

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

№ 4 (48)

## 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 № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук. Отрасли науки: педагогика (педагогические науки – 13.00.00), психология (психологические науки – 19.00.00).

**Журнал выходит 4 раза в год**

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

<b>Романов А.А.</b> Эвристический потенциал истории педагогики .....	6
---	---

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Корнетов Г.Б.</b> Что такое преобразующая педагогика? .....	13
---	----

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

<b>Богуславский М.В., Куликова С.В., Романов А.А.</b> Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности .....	28
<b>Лазарев Ю.В.</b> Из истории идеологических кампаний в советской методической науке: создание стабильных учебников по литературе .....	39

### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

#### *К 100-летию со дня основания Рязанского педагогического института (РГУ имени С.А. Есенина)*

<b>Щетинина Н.П.</b> Рязанский педагогический институт в период становления и развития (1918–1930-е гг.) .....	48
--	----

<b>Гребенкина Л.К., Мартишина Н.В.</b> Кафедра педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина: история и научная школа (к 100-летию высшего педагогического образования в г. Рязани) .....	56
--	----

#### *90 лет со дня рождения Т.В. Кудрявцева*

<b>Кудрявцев В.Т.</b> Т.В. Кудрявцев: техника приглашает к мышлению и творчеству (к 90-летию со дня рождения) .....	65
---	----

#### *90 лет со дня рождения Л.А. Степашко*

<b>Юдина Н.П.</b> Л.А. Степашко: личность и творчество .....	80
---	----

#### *85 лет со дня рождения Ф.А. Фрадкина*

<b>Романов А.А.</b> Труженик историко-педагогической науки: памяти Ф.А. Фрадкина .....	87
---	----

## КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

**Еремкина О.В.**

Развитие профессиональной культуры специалиста  
в системе педагогического образования и педагогической деятельности ..... 97

**Петренко А.А.**

Менеджмент как необходимый ресурс повышения  
профессионализма руководителя в системе образования ..... 105

**Богомолова Е.В., Лунькова Е.Ю., Якунина Ю.А.**

Формирование профессиональных компетенций обучающихся  
при использовании электронной информационно-образовательной среды ..... 110

**Махмудов М.Н., Щевьёв А.А., Щевьёва Л.Н.**

Интеллект-карты в образовательном процессе:  
онлайн-сервисы и классическое использование ..... 116

**Мартынова М.А.**

Роль иностранного языка в формировании межкультурной  
коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов ..... 120

**Дзюбко Г.Ю.**

Формирование персуазивной компетенции  
при изучении академической риторики в адыонктуре ..... 125

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

**Леонова Ж.К., Ильичева И.М.,**

**Ляпин А.С., Сыркин Л.Д.**

Опыт реализации проекта «Лидер» для формирования  
мотивационного лидерства в условиях образовательной организации ..... 134

**Черникова Т.В., Сокальский Э.А.**

Креативность и творчество старшекласников  
в свете интеграции гуманитарного и естественно-научного подходов  
(на примере общеобразовательных организаций Республики Калмыкия) ..... 142

## ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н.,**

**Малинин В.А., Егорова П.А., Мухина Д.Д.**

Социально-нравственное развитие обучающихся  
в условиях инклюзивного обучения ..... 151

**Захарищева М.А., Скрябина Д.Ю.**

Особенности обучения решению текстовых задач  
детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития ..... 162

## ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

**Васильева И.В., Зотова К.В.**

В поисках путей возвращения к «антропологическому идеалу»  
гуманистической традиции отечественного образования ..... 178

**ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ**

**Кулишевская И.В.**

Изучение феномена самореализации личности  
в психологической науке ..... 186

**Мамаева Н.П.**

Учебные программы по пению для общеобразовательных школ  
русского зарубежья (первая половина 1920-х гг.) ..... 192

**Тимошенко Н.В.**

Генезис творческих стратегий детей от 3 до 13 лет ..... 198

**НАШИ АВТОРЫ** ..... 209

**TABLE OF CONTENTS** ..... 213

**Информация для авторов** ..... 220

## *К читателю*

УДК 37(09)

*А.А. Романов*

### **ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

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

В нашем журнале мы традиционно обсуждаем вопросы истории образования, педагогики и психологии, делимся замечательными идеями и опытом выдающихся ученых и просветителей<sup>1</sup>. Многие статьи из сегодняшнего сорок восьмого номера «Психолого-педагогического поиска» связаны с продолжением обсуждения насущных вопросов истории отечественного образования, а в качестве ключевой идеи обращения к читателям избрана проблема эвристического потенциала истории педагогики.

Проблема эвристического потенциала отечественной истории педагогики стала целенаправленно разрабатываться в начале 90-х гг. XX в., когда в историко-педагогических исследованиях начали активно применять аксиологический, цивилизационный, парадигмальный и другие подходы. К началу XXI в. история педагогики, изменив свои методологические установки, выстроив новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований.

