 с.
11. Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН [Текст] : коллектив. моногр. / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – М. : РУДН, 2014. – 512 с.
12. Фомина, Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2002. – 53 с.

⁴ Системные исследования свойств личности ... ; Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности ...

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ С ГОРОДОМ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Опираясь на пример города Улан-Удэ (Республика Бурятия), автор показывает, что психологические аспекты идентичности молодежи с родным городом имеют гендерную специфику.

гендер, идентичность, молодой человек, шкала идентификации с городом M. Lalli, мужчина, женщина.

Происходящие в России процессы урбанизации, включающие вопросы внутренней миграции трудоспособного молодого городского населения, поднимают проблему поиска психологических оснований укорененности молодежи в своих городах, установки на их развитие и процветание, на реализацию именно в них своих личных и профессиональных планов. Одним из путей решения данной проблемы могут служить исследования идентичности с городом у современной молодежи.

Теоретико-эмпирическая разработка гендерной проблематики в различных областях психологической науки всегда вызывала большой интерес среди отечественных и зарубежных авторов. В последнее время особую актуальность приобрели исследования гендерных особенностей городской среды, которыми в нашей стране занимаются, например, Е.В. Головнева, Н.К. Радина, Н.В. Ким, А.В. Поршнева, Т.Б. Рябова, И.Н. Кодина, Л.В. Буничева.

Процессы урбанизации, включающие вопросы внутренней миграции наиболее мобильного, трудоспособного молодого населения из провинциальных городов в города-миллионники, поднимают и проблему гендерных особенностей идентичности с городом молодых людей, проживающих в различных регионах Российской Федерации. Об этом пишут, в частности, Т.Н. Кувенева, А.Г. Манаков, О.И. Муравьева, С.А. Литвина, С.А. Богомаз, О.В. Кружкова.

Следует внести ясность в феноменологию понятия «идентичность с городом», поскольку существует ряд близких терминов: «идентичность с местом», «городская идентичность», «топологическая идентичность», «идентичность с местом проживания», «идентичность города» и др.

В русле единого семантического поля находятся понятия «идентичность города» и «городская идентичность».

Идентичность города – это представление о городе, раскрывающее его сущность, специфику, особенности, сходство и различия с другими городами¹.

Исследователи феномена *городской идентичности* соотносят ее с частью социальной идентичности в рамках различных теоретических направлений.

В рамках когнитивно-феноменологических исследований высказывалось положение о субъективизации городской среды как важном условии адаптации человека в ней².

¹ См.: Дягилева Н.С. Теоретические аспекты городской идентичности // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы. Екатеринбург : УрФУ, 2013. С. 54–59.

² См. там же.

Представители символического интеракционизма выступают в поддержку социальной дифференциации, дающей возможность индивиду видеть различия между «средой», «другими» и «самим собой»³.

Городская идентичность – результат групповой идентификации человека с жителями данного конкретного города, противопоставляя себя жителям других городов⁴.

В свою очередь, *идентичность с городом* подразумевает социально-психологическую основу как часть индивидуальной идентичности, когда восприятие города осуществляется в контексте личной биографии человека и определяется критериями места жительства и рождения, наличием жилья, временем проживания, широтой социальных связей, субъективной удовлетворенностью социально-экономическими ресурсами и т.д.⁵.

По мнению М. Lalli, процесс идентификации себя с городом реализует функцию поддержания положительной, конструктивной идентичности своего носителя. Это преимущественно выражается в символических характеристиках, приписываемых своему городу: например, «уютный», «чистый», «гостеприимный», тогда как другие города в перцептивной картине индивида представляются как «неуютные», «грязные» и «закрытые»⁶.

Таким образом, центральным компонентом идентификации себя с городом является отражение субъективной системы социальных отношений в результате ассимиляции личного опыта социального взаимодействия, что не позволяет поставить это понятие в ряд феноменов социальной идентичности⁷.

Цель нашего исследования было выяснение того, что служит основанием для идентификации с городом проживания для современной молодежи г. Улан-Удэ, какова структура ее идентичности с городом в разных гендерных сегментах.

Методика исследования включала шкалы идентификации с городом М. Lalli, которые интерпретировались с позиции личного опыта освоения человеком городского пространства, без обсуждения «социально-группового фильтра» в его отражении, что позволяло соотносить термин «идентичность с городом» с личностно-идентификационными структурами. Математическая обработка данных (в программе Statistica 8.0) осуществлялась с помощью дисперсионного анализа Фридмана по критерию хи-квадрат (для анализа и сравнения зависимых переменных).

Исследование проводилось в 2017–2018 годах. Объем выборки составил 200 человек обоих гендерных групп в возрасте от 18 до 30 лет.

Анализ результатов проводился по нескольким направлениям: во-первых, по тональности оценочных суждений – от 1 до 5 (положительная, отрицательная, нейтральная тональность); во-вторых, по пяти шкалам, каждая из которых состоит из 4 критериев (итого 20 показателей): внешняя ценность, общая привязанность, связь с прошлым, восприятие близости, целеполагание; в-третьих, самостоятельно по каждому выделенному сегменту и в целом по выборке. Интерпретация данных проводилась на основе половозрастных страт: мужчины и женщины 18–24 года и мужчины и женщины 25–30 лет.

³ См.: Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психол. исслед. 2011. Т. 6, № 20. С. 1.

⁴ См.: Микляева А.В., Румянцева П.В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса. Ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? М.: Речь, 2011. С. 5.

⁵ См.: Ekman P., Rosenberg E. (Eds.). What the face reveals. 2nd ed. New York, NY: Oxford, 2005.

⁶ См.: Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. Vol. 12 (4). P. 285–303. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80078-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80078-7)

⁷ См.: Озерина А.А. Городская идентичность как социально-психологический феномен // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. 7. Филос. 2016. № 4 (34). С. 139.

Результаты исследования выявили, что представители всех половозрастных групп по пяти шкалам и двадцати содержательным характеристикам демонстрируют нейтральную тональность в отношении собственной идентичности с городом. При этом мужчины 18–24 лет по сравнению с женщинами той же возрастной категории избегают данной идентичности. Для молодых людей 25–30 лет, наоборот, характерна положительная динамика в сторону роста идентичности с городом проживания.

У юношей 18–24 лет зафиксирована максимальная степень близости по фактору «общая привязанность», тогда как у представителей обеих гендерных групп в возрасте от 25–30 лет больший интерес вызывает фактор «восприятие близости» при минимальных показателях по фактору «целеполагание». Фактор «внешней ценности» предпочтителен у женщин 25–30 лет (см. таблицу).

Распределение половозрастных предпочтений по шкалам идентичности с городом, в %

Коэффициент	Женщины		Мужчины	
	18–24 лет	25–30 лет	18–24 лет	25–30 лет
Внешняя ценность	17	28	13	23
Общая привязанность	18	27	32	21
Связь с прошлым	12	17	11	19
Восприятие близости	18	20	17	18
Целеполагание	6	18	5	20

Примечание. Значимость различий (критерий χ^2) между выборками: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,001$.

По содержательным характеристикам максимальное значение как у мужчин, так и у женщин 18–24 лет установлено по шкале «В своем городе я чувствую себя по-настоящему дома». У мужчин 25–30 лет максимальными показателями стали «В сравнении с другими городами жизнь в моем городе имеет множество преимуществ» и «Этот город крайне важен в моей повседневной жизни», у женщин того же возраста – «Многие вещи в этом городе напоминают мне о моем прошлом», что свидетельствует о большей эмоциональной привязанности женщин к своему городу (рис. 1).



Рис. 1. Сравнительный анализ данных всей выборочной совокупности

Минимальные значения получены у женщин обеих групп по шкале «Мое будущее тесно связано с этим городом», у мужчин 18–24 лет – «Я хотел бы остаться в этом городе, что бы ни случилось», а у мужчин 25–30 лет – «Я воспринимаю себя как жителя моего города» и «Предстоящие изменения в городе окажут положительное влияние на мою жизнь» (рис. 2.).

В целом по выборке максимальные показатели получены по шкалам «В своем городе я чувствую себя по-настоящему дома», «Многие вещи в этом городе напоминают мне о моем прошлом». Минимальные значения – по шкале «Я не могу представить своей жизни в другом городе, потому что здесь я получил слишком много».

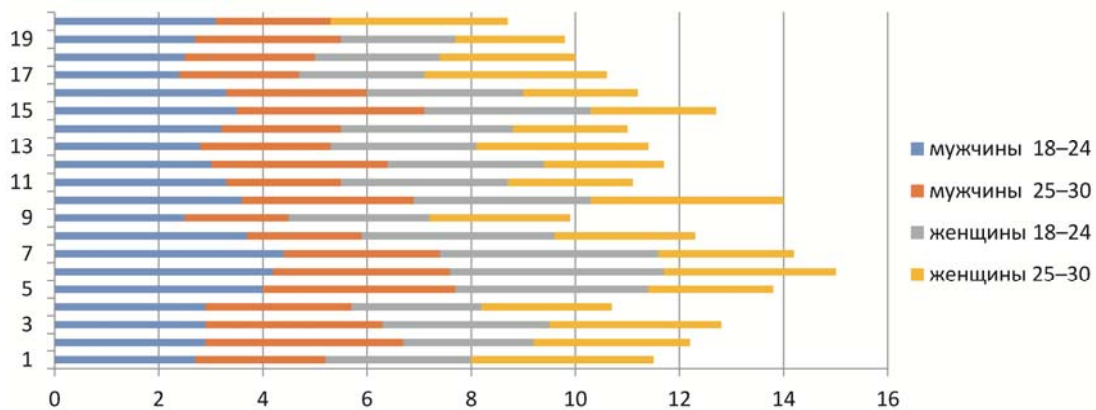


Рис. 2. Распределение половозрастных предпочтений по содержательным характеристикам идентичности с городом

Сравнительный анализ данных по сегментам, а также в целом по выборке (см. рис. 1.) привел к следующим выводам:

– у лиц 18–24 лет наблюдается общая привязанность при низком целеполагании и восприятии близости. При этом бóльшую привязанность демонстрируют женщины;

– респонденты 24–30 лет, как мужчины, так и женщины, проявляют большую идентичность с городом по всем показателям, но при этом ведущим фактором у женщин выступает «внешняя ценность», у мужчин – «общая привязанность»;

– максимальные значения получены по шкалам «Я воспринимаю себя как жителя моего города» и «В своем городе я чувствую себя по-настоящему дома» при минимальном целеполагании;

– самые низкие показатели идентичности с городом получены у мужчин 18–24 лет;

– женщины чувствуют бóльшую идентичность, чем мужчины.

Установлено, что молодые люди воспринимают свой город с позиции эмоционально-утилитарного отношения. При этом женщины проявляют большую идентичность, чем мужчины. Более того, выявлены субъективно переживаемые кризисы идентичности в части целеполагания с городом. Результаты исследования подтвердили предположение автора о наличии гендерных особенностей и различий в идентичности с городом у молодежи, их социально-психологической направленности.

Таким образом, можно утверждать следующее:

1. Отражение города молодыми горожанами осуществляется с позиции утилитарно-эмоционального отношения, сопровождаемого чувствами «привычности», родственной близости, безопасности.

2. Представление о динамике города и связывание с ним своего будущего не являются важными основаниями для идентификации молодого человека со своим городом. При этом в половозрастной группе 18–24 лет это, скорее, связано с системой возрастных особенностей развития личности: усилением сознательных мотивов поведения, стремлением к самостоятельному и активному выбору определенного жизненного стиля и идеала, соответствующих условиям социализации, романтизмом, жаждой приключений и т.д.⁸ В группе 25–30 лет, когда индивид более или менее утверждает во взрослой жизни, в период осознанного создания семьи, освоения избранной профессии, определения отношения к социуму и своей роли в нем, система мотивов и потребностей опирается на внешние социально-экономические основания⁹.

3. В проблеме идентичности играют роль как гендерные, так и возрастные факторы. При этом женщины проявляют большую идентичность, чем мужчины.

4. С возрастом изменяется ценностная система в самосознании молодых людей – от «общей привязанности» к повышению «внешних ценностей».

5. Сравнение исследуемых сегментов показало, что максимальный разброс значений наблюдается по шкале «Целеполагание», что свидетельствует об индивидуально переживаемом кризисе идентичности с городом. Значения по шкале «Целеполагание» существенно увеличивается с увеличением возраста.

6. В целом молодежь города Улан-Удэ демонстрирует нейтральную (но больше отрицательную) идентичность с городом, что свидетельствует о необходимости разработки вертикальной (государственной/административной) программы (стратегии) повышения идентичности молодежи, в том числе с использованием социально-психологических инструментов.

Список использованной литературы

1. Андреева, Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Текст] // Психологические исследования. – 2011. – Т. 6, № 20. – С. 1.
2. Белинская, Е.П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? [Текст] // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 12.
3. Воловик, А.К., Романов А.А. Гендерная идеология как составная часть метапарадигмы «Педагогика XXI века» // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 417–428.
4. Головнева, Е.В. Региональная идентичность: теоретические аспекты изучения [Текст] // Уральский исторический вестник. – 2013. – № 2 (39). – С. 81–88.
5. Дягилева, Н.С. Теоретические аспекты городской идентичности [Текст] // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы. – Екатеринбург : УрФУ, 2013. – С. 54–59.
6. Кувенева, Т.Н., Манаков А.Г. Формирование пространственных идентичностей в порубежном регионе [Текст] // Социологические исследования. – 2003. – № 7. – С. 77–84.
7. Лукьянов, О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных перемен [Текст]. – Томск : ТГУ, 2008. – 212 с.
8. Махакова, Л.С. Влияние гендерных стереотипов персонала по отношению к руководителю на принятие ценностей организационной культуры [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – М. : ГУУ, 2007.

⁸ Степанова Е.И. Становление психологической школы Б.Г. Ананьева // Памятные даты и события. СПб., 2003. С. 195–207.

⁹ Толстых, А.В. Формирование и самоопределение личности в исторической динамике поколений : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 47 с.

9. Микляева, А.В., Румянцева П.В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса. Ресурс личного благополучия или зона повышенного риска? [Текст]. – М. : Речь, 2011. – 160 с.
10. Муравьева, О.И., Литвина С.А., Богомаз С.А. Средовая идентичность: содержание понятия [Текст] // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 58. – С. 136–148.
11. Муравьева, О.И., Литвина С.А., Кружкова О.В., Богомаз С.А. Особенности структуры идентичности с городом молодежи российских городов [Текст] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 63–80.
12. Озерина, А.А. Городская идентичность как социально-психологический феномен [Текст] // Вестник Волгоградского государственного университета. – Сер. 7 : Филос. – 2016. – № 4 (34). – С. 139.
13. Радина Н.К., Ким Н.В., Поршнева А.В. Гендерные аспекты социальной интегрированности жителей провинциальных городов в контексте развития территорий (Сравнительный анализ 2002–2014 гг.) [Текст] // Женщина в российском обществе. – 2016. – № 1 (78). – С. 35–49.
14. Рябова, Т.Б., Кодина И.Н., Буничева Л.В. «Город невест»? о роли гендерных маркеров в региональной идентичности [Текст] // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. – 2013. – № 5. – С. 148–164.
15. Семенова, Д.М. Формирование городской идентичности в малых городах России [Электронный ресурс] // СИСП. – 2015. – № 6 (50). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gorodskoy-identichnosti-v-malyh-gorodah-rossii>
16. Степанова, Е.И. Становление психологической школы Б.Г. Ананьева [Текст] // Памятные даты и события. – СПб., 2003. – С. 195–207.
17. Толстых, А.В. Формирование и самоопределение личности в исторической динамике поколений [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994. – 47 с.
18. Lalli, M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings [Electronic resource] // Journal of Environmental Psychology. – 1992. – Vol. 12 (4). – P. 285–303. – Mode of access : [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80078-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80078-7)
19. Ekman, P., Rosenberg E. (Eds.). What the face reveals [Text]. – 2nd ed. – New York, NY : Oxford, 2005.

УДК 316.774:159.923.33:519.95

А.А. Чуганская

ИНТЕРАКЦИИ В ОБЩЕНИИ: ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ВИРТУАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ¹

В социальной психологии существует множество различных подходов и теорий общения. В целом общение понимается как «сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга»².

В структуре общения выделяются три основных компонента – коммуникативная, перцептивная и интеракционная стороны общения. Именно третья составляющая, интеракционная, выражает активный поведенческий компонент процесса общения и тесно

¹ Работа выполнена в рамках гранта РФФИ 17-29-02247.

² Андреева Г.М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2009. С. 79.

связана с тем, как человек действует, какие стратегии поведения выбирает. Система интернет-общения, использования различных мессенджеров транспонирует привычные механизмы взаимодействия в новую реальность.

Для более детального изучения теоретических подходов интеракционной стороны общения мы обратились к нескольким методологическим группам исследований – зарубежным теориям интеракционизма, бихевиоральному подходу Б.Ф. Скиннера, отечественному деятельностному подходу и социально-психологической концепции Р. Бейлза.

Разработанная Р. Бейлзом система анализа взаимодействий SYMLOG, объединяя различные методологические принципы, является наиболее разработанной инструментально и позволяет исследовать способы взаимодействия в виртуальной среде. При этом первый вид анализа по Бейлзу – разделение интеракций на осознаваемые и неосознаваемые – не релевантен задаче создания инструмента автоматического анализа текстов сетевых дискуссий. Однако другие виды анализа – анализ направленности интеракций, анализ фокуса внимания, анализ образов – могут быть полезны при установлении фрустрационного потенциала сетевого полилога.

общение, интеракции, деятельностный подход, концепция Р. Бейлза, теория Б. Скиннера, дискурс, социальная психология.

Человек приходит в мир не только как организм, но и как новая частица человеческих отношений. Его окружают другие люди, общественные события, достижения прошлых поколений и возможности будущих. В постоянных контактах и взаимодействии с социумом он становится человеком и раскрывает собственную личность и индивидуальность. Он овладевает своей психикой, своим поведением через общение и контакты с другими людьми. Общение является основным инструментом взаимодействия личности и мира³.

В социальной психологии существует множество различных подходов и теорий общения. В целом общение понимается как «сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга»⁴.

Из трех основных компонентов структуры общения наибольший научный интерес вызывает третья составляющая – интеракционная⁵. Она отражает организацию взаимодействия между субъектами общения, обмен действиями⁶.

Интеракция как взаимодействие подразумевает поведенческий компонент процесса общения и тесно связана с тем, как человек действует, какие стратегии поведения выбирает (иногда даже не осознавая этот выбор). Современный уровень общения переходит на новый уровень – виртуальный⁷. Система интернет-общения, использования различных мессенджеров транспонирует привычные механизмы взаимодействия в новую реальность. Виртуальное взаимодействие изменяет субъекта общения: он становится виртуализированным, мало осязаемым. Уходят привычные уровни анализа общения за счет невербальных каналов и воз-

³ Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеч. капитал. 2016. № 3 (87). С. 6–7.

⁴ Андреева Г.М. Социальная психология ...

⁵ Там же.

⁶ Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990.

⁷ Романов А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психол.-пед. поиск. 2015. № 4 (36). С. 5–9.

никают новые маркеры понимания собеседника в виртуальном общении⁸. Это, прежде всего, коммуникативные вербальные особенности использования языка и то, что в лингвистике получило название «лексическая лакуна»⁹.

Коммуникативные свойства также важны на уровне личностных качеств¹⁰, что особенно важно в сфере управления людьми и в трудовой деятельности¹¹. «Большой интерес в этой связи представляют коммуникативные свойства и качества личности, которые формируются в общении человека с другими людьми и которые, в свою очередь, оказывают существенное влияние на характеристики деятельности и общения людей в коллективе»¹².

Значимым параметром в анализе общения на современном уровне виртуализации является исследование интеракционной стороны. Стиль общения в сетевых дискуссиях, способ самопрезентации, виртуальное поведение можно анализировать, обращаясь к теоретическим схемам исследования классического общения и перекладывая их на новую современную среду социотехнического общества.

Для более детального изучения теоретических подходов к интеракционной стороне общения мы обратились к нескольким методологическим группам исследований – зарубежным теориям интеракционизма, бихевиоральному подходу Б.Ф. Скиннера, отечественному деятельностному подходу и концепции Р. Бейлза.

Зарубежные теории интеракционизма

К 30–60 годам XX века в социальной психологии возрос интерес к теоретическим исследованиям взаимоотношений между людьми в группе. Было выделено несколько теоретических ориентаций таких исследований, одной из которых стала теория интеракционизма, предложенная Дж. Мидом. В дальнейшем идеи Мида развили Г. Блумер, М. Кун, Т. Шибутани и др.

Значимым трудом в области символического интеракционизма является работа Дж. Мида «Сознание, личность и общество» (1934 год)¹³. Основное внимание в ней уделено проблеме символической коммуникации, которую ученые понимали как общение и взаимодействие, осуществляемые с помощью символов.

Анализируя концепцию символического интеракционизма, М.Г. Ярошевский отмечает: «элементарные формы коммуникации есть и у животных, и процесс общения у человека, полагал Дж. Мид, развивается из этих элементарных форм. Но он приобретает качественно новые особенности в силу того, что жест становится из бессознательного телесного акта значимым, превращается в символ»¹⁴. Таким образом,

⁸ Чудова Н.В. Концептуальная модель картины мира для задачи моделирования поведения, основанного на сознании // Искусственный интеллект и принятие решений. 2012. № 2. С. 51–62.

⁹ Муравьев В.Л. Лексические лакуны. Владимир, 1975.

¹⁰ Костикова Л.П. Формирование межкультурной компетенции студентов вуза в условиях виртуальной образовательной среды // European Social Science Journal. 2014. № 8–2 (47). С. 72–79.

¹¹ Махмутова Е.Н. Об актуальности развития коммуникативной компетентности магистрантов-менеджеров международного бизнеса // Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики. М. : МГУ, 2017. С. 506–509.

¹² Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М. : Ин-т психол. РАН, 2004. С.191.

¹³ Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984.

¹⁴ Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд., доп. М. : Политиздат, 1974. С. 295.

значимые жесты превращаются в символы, способные предавать смысловую информацию. При этом такая способность общения с помощью символов есть только у человека. Однако для него важно, чтобы был партнер по общению.

Одно из основных положений символического интеракционизма заключается в том, что индивид социален, личность всегда формируется в обществе. Это близко идеям отечественной школы культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теориям коллективных представлений Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля. Однако «для успешного осуществления коммуникации человек должен обладать способностью “принимать роль другого”, то есть войти в положение того человека, которому адресована коммуникация»¹⁵.