Можно выделить (по Г.Б. Корнетову) четыре основных типа историко-педагогических исследований, тесно переплетающихся и сосуществующих в реальной исследовательской практике. К первому типу (базовому для других) относятся исследования, для которых главным является решение задач реконструкции (конструирования), описания, объяснения и понимания педагогических событий прошлого. Они задают контекст онтологичности, то есть значимости историко-педагогического знания самого по себе. Второй тип исследований ориентирован на объяснение и понимание современной ситуации в теории и практике образования через изучение педагогических событий прошлого (контекст нормативности), а также на решение задач педагогического прогнозирования. Третий тип составляют исследования, для которых обращение к педагогическим событиям прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания проблем теории и практики образования на основе диалогического общения с теми элементами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого. Такие исследования преимущественно задают контекст смыслопорождения – значимости историко-педагогического знания как герменевтического контура, позволяющего понять педагогические феномены, события, процессы, проблемы, наполнить их смыслами, самоопределившись по отношению к ним. Четвертый тип, задающий контекст

---

<sup>1</sup> См.: Романов А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С. 5–12; Романов А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2 (46). С. 5–10; Романов А.А. Творцы гуманистической педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 5–14; и др.

инструментальности, значимости историко-педагогического знания как методологического ключа к организации познания педагогической реальности, включает исследования, направленные на решение задач разработки методологического инструментария для осуществления указанных типов педагогических исследований историко-педагогического знания (выработка концептуальных подходов, познавательных процедур, методов познания и т. д.)<sup>2</sup>.

В итоге появляется понимание того, что в решении всего комплекса стоящих перед педагогикой задач и реализуется эвристическая функция истории педагогики, превращающая ее из знания о педагогическом прошлом в эффективный инструмент объяснения и осмысления широкого круга современных проблем теории и практики образования, в один из источников познания тенденций и перспектив развития педагогической реальности в будущем<sup>3</sup>. Добавим также, что жизнь педагогики и есть ее история. История педагогики является способом бытия педагогики, проясняющей в ходе собственной истории свою природу. История педагогики раскрывает самое главное, что есть в педагогике, в этом ее главный смысл и важнейшая познавательная функция<sup>4</sup>.

Рубрику «Методология историко-педагогического познания» открывает статья «Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности» (**М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.А. Романов**), в которой представлены основные результаты Международной 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». В ее работе приняло участие более 200 ученых и деятелей образования из Российской Федерации и зарубежных стран. Сессия органично и преемственно продолжила исследовательскую деятельность по обогащению историко-педагогического знания, осуществляемую ранее на сессиях Научного совета, результаты которых размещал журнал «Психолого-педагогический поиск»<sup>5</sup>. К началу работы XXXII сессии был подготовлен содержательный сборник научных трудов под общей редакцией М.В. Богуславского, С.В. Куликовой и К.Ю. Милованова<sup>6</sup>. Значимыми результатами деятельности Сессии стоит считать произошедшую интеграцию деятельности Научного совета и Российской макаренковской ассоциации, дальнейшее консолидирование научного сообщества историков педагогики.

<sup>2</sup> См.: Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики / Акад. соц. управления. М., 2013. С. 56–59.

<sup>3</sup> См.: Романов А.А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. С. 37 ; Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики / Акад. соц. управления. М., 2013. 136 с. С. 61.

<sup>4</sup> См.: История педагогической мысли и практики образования в России и мире : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова / Акад. соц. управления. М., 2018. С. 325–326.

<sup>5</sup> См.: Богуславский М.В., Куликова С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3 (31). С. 128–133 ; Богуславский М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 15–27.

<sup>6</sup> См.: Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО / Волгоградская гос. акад. последиплом. образования. Волгоград, 2018. 476 с.

Было принято решение о проведении следующей сессии в Санкт-Петербурге в июне 2020 г. на базе ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». Также под эгидой Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО 20–22 сентября 2019 г. будет организована Международная научно-практическая конференция – Первые Международные историко-педагогические чтения «Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации» на базе Института «Высшая школа образования» ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Еще одна статья рубрики – «Из истории идеологических кампаний в советской методической науке: создание стабильных учебников по литературе» (**Ю.В. Лазарев**) – повествует о противоречивом периоде в истории советского школьного литературного образования 30-х годов XX века, когда создавалась новая система преподавания литературы в условиях тотального регулирования, контроля и непрекращающейся борьбы с разнообразными «враждебными влияниями».

Рубрика «Философия образования» представлена статьей **Г.Б. Корнетова** «Что такое преобразующая педагогика?». Автор анализирует модели преобразующей, передающей и порождающей педагогики, их содержание, особенности, соотношение и процесс изучения. Обращает внимание, что все три модели обогащают друг друга, используются в зависимости от целей и возможностей учителя. Ориентация на ту или иную модель определяется не только образовательными идеалами, но и теми условиями и ресурсами, в которых осуществляется воспитание и обучение.

Статья дополняет интересные результаты обсуждения педагогических направлений, состоявшегося под руководством Г.Б. Корнетова на XIV Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования»<sup>7</sup>. При этом требует отдельной дискуссии проблематика применения в современных исследованиях по педагогике термина «инновация», его содержание и возможные трактовки, сферы и допустимые границы использования. Предлагаем заинтересованным исследователям включиться в диалог по этой проблеме на страницах «Психолого-педагогического поиска».

Рубрика «Страницы истории. Памятные даты» привлекает читателей содержательными материалами.

100-летнему юбилею Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина и высшего педагогического образования в Рязани посвящена статья **Н.П. Щетининой** «Рязанский педагогический институт в период его становления и развития (1918–1930-е гг.)», а также **Л.К. Гребенкиной** и **Н.В. Мартишиной** «Кафедра педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина: история и научная школа (к 100-летию высшего педагогического образования в г. Рязани)». РГУ имени С.А. Есенина отмечает свое столетие фактически второй раз<sup>8</sup>. Его история началась в 1915 г., когда в Рязани был открыт первый в России женский

---

<sup>7</sup> См.: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования : материалы 14-й Междунар. науч. конф., 15 ноября 2018 г., Москва / ред.-сост. Г.Б. Корнетов / Акад. соц. управления. М., 2018. 256 с.