В дальнейшем последователи Дж. Мида разделились на две школы – чикагскую, возглавляемую Г. Блумером, и айовскую, лидером которой был М. Кун. Г. Блумер придерживался более ортодоксальных взглядов в интерпретации положений Дж. Мида. Для него оставались важными понятия символической интеракции и коммуникации: «Термин “символическая интеракция” относится к совершенно определенному, особому виду интеракции, которая осуществляется людьми. Особенность этой интеракции заключается в том, что люди интерпретируют или определяют действия друг друга, а не просто реагируют на них. Их реакции <...> основываются на значении, которое они придают подобным действиям. Таким образом, интеракция людей опосредуется использованием символов, их интерпретацией или приданием значения действиям другого»¹⁶. Именно благодаря такому подходу к общению значимую роль исследователи стали отводить именно действиям и поведению людей. Однако более детальной разработки интеракций общения в данном направлении не осуществлялось.

Бихевиоральный подход Б.Ф. Скиннера

Одной из влиятельных теорий социального поведения в зарубежной психологии XX века является социально ориентированная теория Б.Ф. Скиннера в рамках методологического направления бихевиоризм. Переноса принципы простой поведенческой схемы «стимул–реакция», где фактически весь уровень взаимодействия сводится к пониманию субъекта действия как организма, способного к различного рода рефлексам на социальное поведение человека, американский психолог обращается к определению понятий. Он определяет социальное поведение как «поведение двух и более людей, которые уважают друг друга или имеющих представление об уважении к общему окружению»¹⁷.

Б.Ф. Скиннер считает, что социальное поведение возникает из-за того, что один организм значим для другого как часть окружения. «Социальное подкрепление является обычной причиной межличностного взаимодействия»¹⁸. Когда мать кормит своего ребенка, еда, как первичное подкрепление, не социальна, но поведение матери выражает именно социальное подкрепление. С точки зрения Б.Ф. Скиннера, вербальное поведение всегда подразумевает социальное подкрепление.

Поведение, которое подкрепляется взаимодействием людей, существенно отличается от подкрепления в механистическом окружении. «Социальное поведение

¹⁵ Современная зарубежная социальная психология ... С. 185.

¹⁶ Цит. по: Современная зарубежная социальная психология ... С. 173.

¹⁷ Skinner B.F. Science and human behavior. USA : B.F. Skinner Fond, 2005. P. 297.

¹⁸ Ibid. P. 299.

отличается от одного момента к другому, завися от условий подкрепляющего агента. Таким образом, разные подкрепления могут достигать одинакового эффекта, в зависимости от обстоятельств»¹⁹. По Б.Ф. Скиннеру, социальное поведение более масштабно, протяженно, гибко, чем обычное оперантное механистическое поведение.

Один из основных видов интеракционной стороны общения – лидерство и подчинение – Б.Ф. Скиннер определяет следующим образом: «Природа лидерства и подчинения становится понятной, когда два вида поведения существенно различаются и случай подкрепления является комплексным. <...> Лидер, как правило, находится под влиянием внешних стимулов, в том время как подчиненный находится под влиянием лидера»²⁰.

Таким образом, рассматривая интеракции общения и взаимодействие в целом в рамках бихевиоральной концепции Б.Ф. Скиннера, можно отметить, что ведущим является определение взаимодействия как одного из видов подкрепления, где собеседник, не имея своей субъектности²¹, выступает лишь агентом-стимулом для другого. Основы социального взаимодействия, по Б.Ф. Скиннеру, связаны с вербальным поведением. Однако именно в этом подходе намечаются пути для анализа интеракций, попытки для более операционализованного изучения социального взаимодействия.

Концепция взаимодействия в общении Р. Бейлза

Одной из наиболее разработанных концепций взаимодействия и интеракционной стороны общения в социальной психологии является теория, предложенная американским психологом Р. Бейлзом с коллегами. В середине XX века он детально изучил различные стратегии и способы поведения людей при решении тех или иных задач в малых группах и, выделив основные виды и параметры интеракций, построил целый теоретический конструкт для анализа взаимодействий в группе, который получил сокращенное название SYMLOG. Методологической основой этих разработок стали теории З. Фрейда, К. Левина и Дж. Мида. «Теория образов “Я” и “Другие” объединяет элементы теории символического интеракционизма из социальной психологии и теории объектных отношений из неопсихоанализа. Градация уровней от “Я” до уровня “Фантазии” соответствует тому, что Левин называл “уровни реальности” и дает широкий диапазон образов, которые могут быть использованы как цели и средства “атрибутивных причин” поведения»²².

Представляя систему по учету интеракций SYMLOG, Р. Бейлз отмечал, что основной целью является не изменение поведения участников, за которыми ведется наблюдение, а лучшее понимание каждым членом группы своего поведения и способов воздействия, социально-перцептивных процессов в группе. Именно в этой области он отмечает множество открытий, которые члены группы обнаруживают при получении обратной связи типичных видов интеракций.

Система SYMLOG – это детально разработанная схема наблюдения за малой группой, в которой происходит взаимодействие между участниками. Это могут быть решение задач, учебные задания, типичные схемы семейного взаимодействия (именно

¹⁹ Skinner B.F. Science and human behavior ...

²⁰ Ibid. P. 305.

²¹ Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2005. Т. 2, № 4. С. 3–21.

²² Bales F.R., Cohen S.P., Williamson S.A. SYMLOG: A System for the Multiple Level Observation of Group. New York : The Free Press, 1979. P. 237.

эти примеры в своих работах приводят Р. Бейлз и его коллеги), однако по этой схеме могут проходить наблюдения любых малых групп, участники которых известны. Наблюдатель анализирует интеракции каждого из участников по схеме. Сами интеракции могут быть как вербальными, так и невербальными. Их отличительной чертой является значимость влияния на ход группового взаимодействия. «Наблюдателю желательно записывать значимые случаи для анализа группы и по отклику участников группы, инициировавших интеракцию»²³. Такая значимость определяется каждым из наблюдателей самостоятельно. В последующем все оценки наблюдателей подвергаются математической обработке (корреляционному и факторному анализам).

Схема анализа интеракций в SYMLOG представлена в виде таблицы, на которой выделен ряд категорий. Рассмотрим их подробнее.

Во-первых, это формальные показатели наблюдения: имя наблюдателя, название или номер группы, дата. Также указывается расположение помещения в пространстве (если это реальное общение). Это необходимо для того, чтобы точно знать имена участников группы и наблюдатель мог точно определить автора сообщения. Далее указываются более содержательные показатели самих интеракций. Исследователь отмечает время интеракции – то время, в течение которого произошла интеракция после начала работы группы. Далее фиксируется имя участника, инициировавшего интеракцию. Затем указывается адресат сообщения: группа в целом, какой-то конкретный участник, группа участников (например, разделяющие или, наоборот, имеющие отличную точку зрения), группа или конкретный человек из внешнего окружения.

Следующий этап связан с содержательным анализом интеракционного сообщения. «Все акты коммуникации рассматриваются в широком смысле видов поведения, и все виды поведения могут быть классифицированы как АСТ и NON. Аббревиатура “АСТ” относится к актам инициированной коммуникации. Поведение на этом уровне также включает невербальные компоненты и дополнения, которые помогают реципиенту и наблюдателю понять смысл коммуникации. В отличие от этого, невербальные компоненты помогают увидеть что-то другое (возможно, неосознаваемые или произвольные значения) <...>. Таким образом, АСТ означает осознанные акты коммуникации в адрес кого-то, включая и невербальные компоненты, до тех пор, пока невербальные компоненты не дают другого или противоположного вербальному сообщению значения»²⁴. Категория NON подразумевает невербальные, неосознаваемые, произвольные компоненты – такие, как эмоции, чувства, установки, выражение отличного от вербального сообщения значения. В непосредственном общении это может быть понято через анализ выражения лица, голоса, движений тела, позиции и позы тела.

Далее анализируется направление интеракции (АСТ или NON). Р. Бейлз предлагает 27 категорий, которые качественно описывают характер такого интеракционного взаимодействия. «Направление АСТ или NON описывает установки АВТОРА по отношению к РЕЦИПИЕНТУ (так, как воспринимается реципиентом)»²⁵. К таким категориям относятся доминирование или подчинение, эмоциональность или нацеленность на результат, позитивное или негативное отношение. Эти базовые категории Р. Бейлз представляет в форме трехмерных координат, и сочетание их в разной степени образует 27 категорий направлений интеракций.

²³ Bales F.R., Cohen S.P., Williamson S.A. SYMLOG: A System for the Multiple Level ... P. 164.

²⁴ Ibid. P. 166.

²⁵ Ibid. P. 172.

Далее дается небольшое описание поведения или образа, где в нескольких словах или в пересказе передается содержание сообщения или типа невербального поведения.

Следующий шаг в анализе по теории Р. Бейлза связан с выделением фокуса внимания интеракции - PRO или CON. Эти показатели являются индикаторами того, является ли интеракция поддержанием общего хода коммуникации, темы общения (PRO) или направлена против общего хода обсуждения, отражает интеракции, которые не являются ведущими во внимании группы (CON).

Последняя категория анализа – характеристика образного уровня интеракций. Р. Бейлз выделяют следующие образы: «Я» – один из участников группы (прежде всего, тот, кто в данный момент выступает автором той или иной интеракции), «группа», «ситуация» (непосредственное окружение группы в данный момент), «общество» (в котором находится группа), фантазийные образы, выражающие фантазии, мечты.

Подобная схема SYMLOG позволяет определять категориальный состав интеракций и типичные способы взаимодействия между разными участниками группы. В последующем Р. Бейлз и его коллеги связали интеракционный уровень с личностными особенностями участников взаимодействия.

Отечественный деятельностный подход к общению

Термин «общение» появился в отечественной традиции социальной психологии в связи с развитием принципа деятельности, в то время как «коммуникация» является понятием зарубежной психологии и трактуется содержательно уже как обмен информацией. «Сам термин “**общение**” не имеет точного аналога в традиционной социальной психологии не только потому, что не вполне эквивалентен обычно употребляемому английскому термину “коммуникация”, но и потому, что содержание его может быть рассмотрено лишь в понятийном словаре особой психологической теории, а именно – теории деятельности»²⁶.

Это обозначает один из важных методологических принципов – единство общения и деятельности. Взаимосвязь данных понятий может проявиться в двух вариантах. Первый вариант, как отмечает Г.М. Андреева, подразумевает, что «общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения». Во втором случае «общение можно интерпретировать как особый вид деятельности»²⁷. В условиях реальной жизни индивида и совместной деятельности людей общение становится необходимым звеном этой деятельности или обращает внимание на себя как на отдельный объект исследования²⁸.

В теории деятельности значим и вопрос взаимосвязи общения со смысловыми явлениями, полем значений. К этой теме обращается Я. Яноушек, анализируя совместную деятельность: «Общение содержательно, оно имеет предметную природу (общение действиями, продуктами и т.п.). Необходимой частью общения, которая приобретает относительную самостоятельность, является общение значениями, т.е. коммуникативное общение»²⁹.

²⁶ Андреева Г.М. Социальная психология ... С. 74–75.

²⁷ Там же. С. 77.

²⁸ Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 1997.

²⁹ Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности // Вопр. психол. 1982. № 6. С. 57.

Обращаясь к принципу предметности деятельности, Я. Яноушек освещает возможность использования продуктов деятельности и действий, выражающих значимое содержание в процессе общения.

Еще одним важным акцентом является обращение к общению значениями. «Коммуникативное общение в условиях совместной деятельности направлено на взаимное принятие общих значений, которые необходимы для совместной деятельности. Основной предпосылкой коммуникативности является использование общей системы значений и общих правил пользования ею»³⁰. Таким образом, значения выступают теми структурами, обмен которыми осуществляется в процессе общения и реализуется в ходе совместной деятельности двух субъектов.

Заключение

Рассматривая различные подходы к вопросу об интеракции в общении, можно выделить точки соприкосновения и возможности взаимодополнения научных парадигм. Они являются противоположными в вопросе о роли субъекта в процессе общения и о той информации, которая передается. Однако если рассматривать их на разных уровнях методологической лестницы, то возможно и их сочетание.