<sup>8</sup> См.: Мартишина Н.В., Щетинина Н.П. От учительского института до классического университета // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 86–100 ; Романов А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 5–8.



учительский институт. С 1 июля 1917 г. он стал именоваться Рязанским учительским институтом. На I Всероссийском съезде по просвещению в августе 1918 г. было принято решение приступить к преобразованию учительских институтов в высшие педагогические заведения. На основании решения съезда и постановления Народного комиссариата по просвещению от 15 октября 1918 г. Рязанский учительский институт был переименован в Рязанский педагогический институт<sup>9</sup>.

90-летию со дня рождения отечественного психолога Т.В. Кудрявцева посвящена статья его сына, также известного психолога, **В.Т. Кудрявцева** «Т.В. Кудрявцев: техника приглашает к мышлению и творчеству (к 90-летию со дня рождения)». Т.В. Кудрявцев получил признание в качестве одного из создателей теории проблемного обучения, опирающейся на систему проблемно-творческих задач разного уровня сложности и ставящей своей целью развивать во время обучения в школе и после умение мыслить глубоко и широко, продуктивно и самостоятельно. Он разработал целостную теорию профессионального становления личности, создал концепцию технического мышления и его становления. Помимо исторического интереса, обращение к этой концепции сегодня диктуется тем, что ее автором сделаны существенные прорывы в решении ряда фундаментальных проблем современной психологии мышления, обучения и труда. Именно на стыке этих дисциплин и была разработана данная концепция.

Отметим, что, по мысли Т.В. Кудрявцева, профессионализм не противопоставляется творчеству, которое лишь приобретает особую смысловую остроту, и нет преграды между профессионализмом и нравственностью.

Просим читателей внимательно прочитать проникновенные строки и прислушаться к мыслям автора о своем отце, где он говорит, что «папа с детства все время меня во что-то влюблял. В моря и реки, города и веси, книги и фильмы, театр, профессию “психология”, своих друзей, оказавшихся моими учителями. Даже в одну из поныне главных моих тем – тему творчества в психологии и науках о человеке.

Родительская (и учительская) любовь – еще и стремление влюбить в то, что любишь сам, передать главный человеческий опыт, который может быть скрыт в самых разных формах. Преемственность поколений рвется там, где перестают влюбляться и любить.

Мы остаемся в наших влюбленностях, которые потом будут дарить друг другу любящие, не всегда подозревая, кому они обязаны этим даром. Но мы-то пока знаем. Знаем, помним и любим.

Родительское наследство намного больше, чем кажется. Зачастую оно укрыто, как прятали детские подарки. Только искать надо в себе. И пока ищешь – не старишься. Живешь. Званным...».

В статье «Л.А. Степашко: личность и творчество» **Н.П. Юдина** пишет о своем учителе, видном историке педагогики в России Лилии Анатольевне Степашко, которой 19 октября 2018 г. исполнилось бы 90 лет.

По мнению Л.А. Степашко, история педагогики – это та область научного знания, которая в полной мере реализует механизм развития любой социальной системы, в том числе науки. Это преемственность, проявляющаяся в форме социально-культурных эстафет и научных традиций. Для истории педагогики конца

<sup>9</sup> См.: Мартишина Н.В., Щетинина Н.П. От учительского института до классического университета. С. 90–91.

XX в. характерно внимание к сложным объектам, изучение которых требует разработки соответствующих теоретических схем, в совокупности и позволяющих ей выйти на уровень фундаментальных обобщений. Качественный скачок в историко-педагогической методологии оказался возможным потому, что в совокупном научном знании был накоплен опыт объяснения исторической динамики науки; общенаучная методология сделала открытия в области эпистемологии, которые были экстраполированы в пространство истории педагогики и адаптированы к задачам исследования историко-педагогического объекта.

В истории педагогики стало актуальным не столько описание исторического опыта, сколько его переосмысление и переоценка, выявление тенденций развития. Это привело к тому, что логическое стало превалировать над историческим, а историко-педагогическое исследование стало теоретическим. Профессор Н.П. Юдина верит, что научное творчество ее мудрого наставника и душевного человека станет объектом серьезного историко-педагогического или историко-методологического исследования.

Было необходимым разместить и статью «Труженик историко-педагогической науки: памяти Ф.А. Фрадкина» (**А.А. Романов**), приуроченную к 85-летию со дня его рождения. Научное сообщество российских историков педагогики чтит и помнит своего коллегу, Феликса Ароновича Фрадкина, многие научные идеи которого актуальны и интересны современным педагогам<sup>10</sup>.

Большая подборка статей ученых рязанских вузов включена в рубрику «Культура профессиональной подготовки специалиста».

Дана характеристика сотрудничества вуза и школ с целью непрерывного развития профессиональной культуры учителя, что является одним из приоритетных направлений исследований педагогов и психологов РГУ имени С.А. Есенина (**О.В. Еремкина**). Рассмотрен анализ использования теории менеджмента как эффективного ресурса подготовки профессионала в системе образования, повышения профессионализма руководителя, обеспечивающего инновационное развитие образовательной системы (**А.А. Петренко**). Раскрыты вопросы формирования профессиональных компетенций студентов в условиях электронной информационно-образовательной среды (**Е.В. Богомолова, Е.Ю. Лунькова, Ю.А. Якунина**), практики применения в образовательном процессе университета интеллект-карт в классическом «бумажном» виде и в формате онлайн-сервисов (**М.Н. Махмудов, А.А. Щевьёв, Л.Н. Щевьёва**). Статью «Роль иностранного языка в формировании межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов» предложила **М.А. Мартынова**. Результатами своего исследования по теме «Формирование персуазивной компетенции при изучении академической риторики в адъюнктуре» поделилась **Г.Ю. Дзюбко**.