Обращаясь к деятельностному подходу, когда отправитель сообщения и реципиент занимают активные позиции в общении как деятельностном процессе, а сами сообщения способны переносить смысловые значения, экстерииоризованные отправителем и затем интериоризованные получателем, можно использовать разработки из теории коммуникаций, вводящие уточняющие понятия в сам процесс передачи сообщений, например, понятия канала коммуникации, характеристик сообщения, отправителя и получателя и др.

К такой схеме в варианте сочетания двух подходов обращается Я. Яноушек: «Основная схема коммуникативного общения в элементарном межличностном плане включает 1) коммуникатора (говорящего), 2) процесс общения и 3) реципиента (слушателя). В процессе общения происходят передача и принятие значений. <...> Структура коммуникативного общения в целом содержит: 1) замысел коммуникатора, 2) смысл сообщения для коммуникатора, 3) предметное содержание сообщения, 4) смысл сообщения для реципиента и 5) эффект понимания реципиента»³¹. Такая структура учитывает необходимые принципы деятельности, включающие смысловые структуры субъектов коммуникации и предметное содержание сообщения, и отражает схему коммуникативного акта в рамках информационных и поведенческих теорий.

Разработанная Р. Бейлзом система анализа взаимодействия SYMLOG, объединяя различные методологические принципы, является наиболее разработанной инструментально и позволяет учитывать показатели интеракций на разных уровнях, в т.ч. в плане различных образов. На наш взгляд, сохраняя общее представление об активности субъекта взаимодействия и применяя инструментарий Р. Бейлза, можно исследовать способы взаимодействия в виртуальной среде как одной из современных форм общения. При этом первый вид анализа по Бейлзу – разделение интеракций на осознаваемые и неосознаваемые – не релевантен задаче создания инструмента автоматического анализа текстов сетевых дискуссий. Однако другие виды анализа – направленности интеракций, фокуса внимания, образов – могут быть полезны при установлении фрустрационного потенциала сетевого полилога.

³⁰ Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности ... С. 59.

³¹ Проблемы общения ... С. 60.

Список использованной литературы

1. Абульханова, К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии [Текст] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 3–21.
2. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы [Текст]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] : учеб. для высш. учеб. заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 363 с.
4. Журавлев, А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы) [Текст]. – М. : Ин-т психол. РАН, 2004. – 476 с.
5. Костикова, Л.П. Формирование межкультурной компетенции студентов вуза в условиях виртуальной образовательной среды [Текст] // European Social Science Journal. – 2014. – № 8–2 (47). – С. 72–79.
6. Кричевский, Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
7. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 364 с.
8. Махмутова, Е.Н. Об актуальности развития коммуникативной компетентности магистрантов-менеджеров международного бизнеса [Текст] // Инновационные ресурсы социальной психологии: теории, методы, практики : сб. ст. – М. : МГУ, 2017. – С. 506–509.
9. Муравьев, В.Л. Лексические лакуны [Текст]. – Владимир : Владимир. пед. ин-т, 1975. – 96 с.
10. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал.– 2016.– № 3 (87). – С. 6–7.
11. Романов, А.А. Поверяя сегодняшний день историей [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–9.
12. Современная зарубежная социальная психология [Текст] / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 256 с.
13. Чуганская, А.А. Социально-психологические характеристики невербальной знаково-символической коммуникации в межэтнической группе (на примере башкир и русских) [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2010. – 177 с.
14. Чудова, Н.В. Концептуальная модель картины мира для задачи моделирования поведения, основанного на сознании [Текст] // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2012.– № 2.–С. 51–62.
15. Яноушек, Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности [Текст] // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 57–64.
16. Ярошевский, М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки [Текст].– 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1974. – 447 с.
17. Bales, F.R., Cohen S.P., Williamson, S.A. SYMLOG: A System for the Multiple Level Observation of Group [Text]. – New York : The Free Press, 1979.
18. Skinner, B.F. Science and human behavior [Text]. – USA : B.F. Skinner Fond, 2005.



Международный опыт

УДК 378.937(574)

Н.Н. Хан, К.Л. Жампеисова, Ш.Ж. Колумбаева

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Рассматривается реальное состояние профессиональной подготовки педагогов в Республике Казахстан. Представлен аналитический материал, раскрывающий динамику развития высшего педагогического образования и образовательной практики, – факты, события, нормативные документы. Предложено авторское видение развития системы профессиональной подготовки учителей в Казахстане в условиях актуализации проблемы конкурентоспособности в республике высшего педагогического образования в связи с необходимостью решения новых задач, стоящих перед казахстанским обществом.

высшее педагогическое образование, конкурентоспособность, парадигма, поли-парадигмальная концепция, модернизация общественного сознания.

Образование, определяющее будущее мировой цивилизации в текущем тысячелетии, становится приоритетным во всем мире. Особое место в этом процессе занимает высшее педагогическое образование (ВПО), так как оно является системообразующей областью и именно на его базе развивается вся система образования.

Изменения социально-экономической, культурной и технологической среды, происходящие сегодня в Казахстане, порождают новые ситуации в образовании, которые требуют научного обоснования, поиска новых решений. В Послании Президента Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» отмечено: «Нужно ускорить создание собственной передовой системы образования, охватывающей граждан всех возрастов. Ключевым приоритетом образовательных программ должно стать развитие способности к постоянной адаптации к изменениям и усвоению новых знаний»¹.

В последние годы казахстанская система высшего педагогического образования находится в состоянии непрерывного реформирования, переориентации вузов на подготовку компетентных, инновационно мыслящих специалистов-педагогов, с высоким уровнем национального самосознания, готовых к успешной профессиональной деятельности.

¹ Назарбаев Н.А. Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции: Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана. 2018, 10 января. URL : http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvary-a-2018-g

Согласно действующему классификатору, подготовка учителей в Казахстане осуществляется в учебных заведениях страны по 23 педагогическим специальностям². В 2009 году классификатор высшего и послевузовского образования Республики Казахстан (РК) был гармонизирован с Международной стандартной классификацией образования (МСКО).

Реформирование системы высшего педагогического образования в республике сопровождается как положительными, так и негативными изменениями, вызванными внешними и внутренними условиями и факторами.

Отметим отдельные стороны и факты этого процесса.

1. Продолжается работа по повышению статуса и престижа учительской профессии. В Государственную программу развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы включена задача разработки проекта «Педагог-2020» по выдвижению профессии педагога в пятерку самых востребованных специальностей среди абитуриентов³.

С 1 января 2016 года запущена новая модель оплаты труда работникам образования, предусматривающая доплаты за высокие достижения в педагогическом труде. Повышение статуса педагога и общественного имиджа педагогических профессий осуществляется через средства массовой информации, через пропаганду достижений лучших учителей, организацию конкурсов педагогического мастерства, мастер-классов, тренингов с родителями, работодателями и др.

2. Подверглась корректировке система отбора абитуриентов на педагогические специальности. В частности, в 2016 году был введен творческий экзамен для абитуриентов педагогических специальностей, включающий задания по решению педагогических ситуаций и психологическое тестирование. В настоящее время в проект Постановления «О внесении изменения в Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 января 2012 года № 174 “Об утверждении типовых правил приема на обучение в организации образования, реализующие образовательные программы послесреднего образования”» внесено предложение о выявлении у абитуриентов на педагогические специальности склонности к профессии учителя с помощью специального творческого экзамена⁴.

3. В соответствии с трехуровневой моделью образования идет последовательная подготовка магистров и докторов PhD по 24 педагогическим специальностям каждая⁵. Предусмотрено, что в профильной школе (11–12 классы при 12-летнем образовании) в основном будут работать учителя-магистры⁶.

4. Внедрена компетентностная модель подготовки кадров согласно принципам Болонской декларации, к которой Казахстан присоединился в марте 2010 года.

² Государственный классификатор Республики Казахстан. URL : https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30204182

³ Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы. URL : <http://old.prosvshenie.kz/1282-gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2016-2019-gody.html>

⁴ В Казахстане предложили проверять у будущих учителей педагогические способности. URL : <https://informburo.kz/novosti/v-kazahstane-predlozhili-proveryat-u-budushchih-uchiteley-pedagogicheskie-sposobnosti.html>

⁵ См.: Государственный классификатор Республики Казахстан https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30204182.

⁶ Гюнгер Д.С., Басаранович К. К вопросу о подготовке учителей в Казахстане. URL : <http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/k-voprosu-o-podgotovke-uchitelej-v-respublike-kazahstan/>

Вектором, определяющим подготовку учителей, в последнее десятилетие стал компетентностный подход с принципом практикоориентированности, который раскрывается в особенностях профессиональной подготовки, более адаптивной к потребностям самих студентов и одновременно запросам рынка труда.

5. В профессиональное развитие педагога внедрены новые механизмы, ключевым аспектом которых становится исследовательская деятельность ⁷.

6. С учетом компетентностной модели обучения внесены изменения в содержание образовательных программ, профессиональной подготовки учителей в соответствии с требованиями современного общества и мировых стандартов ⁸.

7. Идея трехязычного образования реализуется через целевую подготовку студентов педагогических специальностей в вузах и повышение квалификации учителей. Определены приоритетные направления развития трехязычного образования: обновление образовательных программ, создание единой системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

8. Усилен воспитательный компонент образования, что нашло отражение в содержании профессиональной подготовки, которое проектируется с учетом принципов общенациональной идеи «Мәңгілік Ел» и направлено на подготовку учителей с высоким уровнем национального самосознания, ответственных за развитие и сохранение духовных ценностей национальной культуры, обладающих высокой культурой межнационального общения, способных строить конструктивный диалог с представителями других культур. В частности, для решения этой задачи в Казахском национальном университете имени Абая (КазНПУ) в 2016 году была разработана и внедрена новая дисциплина «Мәңгілік Ел» для студентов педагогических вузов ⁹.

9. В образовательном процессе используются инновационные средства, формы, информационно-коммуникационные технологии. Подготовка будущих педагогов включает в себя обучение «в новой роли», проектное обучение, обучение в исследовании и др.

10. Разработан профессиональный стандарт «Педагог» как основополагающий документ, содержащий совокупность личностных и профессиональных компетенций педагогического работника. Документ утвержден по приказу председателя правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» № 133 от 8 июня 2017 года и включен в Реестр профессиональных стандартов. Документ предназначен для формирования образовательных программ, в том числе для обучения персонала организаций образования, сертификации работников и выпускников организаций образования ¹⁰.

11. В республике действует новая модель повышения квалификации учителей. Курсовая подготовка реализуется через Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», а также Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев. Интеллектуальные школы» по новым трехуровневым программам повышения квалификации ¹¹.

⁷ См.: Государственная программа развития ...

⁸ Гюнгер Д.С., Басаранович К. К вопросу о подготовке учителей в Казахстане ...

⁹ Концепция реализации национальной идеи «Мәңгілік Ел» в высших учебных заведениях Казахстана. Алматы : КазНПУ им. Абая. С. 29–33.

¹⁰ См.: Профессиональный стандарт «Педагог». URL : <http://atameken.kz/uploads/content/files/ПС%20Педагог.pdf>

¹¹ См.: Государственная программа развития ...

12. Внедряются принципы автономности в осуществлении образовательной, научной, финансовой, международной деятельности педагогических вузов. Коллегиальная форма управления реализуется за счет создания корпоративного управления, попечительских, наблюдательных советов с участием представителей акиматов (администраций), бизнеса, Министерства образования и науки, общественности. То есть наблюдается тенденция перехода к общественно-государственной форме управления в образовательной сфере¹².