Для рубрики «Педагогическая, психологическая науки и практика» отобраны материалы, освещающие опыт реализации в условиях современного вуза социального проекта «Лидер», на основе которого разрабатываются теоретико-методологические основы феномена лидерства нового типа – мотивационного (**Ж.К. Леонова, И.М. Ильичева, А.С. Ляпин, Л.Д. Сыркин**). Результаты исследования креативности и творчества старших школьников Республики Калмыкии предложили в своей статье **Т.В. Черникова и Э.А. Сокальский**. Авторы надеются

---

<sup>10</sup> См.: Романов А.А. Жизнь в истории педагогики: памяти Ф.А. Фрадкина // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань: Концепция, 2017. С. 294–307.

ся, что сконструированная ими модель творческих способностей старшеклассников будет применена в аналогичных научных изысканиях в других регионах Российской Федерации и бывших союзных республиках.

Рубрика «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики» объединила актуальные исследования двух групп ученых.

В статье «Социально-нравственное развитие обучающихся в условиях инклюзивного обучения» (**Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, В.А. Малинин, П.А. Егорова, Д.Д. Мухина**) авторы рассматривают социально-нравственное развитие обучающихся как основу организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Авторская программа развития школьников в условиях инклюзивного обучения, как и результаты исследования, могут быть использованы в массовой практике образовательных организаций.

Статья «Особенности обучения решению текстовых задач детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития» (**М.А. Захарищева, Д.Ю. Скрыбина**) предлагает алгоритм использования комплекса коррекционно-развивающих занятий по развитию умений младших школьников с задержкой психического развития для решения текстовых задач и детальные результаты проведенного исследования.

Авторы статьи «В поисках путей возвращения к “антропологическому идеалу” гуманистической традиции отечественного образования» **И.В. Васильева и К.В. Зотова** сделали попытку продолжить дискуссию о путях и итогах проводимых реформ в образовании с позиций регионального вуза (рубрика «Открытая трибуна»).

Исследования соискателей представлены статьями **И.В. Кулишевой** (Рязань), **Н.П. Мамаевой** (Пермь) и **Н.В. Тимошенко** (Москва).

В целом можем отметить как положительную тенденцию возрастание доли статей, представляющих результаты межуниверситетских исследований.

Завершим обращение к читателям справкой о том, что авторы четвертого (сорок восьмого) номера «Психолого-педагогического поиска», среди которых 19 докторов наук, представляют 9 регионов России (Волгоград, Глазов, Коломна, Москва, Нижний Новгород, Пермь, Рязань, Хабаровск, Элиста).

Дорогие читатели, коллеги, соратники, единомышленники, друзья!

От имени членов редакционного совета и редакционной коллегии  
журнала «Психолого-педагогический поиск»,  
редакционно-издательского центра РГУ имени С.А. Есенина  
поздравляем с наступающим 2019 годом!

Искренне желаем всем здоровья, благополучия, счастья и радости,  
стремления к творчеству и личностному совершенствованию!

#### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В., Куликова, С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128–133.
2. Богуславский, М.В., Куликова, С.В., Романов, А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 15–27.

3. Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности [Текст] : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО / Волгоградская гос. акад. последиплом. образования. – Волгоград, 2018. – 476 с.
4. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования [Текст] : материалы 14-й Междунар. науч. конф., 15 ноября 2018 г., Москва / ред.-сост. Г.Б. Корнетов ; Акад. соц. управления. – М., 2018. – 256 с.
5. История педагогической мысли и практики образования в России и мире [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. – М., 2018. – 328 с.
6. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст] / Акад. соц. управления. – М., 2013. – 460 с.
7. Мартишина, Н.В., Щетинина, Н.П. От учительского института до классического университета [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 86–100.
8. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика [Текст] : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. – М., 2018. – Т. 1. – 256 с.
9. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова [Текст]. – Рязань : Концепция, 2018. – 136 с.
10. Романов, А.А. Жизнь в истории педагогики: памяти Ф.А. Фрадкина [Текст] // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 294–307.
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. Подвижники отечественной педагогики XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 5–10.
13. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
14. Романов, А.А. Творцы гуманистической педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 3 (47). – С. 5–14.
15. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. – М., 2017. – 344 с.



## Философия образования

УДК 37

Г.Б. Корнетов

### ЧТО ТАКОЕ ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА?

Преобразующая педагогика базируется на стремлении соединить процесс образования обучающихся, развития их способностей, освоения ими знаний, умений и навыков, формирования компетенций и готовности к активной общественной жизни с прямым и непосредственным включением подрастающего поколения в процесс практической деятельности по изменению и улучшению ситуации в социуме (сообществе, школе, семье и т. п.).