Таким образом, можно констатировать, что за последнее десятилетие в системе высшего педагогического образования Казахстана произошли изменения почти во всех ее инвариантных компонентах – целевом, содержательном, технологическом, управленческом.

Непрерывными стали новшества для образовательной практики 325 тысяч учителей Казахстана. Внесены изменения в правила проведения аттестации педагогов и служащих в сфере образования и науки: аттестация сегодня проводится в два этапа – квалификационное тестирование и комплексное аналитическое обобщение итогов деятельности. «Результат тестирования считается положительным при получении не менее 70 % правильных ответов по основам предметных знаний, 50 % – по основам педагогики и психологии, 50 % – по законодательству республики в области образования»¹³.

В ноябре 2015 года была утверждена Дорожная карта развития трехязычного образования, согласно которой с 2016 года вносятся изменения и дополнения в учебные программы и стандарты образования, в частности, вводится преподавание курсов на английском языке на протяжении всего периода обучения. С 2019 года в школах Казахстана начнется поэтапное внедрение обучения на трех языках – казахском, русском и английском, а в 2020–2021 годах – преподавание на английском языке таких дисциплин, как «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология»¹⁴.

В настоящее время школы республики переживают переход на обновленное содержания образования. При этом обновление происходит не только в содержании, но и в технологии, стиле обучения, в формах оценивания (критериальное оценивание). Обучение проводится в условиях созданной коллаборативной среды, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления школьников. Обновленные программы ориентированы на развитие у обучающихся критического мышления, проектно-исследовательских умений, готовности к сотрудничеству, умения работать в группе и индивидуально, а также решать проблемы, оценивать свои достижения и результаты других субъектов педагогического процесса.

Следует отметить, что провозглашение новых идей и инноваций, их внедрение в образовательную систему сопровождаются как положительными, так и негативными откликами, оценками, суждениями педагогической общественности, публикациями в средствах массовой информации. Сложно дать единую, однозначную оценку происходящего и его возможных последствий. В целом

¹² Автономия вузов в Казахстане: необходимость и реальность. URL : <http://kzvesti.kz/kv/thirdband/17435-avtonomiya-vuzov-v-kazahstane-neobhodimost-i-realnost.html>

¹³ Как проводят аттестацию для педагогов и служащих в сфере образования и науки <https://www.zakon.kz/4893948-kak-provodyat-attestatsiyu-dlya.html>

¹⁴ Об утверждении Дорожной карты развития трехязычного образования на 2015–2020 годы. URL : nline.zakon.kz/Document/?doc_id=35182262#pos=0;221

наблюдается некоторый диссонанс в развитии инновационных процессов в профессиональной подготовке в вузе и в реальной образовательной практике. Вуз отстает от запросов образовательного рынка, «не успевает» готовить учителей, в которых нуждается современная школа.

В связи с этим в декабре 2017 года в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая состоялось расширенное заседание Учебно-методического объединения Республиканского учебно-методического совета Министерства образования и науки Республики Казахстан по группе специальностей «Образование». В повестку дня были включены вопросы подготовки педагогических кадров в соответствии с обновленным содержанием среднего образования, совершенствования образовательных программ педагогических специальностей, в том числе для инклюзивного образования, а также предложения о разработке Концепции непрерывного педагогического образования Республики Казахстан ¹⁵.

Изложенные факты подтверждают, что и педагогические вузы, и образовательная практика в Казахстане не только ориентированы, но и успешно реализуют отдельные идеи лично ориентированного, компетентностного, коммуникативного, исследовательского подходов. Однако все еще сильны позиции традиционной знаниецентристской, предметно-информационной парадигмы, на сегодня исчерпавшей свои возможности.

В целом ВПО становится в республике интегрированным пространством для реализации разных моделей профессиональной подготовки педагогов – традиционной, компетентностной, исследовательской, коммуникативной. Но наметившийся инновационный процесс еще не стал системным, непрерывным, повсеместным, пока он носит разрозненный, фрагментарный характер.

Процесс введения инноваций в систему ВПО и образовательную практику не исключает присутствия негативных фактов и явлений. В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы отмечены выявленные сложности и недостатки в профессиональной подготовке современного учителя, в системе образования в целом ¹⁶:

– непрестижность профессии педагога приводит к набору в педагогические вузы слабо успевающих абитуриентов;

– вузовская подготовка не направлена на развитие практических навыков; образовательные программы не удовлетворяют ожиданиям работодателей;

– выпускники педагогических специальностей не ориентированы на использование в учебной практике новых технологий;

– имеется потребность в повышении языковых компетенций как студентов, так и преподавателей. Не в полной мере разработано научно-методическое обеспечение обучения на английском языке;

– действующие институты корпоративного управления не имеют реальных полномочий, влияющих на принятие основных решений. Вузами не отрегулирован механизм подотчетности перед студенческой и родительской общественностью.

Имеют место и такие сложности и проблемы:

– недостаточное материально-техническое и информационное обеспечение профессиональной подготовки будущего учителя;

¹⁵ Заседание «Современные задачи развития педагогического образования в Республике Казахстан». URL : <http://www.kaznpu.kz/ru/3586/news/>

¹⁶ Государственная программа развития ...

– нехватка современных учебников и научно-методической литературы нового поколения, учебных материалов на электронных носителях для реализации трехязычия;

– недостаточный объем непрерывной педагогической практики в вузе, слабая наставническая работа школьных учителей со студентами в период прохождения педагогической практики;

– большая учебная нагрузка профессорско-преподавательского состава вузов, которая не позволяет преподавателям эффективно заниматься учебно-методической и научно-исследовательской работой в условиях кредитной системы обучения;

– недостаточно разработаны научно-практические подходы к подготовке педагогических кадров, ориентированных на работу в малокомплектной сельской школе (МКШ).

Согласно Закону РК об образовании, малокомплектная школа – это общеобразовательная школа с малым контингентом обучающихся, совмещенными классами-комплектами и со специфической формой организации учебных занятий¹⁷. Количество МКШ в республике сегодня составляет 56,55 от общего числа школ. Каждый четвертый учитель работает в малокомплектной школе, каждый шестой казахстанский ученик учится в малокомплектной школе¹⁸.

Таким образом, несмотря на введение инноваций в систему ВПО, по-прежнему существует противоречие между необходимостью повышения качества педагогических кадров и реальным состоянием высшего педагогического образования в РК. Сегодня его разрешение связано с необходимостью решения новых задач, стоящих перед казахстанским обществом.

Современную ситуацию развития Казахстана можно охарактеризовать так: вступление «в новый исторический период, начало третьей модернизации, создание новой модели экономического развития» требуют изменения общественного сознания. «...Начатые нами масштабные преобразования должны сопровождаться опережающей модернизацией общественного сознания. Она не просто дополнит политическую и экономическую модернизацию – она выступит их сердцевинной»¹⁹.

Конкурентоспособность становится одним из приоритетных направлений развития республики. В программной статье Президента Казахстана «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» отмечается: «Особенность завтрашнего дня в том, что именно конкурентоспособность человека, а не наличие минеральных ресурсов становится фактором успеха нации»²⁰. Соответственно развитие человеческого капитала требует решения комплексных задач повышения конкурентоспособности образования. Следовательно, основой изменения общественного сознания современного поколения может стать конкурентоспособное ВПО, направленное на подготовку конкурентоспособных, инновационно мыслящих учителей.

¹⁷ Об образовании : Закон Республики Казахстан (с изм. и доп. по состоянию на 24.05.2018 г.). URL : https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747

¹⁸ Пралиев С.Ж., Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Концептуальные основы системной модернизации педагогического образования Республики Казахстан // Педагогика и психология : науч.-метод. журн. КазНПУ им. Абая. 2015. № 3 (24). С. 37.

¹⁹ Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. URL : http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya

²⁰ Там же.

По нашему мнению, формирование и развитие конкурентоспособного высшего образования требует иной парадигмы.

«Парадигма» (от греч. *paradigma* – пример, образец) трактуется как строго научная теория, воплощенная в системе понятий, выражающих существенные черты действительности, и как исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе²¹. Американский ученый Томас Кун считает, что этот феномен представляют «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу»²².

Как педагогическая категория, по мнению российского ученого Е.В. Бондаревской, «парадигма – это устоявшаяся совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих набор типичных заданий и образцов решения научных задач. Обосновывая ту или иную парадигму образования, педагогическая наука реагирует на «вызовы» общества, личности, государства, предлагая модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностях и целях образования, о функциях школы и принципах ее деятельности, об организации, содержании и технологиях обучения и воспитания, о способах взаимодействия основных субъектов образования»²³. А это значит, что с помощью парадигмального подхода можно анализировать, «просматривать» все инвариантные компоненты педагогической системы (процесса): направленность, цели и результаты, взаимоотношения его субъектов, содержание, технологии, характер отношений школы с обществом и государством и т.д. Поэтому смена парадигмы означает изменение подхода к педагогическому процессу в целом и, конечно, отразится на развитии личности, на содержательных смыслах всей системы.

Мы считаем, что стратегией, идеологией профессиональной подготовки современного учителя в условиях духовного обновления казахстанского общества должна стать полипарадигмальная концепция. Ее содержание составляют образовательные парадигмы, идеи которых частично имеют место в современном ВПО, а также новые парадигмы, отвечающие вызовам общества XXI века, – личностно ориентированная, культурологическая, функционально-компетентностная, дистанционная и парадигма смарт-образования.

Можно предположить, что свою положительную роль в развитии ВПО эти парадигмы сыграют как теоретическая основа и как технологическое сопровождение профессиональной подготовки конкурентоспособного учителя, но, в силу специфики, особенностей педагогической профессии, при ведущей роли идей личностно ориентированной, гуманистической парадигмы. Эта парадигма углубляет понимание феномена «образованность», образовательного мышления человека.

Структура образованности будущего специалиста-педагога включает в себя не только профессиональные компетенции, но и образованность в человеческом аспекте, опыт личностной самоорганизации, «самостроительства», связанный с выполнением рефлексивных, смысложизненных функций, способных обеспечить ему высокую рейтинговую позицию на образовательном рынке, успешную реализацию жизненной и профессиональной траектории.

²¹ См.: Сов. энцикл. сл. М. : Сов. энцикл., 1982.

²² Кун Т. Структура научных революций. М., 2002. С. 963.

²³ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М. ; Ростов н/Д, 1999. С. 216.

Таким образом, пересмотр традиционной парадигмы ВПО в Казахстане на этапе модернизации общественного сознания обусловлен объективной потребностью общества в инновационной, конкурентоспособной образовательной системе. Такая педагогическая система, созданная на основе обновленной парадигмы, способна подготовить педагогов, которые станут привилегированной профессиональной группой, осознающей и практически реализующей свое призвание – созидать и развивать человеческую личность нового тысячелетия.