преобразующая педагогика; критическая педагогика; обучении на базе реальной действительности через предпринимательство; преобразующее обучение

Идея преобразующей, передающей и порождающей педагогики в российской литературе получила развитие в 2010-х гг. Согласно распространившейся точке зрения, *преобразующая педагогика* базируется на стремлении соединить процесс образования обучающихся, развития их способностей, освоения ими знаний, умений и навыков, формирования компетенций и готовности к активной общественной жизни с прямым и непосредственным включением подрастающих поколений в процесс практической деятельности по изменению и улучшению ситуации в социуме (сообществе, школе, семье и т. п.). При этом преобразующая педагогика рассматривается в соотношении с *передающей педагогикой*, основанной на передаче от учителя к ученику педагогически адаптированных элементов общественного опыта (человеческой культуры), подлежащих безусловному восприятию и усвоению молодежью, а также в контексте *порождающей педагогики*, стремящейся организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся не находились в позиции пассивных потребителей готового знания, передаваемого им наставниками, а сами активно участвовали в процессе «добывания» знания, занимали позицию исследователей, открывающих для себя не только новое знание, но и методы его получения, осмысления и практического применения, осваивали способы постановки и решения как познавательных, так и практических проблем<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См: Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3. С. 133–142; Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Сер. «Педагогические и психологические науки». 2014. № 19 (38). С. 9–17; Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Школьные

Модель преобразующей педагогики в контексте моделей передающей и порождающей педагогики в кратком обобщенном виде была представлена на русском языке в 2010 г. в исследовании «Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)», изданном в США в 2000 г. Информация о преобразующей педагогике содержится в разделе книги «Педагогика для пяти дисциплин»<sup>2</sup>. Его авторами являются американские педагоги и деятели образования Нельда Кэмброн-Маккейб и Дженис Даттон.

Первая модель обучения, о которой они пишут, строится на передаче знаний ученикам, изначально поставленным в позицию пассивных слушателей, с которыми наставник делает то, что считает нужным. «Эту модель обучения чаще всего называют подходом передачи, где эксперты “рассказывают” участникам то, что им надо знать»<sup>3</sup>, что, собственно, и составляет суть *передающей педагогики*, призванной обеспечить трансляцию культуры подрастающим поколениям.

Далее, говоря о второй модели обучения, так называемой активной модели, или модели *порождающей педагогики*, Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон отмечают, что «многие практики обучения/учения в классах или профессиональное развитие в школах и на рабочих местах двигались от этого (передающего. – Г.К.) подхода к 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. В противоположность популярной критике 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. И модель передачи, и активная модель имеют своих сторонников»<sup>4</sup>.

Однако в своих рассуждениях они выходят за рамки двух обозначенных моделей обучения, которые представлены ими в форматах передающей и порождающей педагогики. По убеждению американских авторов, «эффективная педагогика не сводится просто к выбору между передающимся или порождаемым знанием. Такой ограниченный выбор мешает появлению других вопросов: что вы делаете со знанием, которым уже обладаете? Как его содержание и распространение связано с проблемами власти? Полезно ли знание для того, чтобы помочь людям поставить под вопрос сами процессы, посредством которых

---

технологии. 2014. № 6. С. 3–9 ; Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Непрерывное образование. 2014. № 3 (9). С. 17–22 ; Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 51–58 ; Корнетов Г.Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. С. 46–57 ; Корнетов Г.Б. Развитие теории и практики образования: история и современность : моногр. / Акад. соц. управления. М., 2018. 460 с. ; Астафьева Е.Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля // Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. М., 2018. Т. 2. С. 179–186 ; и др.

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

<sup>3</sup> Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин. С. 209.

<sup>4</sup> Там же. С. 209–210.

прежде всего узаконено определенное знание? Как оно связано с вашим более широким контекстом? Вот почему появилась третья модель педагогики – преобразующая педагогика. <...> Преобразующая педагогика основывается на философии активной педагогики относительно вовлечения активного ученика, но расширяет ее со школьного класса до мира. С помощью этой педагогики человек может включиться в глубокий учебный цикл, который дает средство для критического мышления о мире, так что учение является процессом и самосовершенствования, и социальной трансформации. Выросшая из педагогической теории и практики, называемой критической педагогикой, преобразующая педагогика может помочь людям произвести важные и устойчивые изменения в своих организациях (особенно в школах) путем развития фундаментальных перемен установок и убеждений относительно природы школьного обучения, социальной конструкции учения и того, как знания всегда формируют основу социальных действий в любой организации»<sup>5</sup>.

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон обращают внимание на то, что «можно поддерживать преобразующую педагогику, давая людям стратегии для критического мышления о своих ситуациях и орудия для совместного подхода к изменению их»<sup>6</sup>. Данные исследователи связывают возникновение преобразующей педагогики с развитием в 1950–1990-х гг. так называемой критической педагогики (Х.Й. Гамм, Г. Гиркус, И. Дамер, А. Жиру, И. Иллич, П. Мак-Ларен, К. Мюлленхауэр, Э. Раймер, П. Рёдер, П. Фрейре и др.)<sup>7</sup>. Однако современная преобразующая педагогика имеет более глубокие исторические корни и не может быть сведена только к критической педагогике. Сами представители критической педагогики прежде всего связывают свои концепции с философскими, социально-политическими, антропологическими и педагогическими идеями К. Маркса, В.И. Ленина, А. Грамши, а также с идеями представителей франкфуртской школы – Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Г. Маркузе, Ю. Хабермаса и т. п., что требует исторического рассмотрения феномена преобразующей педагогики<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин. С. 210.

<sup>6</sup> Там же. С. 213.

<sup>7</sup> Подробнее о критической педагогике см.: Герхард Х.-П. Паулу Фрейре // Мыслители образования : в 4 т. / ред. З. Морси. М. : UNESCO Publishing, 1994. С. 9–30 ; Жиру А.А. Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма / пер. с англ. Харьков : Гуманитарный центр, 2015. 284 с. ; Кинчело Дж. Стандартизация образования в контексте критической педагогики // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества : материалы 13-й Междунар. науч. конф., 16 ноября 2017 г., Москва / ред.-сост. Г.Б. Корнетов ; Акад. соц. управление. М., 2017. С. 102–104 ; Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О.Ю. Фадиной. М. : Просвещение, 2007. 417 с. ; Моррисон К. Анри Жиру // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней : пер. с англ. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 460–470 ; Фрейре П. Педагогика угнетенных : пер. с португ. URL : [http://vk.com/doc32092528\\_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92](http://vk.com/doc32092528_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92) (дата обращения: 11.05.2015) ; Фруммин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 60–65 ; Яркова Т.А. Критическая педагогика в контексте современного образования // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 72–74 ; и др.

<sup>8</sup> См.: Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. С. 57–62 ; Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62 ; Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia* : Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62 ; Астафьева Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования //

Один из важнейших теоретических посылов преобразующей (как и критической) педагогики содержится в «Тезисах о Фейербахе» (1845) *Карла Маркса* (1818–1883), в которых указано: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменяющиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. <...> Совпадения изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*»<sup>9</sup>. К. Маркс выделяет два аспекта, исключительно важных для понимания того, что можно назвать *преобразующей педагогией*. Во-первых, это преобразование обстоятельств жизни человека, улучшение окружающего его социокультурного пространства, а во-вторых, преобразование самого человека, изменяющего эти обстоятельства посредством практической деятельности, понимаемой основоположником марксизма как революционная практика.

Идея К. Маркса была воспринята и усвоена советской педагогией. *В.И. Ленин* (1870–1924), выступая 2 октября 1920 г. на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи, говорил: «Мы можем строить коммунизм только из той суммы знаний, организаций и учреждений, при том запасе человеческих сил и средств, которые остались нам от старого общества. Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодежи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, то есть коммунистического общества. <...> Простое книжное усвоение того, что говорится в книгах о коммунизме, было бы в высшей степени неправильным. Теперь в наших речах и статьях нет простого повторе-

---

Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58 ; Астафьева Е.Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // Историко-педагогический 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 Подмосковья. 2017. № 4. С. 55–59 ; Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 68–83 ; Корнетов Г.Б. Прогностическая функция истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 90–106 ; Корнетов Г.Б. Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63 ; Корнетов Г.Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия Российской академии образования. 2016. № 2. С. 108–126 ; Корнетов Г.Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 38–55 ; Корнетов Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 51–81 ; Корнетов Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 43–83 ; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. М., 2018. Т. 1. 256 с. ; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. М., 2018. Т. 2. 264 с. ; Корнетов Г.Б. Размышления об истории педагогики // Гуманитарные науки. Ялта, 2018. № 1 (41). С. 11–34 ; Корнетов Г.Б. Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 37–63.

<sup>9</sup> Маркс К. Тезисы о Фейербахе // О воспитании и образовании: в 2 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. М. : Педагогика, 1978. Т. 1. С. 119–121. С. 120.



ния того, что говорилось раньше о коммунизме, так как наши речи и статьи связаны с повседневной и всесторонней работой. Без работы, без борьбы книжное знание коммунизма из коммунистических брошюр и произведений ровно ничего не стоит. <...> Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни. <...> Наша школа должна давать молодежи основы знания, уметь вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей. Она должна за то время, пока люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплуататоров. <...> *Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами* (курсив мой. – Г.К.)»<sup>10</sup>.

Таким образом, В.И. Ленин в своей программной для советского государства речи, по сути, следуя логики преобразующей педагогики, указывал на необходимость связать педагогическую работу по воспитанию и обучению молодежи с вовлечением ее в преобразование старого социального строя, практику построения нового бесклассового общества. Это должно было обеспечить их становление как преданных делу коммунизма людей, готовых и способных решать задачи коммунистического строительства, и способствовать осуществлению самого этого строительства, созиданию «светлого будущего человечества».

Репрессированная в 1938 г. М.В. Крупенина (1892–1950), сыгравшая заметную роль в становлении советской педагогики 1920–1930-е гг., активно развивала идеи В.И. Ленина о необходимости вовлечения молодежи в преобразование общественной жизни на основе новых коммунистических принципов. Связывая процесс школьного образования с вовлечением детей и подростков в созидательные процессы, которые происходили в окружающей их среде, М.В. Крупенина в статье «Педагогика среды», опубликованной в 1930 г. в сборнике «Спорные проблемы марксистской педагогики»<sup>11</sup>, писала: «Участники данной среды не только получают, но и сами участвуют в создании и в переустройстве своей экономической и культурной базы. Школу, больницу, диспансер, сельскохозяйственную станцию строят не только учреждения центра, но в их строительстве все больше и все шире и все чаще начинают принимать участие и те, для кого это строится. Мы знаем уже сейчас достаточно большое количество школ, возникающих по инициативе самого населения, возникающих при его непосредственном участии, которое выражается иногда в форме непосредственного трудового участия, иногда в форме собирания средств и в целом ряде других мероприятий. Таким образом та проблема воздействия человека на окружающую среду и общественные отношения приобретает совершенно реальные формы. *Изменяя свою экономику и участвуя в изменении культурного окружения своего района, эти строители, несомненно, изменяют свою собственную природу, несомненно, подвергаются огромному воспитательному воздействию* (курсив мой. – Г.К.)»<sup>12</sup>. Будучи активным сторонником педагогики среды, М.В. Крупенина отстаивала базовую для преобразующей педагогики идею о преобразовании человека посред-

<sup>10</sup> Ленин В.И. Задачи союзов молодежи. URL : <http://www.politpros.com/library/13/252/> (дата обращения: 06.04.2018).