Список использованной литературы

1. Автономия вузов в Казахстане: необходимость и реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kzvesti.kz/kv/thirdband/17435-avtonomiya-vuzov-v-kazahstane-neobhodimost-i-realnost.html> (дата обращения: 30.05.2018).
2. Бондаревская, Е.В. Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]. – М. ; Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
3. В Казахстане предложили проверять у будущих учителей педагогические способности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://informburo.kz/novosti/v-kazahstane-predlozhili-proveryat-u-budushchih-uchiteley-pedagogicheskie-sposobnosti.html> (дата обращения: 05.06.2018).
4. Государственный классификатор Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30204182 (дата обращения: 11.05.2018).
5. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://old.prosveshenie.kz/1282-gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2016-2019-gody.html> (дата обращения: 29.05.2018).
6. Гюнгер, Д.С., Басаранович К. К вопросу о подготовке учителей в Казахстане [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://euroasia-science.ru/pedagogicheskie-nauki/k-voprosu-o-podgotovke-uchitelej-v-respublike-kazahstan/> (дата обращения: 27.05.2018).
7. Заседание «Современные задачи развития педагогического образования в Республике Казахстан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kaznpu.kz/ru/3586/news/> (дата обращения: 17.05.2018).
8. Об образовании: Закон Республики Казахстан (с изм. и доп. по состоянию на 24.05.2018) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747
9. Как проводят аттестацию для педагогов и служащих в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.zakon.kz/4893948-kak-provodyat-attestatsiyu-dlya.html> (дата обращения: 19.05.2018).
10. Концепция реализации национальной идеи «Мәңгілік Ел» в высших учебных заведениях Казахстана [Текст]. – Алматы : КазНПУ им. Абая. – 40 с.
11. Кун, Т. Структура научных революций [Текст]. – М., 2002. – 608 с.
12. Назарбаев, Н.А. «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (дата обращения: 01.06.2018).
13. Назарбаев, Н.А. Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции: Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана. – 2018, 10 янв. – Режим доступа : http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvaryu-2018-g (дата обращения: 25.05.2018).

14. Об утверждении Дорожной карты развития трехязычного образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : nline.zakon.kz/Document/?doc_id=35182262#pos=0;221 (дата обращения: 01.06.2018).

15. Пралиев, С.Ж., Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Концептуальные основы системной модернизации педагогического образования Республики Казахстан [Текст] // Педагогика и психология : науч.-метод. журн. КазНПУ им. Абая. – 2015. – № 3 (24). – С. 34–50.

16. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://atameken.kz/uploads/content/files/ПС%20Педагог.pdf> (дата обращения: 29.05.2018).

17. Романов, А.А. Общественное движение как субъект развития педагогического образования [Текст] // Системная модернизация педагогического образования Республики Казахстан: проблемы, пути решения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию независимости Республики Казахстан, 85-летию заслуженного деятеля науки Казахстана, заслуженного работника высшей школы Казахстана, доктора педагогических наук, профессора Григория Абрамовича Уманова. – Алма-Ата, 2016. – С. 320–322.

18. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Сов. энцикл., 1982.



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 378.180.6

Ю.А. Завертяева

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Анализируются факторы, влияющие на процесс адаптации студентов первого курса к новым условиям жизнедеятельности в вузе. Выделены направления и особенности организации процесса сопровождения адаптации студенческой молодежи средствами социокультурной среды Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

адаптация, воспитание, молодежь, вуз, первокурсник, социокультурная среда, ценности, формы воспитательной работы.

Современная ситуация в обществе ставит особые задачи по развитию человека, порождая множество проблем и вопросов. В частности, актуализируются определение характера той социальной среды, которая развивает человека, особенностей современного человека на всех возрастных этапах, а также выявление путей преобразования системы образования, способной соответствовать запросам времени¹.

Тенденции развития современного общества – такие, как расширение информационной среды, активное взаимодействие в социальных сетях, изменения в организации труда и другие, – предъявляют новые требования к организации и развитию высшего образования, отводя высшему учебному заведению все большую роль в становлении личности молодого человека.

Социокультурная среда вуза в организации процессов жизнедеятельности обучающихся в настоящее время является определяющим фактором. Она представляется как система духовных ценностей, общепринятых норм, культурных ориентиров, законов, правил общества, с которыми взаимодействует человек и которые в этом взаимодействии оказывают влияние на развитие его личности. В то же время под влиянием всех субъектов взаимодействия среда эта и сама претерпевает изменения².

В Рязанском государственном университете (РГУ) имени С.А. Есенина, перешагнувшем столетний рубеж своего существования, сложилась определенная

¹ Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал // 2016. - № 3(87). – С. 6.

² Кулюткин Ю., Тарасов С. Общество-2000 // О-во «Знание» России. URL : http://www.znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html

система воспитания обучающихся, включающая звено адаптации первокурсников к университетской жизнедеятельности³.

Проблема адаптации в вузе вчерашних школьников активно изучается педагогами и психологами. В РГУ это направление составляет значимую часть научных исследований университетского научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы, управления учебно-воспитательной работы. Анализируются, прежде всего, вопросы влияния адаптации на усиление мотивации к учебной деятельности, на развитие интеллектуального, нравственного и культурного потенциала личности будущего специалиста.

Адаптационный период студентов имеет тенденцию к усложнению, что обусловлено ускорением ритма жизни, интенсивным развитием социальных процессов в обществе. В подготовку студентов к активной профессиональной деятельности входят не только приобретение определенного набора знаний, умений и навыков, но и постижение системы ценностей и норм, определяющих общественную жизнь. Адаптационное время, уровень адаптации, способность к ней становятся определяющими в успешном усвоении образовательного процесса, создании психологического комфорта, удовлетворенности личности профессиональным выбором⁴.

Несмотря на большое внимание к вопросам адаптации человека в социальных условиях, в последнее время все же многие аспекты этой проблемы остаются недостаточно разработанными. Они связаны с меняющимися современными условиями, всесторонней модернизацией образования, контингентом поступающих в вузы молодых людей и предполагают постоянную доработку и конкретизацию, например, в направлении методов исследования данного феномена в контексте формирования социокультурной среды вуза, использования ресурсов среды для успешной адаптации обучающихся. Требуется актуализация вопроса о роли студенческого самоуправления, студенческих общественных объединений и самих студентов как преобразователей социально-психологической среды в процессе адаптации в вузе.

В решении проблемы сопровождения адаптации первокурсников в РГУ имени С.А. Есенина определяющее место занимает психолого-педагогическая диагностика. В 2016/17 учебном году в исследовании приняли участие 892 студента-первокурсника из 57 академических групп 10 факультетов университета. В диагностике использовались методики оценки социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда и опросника САН (самочувствие–активность–настроение), разработанного В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым.

С помощью методики оценки социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда были исследованы следующие критерии адаптированности студентов: принятие себя, чувство собственного достоинства, принятие и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, эмоциональный комфорт, наличие внутреннего самоконтроля, умение мыслить и действовать самостоятельно, а также показатели дезадаптированности, выражающиеся в неприятии себя и других, наличии защитных барьеров в осмыслении своего актуаль-

³ См.: Вуз как воспитательное пространство // Педагогика. 2002. № 7. С. 52–71 ; Романов А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психол. пед. поиск. 2015. № 3 (35). С. 5–8.

⁴ Жаренкова А.А. Особенности психолого-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации к условиям вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

ного опыта, эмоциональном дискомфорте, неумении самостоятельно решать проблемы и т.п. С помощью методики САН оценивались уровень жизненных сил, самочувствие, активность, настроение первокурсников.

Обобщенные результаты по показателям адаптации представлены в таблице.

Показатели адаптации (7 шкал Р.–Д. и общее число по САН)

Показатель	«Норма»		«Риск»	
	кол-во	%	кол-во	%
Включенность в новую роль, принятие условий и правил	777	87,1	115	12,89
Принятие себя (одобрение себя, положительная самооценка)	780	87,44	112	12,56
Принятие других (одобрение жизни окружающих и отношения их к себе)	795	89,13	97	10,87
Эмоциональная комфортность (ощущение благополучия, преобладание положительных эмоций)	796	89,24	96	10,76
Интернальность (ответственность за события, происходящие в его жизни, человек в большей мере принимает на себя)	794	88,9	99	11,1
Доминирование (готовность/желание лидировать, брать на себя ответственность за других)	840	94,17	52	5,83
Эскапизм (уход от проблем)	809	90,7	83	9,3
Жизненные силы организма (самочувствие, активность, настроение)	840	94,17	52	5,83
Всего	691	77,47	201	22,53

В результате исследования были выделены следующие основные проблемы, приводящие к социально-психологической дезадаптации первокурсников:

– низкий уровень самопринятия, который выражается в неуверенности в своих силах, низкой самооценке, готовности к самообвинению, видении в себе преимущественно недостатков;

– социальная пассивность, проявляющаяся в ощущении человеком себя как пассивного объекта действий других людей и внешних обстоятельств, в склонности к подчинению, покорности, бегстве от самостоятельного решения своих проблем;

– низкий уровень принятия других, проявляющийся в недружелюбности к окружающим людям и к миру, в раздражении, критическом и даже презрительном отношении или враждебности к людям, в ожидании негативного отношения к себе;

– эмоциональный дискомфорт, отражающий наличие выраженных отрицательных эмоциональных состояний в жизни студента;

– снижение жизненных сил студентов-первокурсников, о чем свидетельствуют нарастание усталости, снижение активности и продуктивности учебной

деятельности в связи с несоответствием их психофизических возможностей тем нагрузкам, которые выпадают на долю студентов вуза.

Выявленные проблемы в различных комбинациях являются показателями риска дезадаптации первокурсников. Подобные рискованные показатели выявились у 22,5 % первокурсников. Они выражаются в сложности выполнения требований образовательной среды вуза и в реализации личных амбиций первокурсников, в низкой социальной компетентности, низкой личностной активности и в нереалистичной оценке себя, окружающей действительности, ригидности.

Обращает на себя внимание так называемая социальная пассивность студентов. В поведении это может проявляться как полное безразличие к общественной жизни группы, вуза или подверженность влиянию как формальных, так и неформальных лидеров, а также инфантилизм, игнорирование проблем и бегство от их решения. Эти студенты должны находиться под пристальным вниманием куратора, так как их проблемы не очевидны в течение семестра, а обнаруживаются только на контрольных мероприятиях в виде прогулов, академической неуспеваемости, коммуникативных или поведенческих проблем в общежитии и т.д.

В результате диагностики получен ряд дополнительных показателей адаптации. Так, выявился ряд студентов, претендующих на лидерские позиции в группе. При этом у части из них процесс адаптации происходит успешно. Однако есть и студенты с высоким риском дезадаптации, у которых в результате компенсаторных механизмов проявляется сильное стремление к доминированию. Такое положение дает возможность использовать потенциал студента как ресурс для его адаптации. Следует понимать, что если своевременно не обратить на таких студентов внимания, то риск дезадаптации будет повышаться не только для них, но и для их одноклассников, попавших под их влияние.

Несмотря на выявленные проблемы, большинство первокурсников (77,5 %) успешно справляются с вхождением в новую для себя роль студента вуза. Это свидетельствует о том, что они имеют позитивную самооценку и доверяют себе, дружелюбно относятся к миру и к окружающим людям, принимая их и одобряя их жизнь, а кроме того, имеют активную жизненную позицию, осознавая, что достижение жизненных целей зависит от них самих, редко обнаруживают выраженные отрицательные эмоциональные состояния, стараются самостоятельно и своевременно решать свои проблемы, в связи с чем достаточно быстро адаптируются к новым условиям.

Анализ адаптации первокурсников и сопровождающих ее процессов прошлых лет выявил ряд содержательных особенностей и организационных трудностей. Адаптация студентов к жизни в вузе – это сложный, многоаспектный процесс, который необходимо строить в концепции комплексного подхода, т.е. учитывать взаимодействие разнохарактерных факторов. Собранная диагностическая информация позволила обнаружить типичные затруднения обучающихся и «слабые места», усложняющие их вхождение в роль студента. Это дает возможность планировать системную коррекционно-развивающую работу в течение первого года обучения с учетом учебно-воспитательных, развивающих и психопрофилактических задач.