<sup>11</sup> См.: Спорные проблемы марксистской педагогики: сб. ст. / под ред. А.З. Ионисиани. М. : Работник просвещения, 1930. 411 с.

<sup>12</sup> Крупенина М. Педагогика среды. URL : <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> (дата обращения: 23.03.2018).

ством включения его в процесс преобразования окружающего мира и о построении на этой основе педагогической работы с ним как наиболее значимой, действенной и эффективной и для него самого, и для общества.

Идея неразрывной связи воспитания и обучения молодого поколения с процессами развития и преобразования окружающей их социальной жизни посредством включения растущих детей и подростков в эти процессы приобрела особое звучание на рубеже XIX–XX вв. Американский философ, социолог, политолог, психолог и педагог *Джон Дьюи* (1859–1953) в 1897 г. написал статью “*My Pedagogical Creed*”, которая была переведена на русский язык и опубликована в 1913 г. в журнале «Свободное воспитание»<sup>13</sup>. Эта статья, ставшая этапной в развитии теории и практики мирового образования, начиналась словами: «Я верю, что всякое воспитание<sup>14</sup> совершается путем участия личности в социальном созидании человечества»<sup>15</sup>. Далее Дж. Дьюи утверждал, что «воспитание представляет основной метод социальных преобразований и прогресса. <...> Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства. <...> Дело каждого человека, заинтересованного в воспитании, настаивать на том, что школа – первое и самое действительное средство социального преобразования и прогресса, и тем самым пробуждать в обществе сознание назначения школы и необходимости снабдить воспитателя всеми средствами для надлежащего выполнения задачи»<sup>16</sup>. Таким образом, Дж. Дьюи призывал к реализации идей преобразующей педагогики.

Во второй половине XX в. преобразующая педагогика прежде всего развивалась в рамках модели *критической педагогики*. И.С. Бессарабова и О.А. Семисотнова пишут, что «происхождение критической педагогики связывают с работами П. Фрейре, расцвет творческой активности которого приходится на 1970-е гг.»<sup>17</sup>. Бразильский педагог и общественный деятель, католический священник и политический радикал *Пауло Фрейре* (1921–1997) создал концепцию критической педагогики, базирующуюся на разработанной им во второй половине 1950-х – первой половине 1960-х гг. программе обучения грамоте взрослых. П. Фрейре опубликовал множество книг. Свои педагогические идеи в обобщенном виде он изложил в работах «Образование как практика освобождения» (1967) и «Педагогика угнетенных» (1968). Ученый рассматривал образование как способ освобождения угнетенных слоев населения. По словам А.П. Огурцова и В.В. Платонова, «образование для него является одним из важнейших путей осуществления революции и достижения свободы. <...> Современную педагогику и систему образования он называет педагогией угнетения, а в образовании видит практику освобождения»<sup>18</sup>. П. Фрейре, обращая внима-

<sup>13</sup> См.: Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. С. 3–16.

<sup>14</sup> В опубликованной в журнале «Свободное воспитание» статье слово *education* переводится как воспитание, хотя точнее было бы перевести как «образование».

<sup>15</sup> Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Педагогика Джона Дьюи : учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов ; Акад. соц. управления. М., 2010. С. 46–55. С. 46.

<sup>16</sup> Там же. С. 54.

<sup>17</sup> См.: Бессарабова И.С., Семисотнова О.А. Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-printsipov-kriticheskoy-pedagogiki-i-polikulturnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.08.2017).

<sup>18</sup> Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. : Изд-во РХГИ, 2004. 520 с. С. 398–399.

ние на то, что «освобождающее образование состоит из актов познания, а не из передачи информации»<sup>19</sup>, писал: «Педагогика угнетенных, как гуманистическая и освободительная, имеет два отчетливых этапа. На первом угнетенные раскрывают мир угнетения и через практику осуществляют его преобразование. На втором этапе, на котором действительность угнетения уже преобразовалась, эта педагогика прекращает принадлежать угнетенным и становится педагогикой всех людей в процессе постоянного освобождения»<sup>20</sup>.

Исследователи наследия П. Фрейре обращают внимание на то, что «предложенная Фрейре концепция образования не ограничивалась рамками классной комнаты. Он не отрицал важности занятий в классе, предусматривающих как усвоение материала, так и его переосмысление, но при этом понимал: одних педагогических техник недостаточно для создания принципиально нового типа школы или общества. Образование помогает нам понять мир, в котором мы живем, и подготавливает к тому, чтобы совершать в нем преобразования, но лишь в том случае, если образование погружено в контекст окружающей нас действительности и те трудности, какие суждено нам преодолеть. Новый эпистемологический подход Фрейре ориентировал на решение этих задач. В освободительной силе образования Фрейре видел не просто передачу знания. Да и сами знания – это не накопление фактов или информации, не то, что он сам называл “складированием”. Это формирование самого себя как субъекта мира, того, кто готов как переписать прочитанное, так и совершать поступки, которые коренным образом изменят мир»<sup>21</sup>. По словам Л. Бухараевой, «политическая направленность педагогической теории означает для Пауло Фрейре прежде всего анализ социальной реальности в терминах ее возможной трансформации. Одним из важнейших “следствий” концепции является поэтому положение о педагогике как практике освобождения: высшей целью образования является освобождения человека от отношений угнетения и несправедливости»<sup>22</sup>.