Адаптация первокурсников является в определенной мере воспитательной задачей конкретного образовательного учреждения, и ее успешность во многом зависит от мастерства и осознанности этой задачи всем педагогическим коллективом. Создание условий для успешной адаптации первокурсников к новым условиям жизнедеятельности – одно из направлений в системе воспитательной работы

Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Современные условия требуют работать и взаимодействовать с разными категориями студентов, и проблемы отдельных категорий столь специфичны, что требуют особого внимания и грамотности в организации педагогического сопровождения. Это касается студентов, находящихся в трудной жизненной ситуации (из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, инвалидов), иностранных студентов, студентов, проживающих в общежитии, иногородних студентов, сельской молодежи. Показательно, что ежегодный набор первокурсников имеет следующую устойчивую тенденцию: основную часть первокурсников (примерно 2/3 от общего числа поступивших) составляют молодые люди из других регионов России и сельской местности Рязанской области, ежегодно растет процент первокурсников – представителей иностранных государств.

Институт кураторства – ключевая структура в системе воспитательной работы вуза. Одна из главных задач куратора – помочь студентам 1-го и 2-го курсов быстро и безболезненно адаптироваться к студенческой жизни, познакомить их с социокультурной средой университета, города, региона, сплотить коллектив и создать благоприятный микроклимат в группе.

Важнейшими ресурсами воспитательной работы вуза являются студенческие общественные объединения и молодежные движения университета, в деятельности которых по сопровождению адаптации первокурсников ключевыми компонентами являются знакомство, вовлечение, взаимодействие, помощь⁵.

В сопровождении адаптации обучающихся эффективно так называемое тьюторское сопровождение силами студентов старших курсов. Оно координируется студенческим советом университета и имеет формат молодежного движения, которое можно обозначить как совместную системную деятельность молодых людей, преследующих общие социально значимые цели, имеющих лидеров, но не имеющих четкой организационной структуры и фиксированного членства. Тьюторство является составляющей социокультурной среды университета и эффективной формой воспитательной работы и взаимодействия студентов разных курсов. В университете накоплен многолетний опыт по организации деятельности тьюторского движения через совершенствование форм и методов обучения студенческого актива, совершенствование механизмов адаптации первокурсников к традициям и условиям обучения в вузе, вовлечение студентов в процессы управления различными сферами деятельности университета. Особенностью социокультурной среды вуза является успешное взаимодействие преподавателей-кураторов с тьюторами – студентами старших курсов и первокурсниками.

Говоря об адаптации студентов отдельных категорий, необходимо отметить хороший опыт работы по организации жизнедеятельности студентов-сирот и лиц из числа детей, оставшихся без попечения родителей. Важную роль в их учебно-профессиональной и социально-правовой адаптации играет ассоциация студентов-сирот РГУ имени С.А. Есенина. В период адаптации студенты данной категории сталкиваются с проблемами, связанными с интеграцией в общество после выхода из сиротских учреждений, с оформлением документов, с реализацией своих прав. А это все требует пристального внимания. Ассоциация ставит своей целью развитие ини-

⁵ См.: Жокина Н.А., Завертеева Ю.А. Научно-методическое сопровождение адаптации студентов в вузе // Изв. Рос. акад. образования. 2014. № 3. С. 94–100.

циативы и самостоятельных начинаний молодых людей. В университете в настоящее время обучаются 89 студентов данной категории, 24 из которых – первокурсники.

Первокурсники-иностранцы помимо всех известных психологических трудностей, свойственных и российским первокурсникам, сталкиваются с трудностями специфическими, связанными с разницей в быте, взаимоотношениях, языке. Основные направления адаптации таких студентов: помощь в освоении русского языка, культуры, в вовлечении в общественную деятельность, помощь студентов-волонтеров. Многие из этих задач можно решить через развитие студенческого самоуправления, для чего при университете создана ассоциация иностранных студентов.

С развитием экономики страны и социокультурной ситуации, внедрением субъектного подхода к образованию изменилась позиция обучающихся. У молодых людей возрастает уровень ответственности за выстраивание своей образовательной траектории, собственное благополучие и благополучие близких.

Отдельным направлением деятельности университета становится связь с работодателями при подготовке и реализации образовательных программ, информировании молодежи о перспективах трудоустройства. Это возможно в рамках деятельности не только центров трудоустройства выпускников, но и студенческих общественных объединений. Данная работа нам представляется перспективной в рамках деятельности объединений студентов особых категорий (из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц с ограниченными возможностями здоровья) во взаимодействии с общественными организациями региона, занимающимися проблемами граждан таких категорий.

При реализации программ бакалавриата вуз обязан сформировать благоприятную социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности; способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая студенческое самоуправление; обеспечить участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ; создать условия, необходимые для социализации личности.

Социокультурная среда Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина включает следующие основные характеристики и ценности:

- ценности, устои российского общества, традиции и духовно-нравственные ориентиры, соответствующие образу современного гражданина РФ;
- правовая основа, базирующаяся на законах, регламентирующих образовательную деятельность, работу с молодежью, на Уставе РГУ и на Правилах внутреннего распорядка;
- высокий интеллектуальный уровень, способствующий развитию инновационного потенциала студента и вовлечению молодых одаренных людей в научно-исследовательскую и практико-ориентированную деятельность;
- коммуникативная культура, позволяющая моделировать взаимодействие в различных сообществах, формировать профессиональную культуру будущих специалистов;
- наличие продвинутых информационно-коммуникационных технологий, позволяющих формировать информационную культуру и высокий уровень компетентности в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности);
- активная поддержка студенческой инициативы, деятельности студенческих общественных объединений и добровольческого движения;
- наличие эффективной системы психолого-педагогического сопровождения;

– открытость к сотрудничеству с работодателями и развитию социального партнерства.

Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания молодого человека, его моральных и профессиональных качеств. Вуз и его среда выступают важным условием формирования личности студента.

Таким образом, социокультурную среду вуза можно определить как пространственный континуум, в котором преломляются знания и культурный опыт человека как конструкт, характеризующий социокультурное пространство с качественной стороны и раскрывающий его социокультурную организацию.

Молодой человек, оказавшись в социокультурной среде вуза, где встречаются различные системы ценностей, осуществляет выбор и формирует свой набор ценностей, которые не только определяют его сущность как личности, но и помогают идентифицировать себя с определенной социальной группой. Таким образом, процесс образования выходит за границы формального института образования и охватывает многие другие сферы жизни человека.

Список использованной литературы

1. Вуз как воспитательное пространство [Текст] // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 52–71.
2. Жаренкова, А.А. Особенности психолого-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации к условиям вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005.
3. Жокина, Н.А., Завертяева Ю.А. Научно-методическое сопровождение адаптации студентов в вузе [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 3. – С. 94–100.
4. Кулюткин, Ю., Тарасов С. Общество-2000 [Электронный ресурс] // Общество «Знание» России. – Режим доступа : http://www.znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html
5. Молодежь России [Текст] : сб. реф. ст. из периодических изд. за 2016 г. / сост. С.Г. Миронова, О.В. Кузьмина ; отв. за вып. О.В. Кузьмина. – М. : Рос. гос. б-ка для молодежи, 2017. – 191 с.
6. Проекты и методические разработки воспитательной деятельности в вузе [Текст] : учеб.-метод. пособие / под ред. Р.У. Богдановой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – Вып. 5. – 222 с.
7. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
8. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
9. Салманова, Д.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студента в вузе [Электронный ресурс] // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы II Междунар. науч. конф. Июль 2017 г., г. Санкт-Петербург. – СПб. : Свое изд-во, 2017. – С. 76–79. – Режим доступа : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12614/> (дата обращения: 09.07.2018).
10. Технология проектирования воспитательной среды в основных образовательных программах [Текст] : учеб.-метод. пособие / под ред. Р.У. Богдановой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 259 с.

НАШИ АВТОРЫ

Анспока Зента – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Латвийского университета. E-mail: zenta.anspoka@rpi.lv (Рига, Латвия).

Архипова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail: e.arkhipova@rsu.edu.ru (Рязань).

Асташова Надежда Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», почетный работник высшего профессионального образования РФ. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru (Брянск).

Байкова Лариса Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР) РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru (Рязань).

Башкирева Татьяна Валентиновна – доктор биологических наук, профессор кафедры общей психологии ИППСР РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: t.bashkireva@rsu.edu.ru (Рязань).

Белова Ольга Анатольевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: o.belova@rsu.edu.ru (Рязань).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

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).

Елисеев Александр Владимирович – соискатель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ИППСР РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Ермолаева Светлана Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: s.a.ermolaeva@yandex.ru (Коломна, Московская область).

Жампеисова Корлан Кабыкеновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая. E-mail: khorlan_17@mail.ru (Алма-Ата, Казахстан).

Завертяева Юлия Ахмедовна – начальник управления учебно-воспитательной работы, аспирант кафедры педагогики и педагогического образования РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: yu.zavertyaeva@rsu.edu.ru (Рязань).

Захаричева Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института имени В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@ Rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

Игнатович Владлен Константинович – кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета. E-mail: vign62@mail.ru (Краснодар).

Колумбаева Шолпан Жаксыбаевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая. E-mail: kolumb_09@mail.ru (Алма-Ата, Казахстан).

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).

Мальцева Елена Владимировна – ассистент кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института имени В.Г. Короленко. E-mail: briga@list.ru (Глазов, Удмуртия).

Махакова Лариса Сырендоржиевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры «медиакоммуникаций» ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления». E-mail: mahakova@mail.ru (Улан-Удэ).

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры всемирного культурного наследия Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального (Поволжского) университета. E-mail: florans955@mail.ru (Казань).

Ненашев Сергей Дмитриевич – аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ИППСР РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Панченко Ольга Львовна – кандидат социологических наук, доцент кафедры всемирного культурного наследия Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального (Поволжского) университета. E-mail: kadri@bk.ru (Казань).

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).

Рындак Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и социологии Оренбургского государственного педагогического университета, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: ped@bk.ru (Оренбург).

Фомина Наталья Александровна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ИППСР РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Хан Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая. E-mail: professor_khan@mail.ru (Алма-Ата, Казахстан).

Хайрутдинов Рамиль Равилович – кандидат исторических наук, профессор, директор Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального (Поволжского) университета. E-mail: gamilh64@mail.ru (Казань).

Чуганская Анфиса Анваровна – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Московского экономического института. E-mail: anfisa.makh@gmail.com (Москва).

Щетинина Наталья Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: n.shetinina@rsu.edu.ru (Рязань).

Яковлева Наталья Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета клинической психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова». E-mail: yakovleva.nata2@gmail.com (Рязань).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Romanov A.A.

THE CREATORS OF HUMANIST PEDAGOGY

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Astashova N.A.

THE CONCEPTUAL BASIS FOR DIALOGIC PEDAGOGY

The article deals with the conceptual basis for dialogic pedagogy, the cultural-historical framework for dialogue, dialogue and dialogic texts as important components of educational theory and practice, a collaborative dialogue, education as a dialogue of individualities, a dialogic learning environment, dialogic pedagogy and dialogue, dialogue in a learning environment. The author treats the ideas expressed by Russian and foreign researchers on the role of dialogue in education.

dialogic pedagogy, gnosiology and ontology, dialogue, monologue and dialogue; man as a subject of culture, Me-Your relationship; ontology of communication, search for sense, dialogic learning, dialogue as a method, technology, educational strategy; dialogic education; dispute, cumulative, research, dialogue; educational repertoire of a dialogue.

Yermolaeva S.A.

THE PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION

The article explores the essence and the foundations of a phenomenological approach as well as its role in contemporary pedagogy. The primary focus of the article is on the role this approach plays in moral education research. The article treats spirituality, morality, beliefs, and moral stability as separate phenomena which require profound investigation. The article describes trends in moral and spiritual education and self-education from the point of view of a methodological approach.

methodological approach, phenomenological approach, moral and spiritual education, self-determination, self-education, self-development.

Ignatovich V.K.

AN INDIVIDUAL EDUCATION RESULT: ESSENCE, CONCEPTS, APPROACHES

The paper treats the concept of individual education results. The concept has appeared in the context of personal educational trajectories. However, it is often described through the prism of a student's acquisition of external experiences while the role of a student as a subject of individual education planning remains unattended. The article focuses on the essence of an individual education result as a student's attempt to independently follow a personal educational trajectory, which enhances a student's ability

to solve conceptual problems. An individual education result is characterized by a person's perception of cultural objects and phenomena which is shaped in the process of creative education. The paper maintains that the quality of a person's creative education depends on one's level of social aspirations.

individual education result, personal educational trajectory, subject, ability, readiness, attitude, level of social aspirations.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G.B.

THE SOCRATIC METHOD OF MAIEUTICS: THE ORIGINS OF GENERIC PEDAGOGY

The article characterizes Socrates as an outstanding representative of generic pedagogy whose findings have proved profitable for both theory and practice of education. The author treats the Socratic method of maieutics to reveal its creating potential and the ample opportunities it provides for creating an environment which enables one's self-development on the basis of one's activities and creative potential.

generic pedagogy, Socrates, the maieutic method as a primary form of generic pedagogy.

MEMORABLE DATES

Commemorating the 190th Birth Anniversary of L.N. Tolstoy

Zakharishcheva M.A., Maltseva E.V.

THE CONCEPT OF FREEDOM IN L.N. TOLSTOY'S PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE (COMMEMORATING THE 190th BIRTH ANNIVERSARY OF L.N. TOLSTOY)

The paper treats the concept of freedom as represented in pedagogical works of L.N. Tolstoy, L.N. Tolstoy's theory and practice of education, and its relevance to modern pedagogical research and practice.

freedom, the concept of freedom, liberating education, L.N. Tolstoy's pedagogical views.

Commemorating the 175th Birth Anniversary of M.D. Skobelev

Arkhipova E.V.

AXIOLOGICAL LINGUOMETHODOLOGY: EDUCATING THROUGH RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE (COMMEMORATING THE 175th BIRTH ANNIVERSARY OF M.D. SKOBELEV)

The article treats the concept of axiological linguomethodology aimed at developing students' value orientations through the Russian language. The article presents elements of a linguomethodological system of value-oriented education on the basis of Russian texts on

civic patriotism. The texts are devoted to an outstanding Russian general M.D. Skobelev, who is closely related to Ryazan.

Russian, speech development methodology, axiological linguomethodology, patriotic discourse, M.D. Scobelev.

Commemorating the 140th Birth Anniversary of S.T. Shatsky

Romanov A.A.

PEDAGOGICAL EDUCATION IN S.T. SHATSKY'S SYSTEM

The paper treats the main landmarks of S.T. Shatsky's pedagogical activities, the major components of his pedagogical system, the educational principles which characterize the scholar's humanist pedagogy. The paper also focuses on the forms of education adopted by the representatives of the Children's Labor and Rest Society, the Buoyant Life colony, and the first experimental station of public education of the People's Commissariat for Education.

Stanislav Teofilovich Shatsky, children's harmonious development, democratic pedagogy, the Buoyant Life colony, the first experimental station of public education of the People's Commissariat for Education, pedagogical education, I.P. Pavlov's conditioned reflex theory.

Commemorating the 100th Birth Anniversary of V.A. Sukhomlinsky

Ryndak V.G.

V.A. SUKHOMLINSKY'S PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN TIME AND SPACE

The paper analyzes V.A. Sukhomlinsky's pedagogical experiment and characterizes it through the prism of problem-searching, constructive, and prognostic aspects. The paper focuses on the pedagogue's theoretical and practical achievements, analyzes the results of a delayed examination of pedagogical experiments conducted in China, Greece, Australia, Hungary. The author singles out some pedagogical postulates which enable a researcher to assess and interpret the results of the experiment in contemporary educational environment.

V.A. Sukhomlinsky, pedagogical experiment, Pavlysh secondary school, space, time.

Zakharishcheva M.A.

THE EVOLUTION OF V.A. SUKHOMLINSKY'S IDEAS ON VOCATIONAL EDUCATION AND ACADEMIC EDUCATION AS REFLECTED IN ARTICLES PUBLISHED IN THE PEDAGOGY JOURNAL (1955–1961)

The author of the article attempts to trace the evolution of V.A. Sukhomlinsky's ideas on vocational education and academic education expressed by the scholar in the 1950s – 1960s. The analysis focuses solely on V.A. Sukhomlinsky's articles published by the scholar in the Pedagogy journal during the aforementioned period.

vocational education, vocational education and apprenticeship, polytechnic school, work-related traditions.

Commemorating the 100th Birth Anniversary of Z.I. Ravkin

Boguslavsky M.V.

AN OUTSTANDING RUSSIAN HISTORIAN OF PEDAGOGY AND EDUCATION
ZAKHAR ILYICH RAVKIN: COMMEMORATING THE 100TH BIRTH ANNIVERSARY

The article comprehensively characterizes the life and work of Zakhar Ilyich Ravkin, an outstanding Russian historian of pedagogy and education (1918-2004). The article presents the main results of the scholar's work.

Z.I. Ravkin, history of pedagogy and education, research school, Research Council

PAGES OF HISTORY

Shchetinina N.P., Belova O.A.

THE PROBLEM OF PHYSICAL EDUCATION AND DEVELOPMENT OF
SCHOOLCHILDREN IN RUSSIA (LATE 19th – EARLY 21st CENTURIES)

The article focuses on the problem of physical education and development of Russian schoolchildren in the late 19th century – early 20th century on the basis of pedagogical and medical knowledge and its implementation in physical education of schoolchildren.

student, Russian school, physical education, physical development, physical exercises.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Baykova L.A.

A TECHNOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF
MASTER STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT THROUGH INDEPENDENT
LEARNING

The article presents a technology of psychological and pedagogical support developed by the author of the article in the context of a humanist paradigm. Individual educational planning is viewed as a means of psychological and pedagogical support of master students' personal development and as a means of creating an individual educational trajectory.

heterogeneous environment of a higher education institution, humanist paradigm, individual educational planning, individual educational trajectory, personal development, technology of psychological and pedagogical support, master students' independent learning.

Grebenkina L.K., Kopylova N.A.

THE HUMANIST PARADIGM OF VOLUNTEER ACTIVITY IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS

The article treats the essence and the content of volunteer movement, the key aspects of a competent volunteer formation on the basis of a higher educational institution. The article presents a model of a systemic preparation of students to the organization of volunteer activities in the process of their professional training. The article also deals with the experience of volunteer activities in higher educational institutions of Ryazan.

volunteering, volunteer activity, volunteer, anthropological approach, humanist approach, system-activity approach, person-oriented approach, competence approach, systemic preparation of students for volunteer activities.

Panchenko O.L., Ukhametzyanova F.G., Khayrutdinov R.R., Bashkireva T.V., Anspoka Z.

INVESTIGATING THE QUALITY OF REGIONAL SOCIAL CAPITAL IN INCLUSIVE EDUCATION

The article investigates the quality of social capital of a region in the context of inclusive education and its social role. The authors view regional societies through the prism of social relationships which function locally. Social relationships within a region are treated as an indicator of a large-scale collaboration. The authors believe that a more specific treatment of the problem in a region will enable a researcher to trace possible directions for research.

social capital, sociology, psychology of education, civic society, inclusive education, pedagogical technologies.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

Yakovleva N.V.

HEALTH PSYCHOLOGY: THE CONTEMPORARY STATE AND MAJOR DEVELOPMENT TRENDS

The article presents an analysis of the contemporary state, popularity causes and historical context of the development of health psychology. The article characterizes the basic trends and the most perspective thematic vectors of health psychology development.

health psychology, biopsychosocial model of health, sanogenic thinking, self-perception of health, therapeutic compliance, basic viability, vital metacompetency, subjective vitality.

Fomina N.A., Nenashev S.D., Yelisyeev A.V.

GENDER-RELATED DIFFERENCES IN SOCIABILITY OF BOYS AND GIRLS

The paper presents a systemic research of the issue of sociability as a temperament trait. The paper describes content and instrumental components of sociability in boys and girls.

personality; sociability; systemic-functional approach; content and instrumental dynamic blocks; purpose, motivational, cognitive, dynamic, emotional, regulatory, reflexive-evaluative components, harmonious and disharmonious variables; boys, girls.

Makhakova L.S.

GENDER-RELATED PECULIARITIES OF URBAN IDENTITY IN YOUNG PEOPLE

The article analyzes the processes of urbanization characteristic of modern Russia and attempts to trace the psychological basis of young people's urban identity and the

implementation of their personal and professional plans in their city life. To trace the psychological basis of young people's urban identity, it is essential to research young people's urban identity. The analysis of the situation in the city of Ulan-Ude (the Republic of Buryatia) shows that young people's urban identity is gender-related.

gender, identity, urban identity, the M. Lally Urban Identity scale, men, women, young people.

Chuganskaya A.A.

INTERACTIVE COMMUNICATION: THEORETICAL APPROACHES TO VIRTUAL INTERACTION

Social psychology uses a number of various approaches and theories of communication. Communication is generally understood as a complex process of human interaction which consists in information exchange promoting mutual understanding among people. Communication has three major components: communicative, perceptive and interactive. The third component (interactive) is an active behavioral component of communication and is closely associated with people's behavioral strategies. The system of Internet communication and the use of various messengers transform routine mechanisms of interaction to create a new reality. To investigate theoretical aspects of interactive communication, we have analyzed various research works. Among them are theories of interactionism elaborated by foreign researchers, B.F. Skinner's behavioral approach, Russian scholars' activity approach, R. Bales' social-psychological concept. The R. Bales SYMLOG system, which unites various methodological principles, enables researchers to investigate means of communication in a virtual environment. It should be noted that Bales' classification of interactions into realizable and unrealizable is not relevant to the task of creating an instrument of automatic text analysis. However, other types of analyses (interaction direction analysis, focus of attention analysis, image analysis) are useful to identify the potential frustrations of network politologists.

communication, interaction, activity approach, R. Bales concept, B. Skinner's theory, discourse, social psychology.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Khan N.N., Zhampeisova K.K., Kolumbayeva Sh.Zh.

THE PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

The paper deals with professional training of teachers in the Republic of Kazakhstan. The author analyzes the materials on higher pedagogical education training (facts, events, standards) and teaching practice. The paper actualizes the problem of higher pedagogical education competitiveness and capability of solving problems experienced by Kazakh society. The authors present their ideas on the evolution of teachers' professional training in the Republic of Kazakhstan.

higher pedagogical education, competitive higher pedagogical education, higher pedagogical education paradigm, multi-paradigm concept, modernization of social consciousness.

POSTGRADUATE RESEARCH

Zavertyayeva Yu.A.

FRESHMEN ADAPTATION IN A SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF A CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The paper analyzes factors influencing the process of freshmen adaptation to a new environment at a higher education institution. The paper singles out some organizational peculiarities of freshmen adaptation in a sociocultural environment of Ryazan State University named for S.A. Yesenin.

adaptation, young people's education, freshmen, sociocultural environment of a higher education institution, values, education forms.

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

№ 3 (47)

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 06.09.2018. Цена свободная.
Поз. № 30. Заказ № 172. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 23,71. Уч.-изд. л. 15,4. 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