Таким образом, П. Фрейре, будучи на протяжении многих десятилетий авторитетным представителем критической педагогики, последовательно развивал свои идеи в рамках преобразующей педагогики, стремясь соединить процессы радикального преобразования несправедливого общества и преобразования человека в ходе его обучения.

Американский педагог, социолог и политолог, неомарксист *Анри Жиру* (р. 1943), профессор кафедры телесети «Глобал» на отделении английского языка и культурологии Университета Макмастера и почетный профессор Университета Райерсона, сегодня является одним из наиболее авторитетных теоретиков критической педагогики. А. Жиру относит «право на хорошее образование» к числу тех прав человека, «которые обеспечивают надежную основу для того, чтобы люди жили достойно и могли стать критическими и активными гражданами, способными

<sup>19</sup> Фрейре П. Образование как практика освобождения. С. 6. URL : [http://old.prosv.ru/ebooks/best\\_pdf/paul\\_freire.pdf](http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf) (дата обращения: 11.05.2015).

<sup>20</sup> Фрейре П. Педагогика угнетенных.

<sup>21</sup> Эппл М., Кандин Л.А., Иполито А.М. Пауло Фрейре (1921–1997) // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней : пер. с англ. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 214–220, 216–217.

<sup>22</sup> Бухараева Л. Диалогическая педагогика Паоло Фрейре // Высшее образование в России. 2001. № 3. С. 122–127, 123–126.

расширить свое чувство агентности (агентность А. Жиру понимает как проактивную позицию) и свободы, при этом имея возможность работать вместе с остальными над тем, чтобы выполнить требования перспективной демократии»<sup>23</sup>. А. Жиру, ставший в центр своих рассуждений «демократические ценности, общественное благо и человеческое достоинство»<sup>24</sup>, указывает на необходимость предпринимать такие шаги, «которые предоставляют условия для критического образования, связывают обучение с социальными изменениями, политическую агентность – с защитой общественного блага, а интеллектуальную отвагу – с отказом продавать знание покупателю, предложившему высшую цену»<sup>25</sup>.

К. Моррисон, исследователь педагогического творчества А. Жиру, подчеркивает, что «школы, с точки зрения Жиру, должны стать местом культурного производства и преобразований, но не воспроизводства; местом, где индивид или группа расширяет свои полномочия и освобождается, являясь членом справедливого общества, предоставляющего ему личную и коллективную автономию, которая поддерживается традициями демократии прямого участия, охватывающими все многообразие культур и социальных слоев»<sup>26</sup>.

Обобщенное изложение основных идей критической педагогики дал американский педагог *Питер Мак-Ларен* (р. 1948), придерживающийся марксистских взглядов и утверждающий, что критическая педагогика должна подталкивать «участников в каждом движении, в том числе, конечно, и в движении радикального образования, к тому, чтобы думать и действовать критически»<sup>27</sup>. В 1985–1993 гг., работая в Майамском университете (США), П. Мак-Ларен совместно с А. Жиру на основании либертарной педагогики и гуманистического марксизма разработал эпистемологию критической педагогики. Затем П. Мак-Ларен переехал в Лос-Анджелес и стал преподавать в Калифорнийском университете. В середине 1990-х гг. он издал книгу «Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education», переведенную на русский язык и в 2007 г. опубликованную издательством «Просвещение» в серии «Образование: мировой бестселлер». В ней сформулированы и обоснованы основные положения критической педагогики<sup>28</sup>.

П. Мак-Ларен, будучи уверенным, что школьные учителя и вузовские преподаватели должны «быть активными агентами социальных изменений, как того, по существу, требует сама их профессиональная деятельность», утверждает, что «критическая педагогика является проявлением борьбы против капиталистической эксплуатации» и «создание критической педагогики способно радикальным образом преобразовать весь современный социально-политический климат»<sup>29</sup>. П. Мак-Ларен пишет: «Мы хотим построить общество, где бытие будет цениться выше, чем обладание, где жесткий контроль над людьми отойдет на второй план, а на первый выйдет свободное творчество, где отношения товарищества и взаимопомощи заменят отношения доминирования и подчинения»<sup>30</sup>. Согласно

<sup>23</sup> Бухараева Л. Диалогическая педагогика Паоло Фрейре ... С. 114.

<sup>24</sup> Там же. С. 171.

<sup>25</sup> Там же. С. 165.

<sup>26</sup> Моррисон К. Анри Жиру ... С. 461.

<sup>27</sup> Мак-Ларен П., Фарахмандпур Р. Педагогика угнетения. Краткий взгляд на законопроект «Ни один ребенок не забыт». URL : [http://scepsis.net/library/id\\_2634.html](http://scepsis.net/library/id_2634.html) (дата обращения: 07.06.2017).

<sup>28</sup> См.: Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику : пер. с англ. М. : Просвещение, 2007. 417 с.

<sup>29</sup> Там же. С. 6.

<sup>30</sup> Там же. С. 17.

П. Мак-Ларену, «критическая педагогика – это политика понимания и действия, акт проявления своего знания, направленный на попытку поместить повседневную жизнь в более широкий геополитический контекст с целью поддержки региональной коллективной ответственности за себя, масштабной Ойкумены, международной солидарности трудящихся»<sup>31</sup>. Подчеркивая, что «видимо, школы действительно не могут переделать общество», П. Мак-Ларен высказывает убеждение, что «они при этом должны найти способ в большей мере стать для всех учащихся жизненно важным местом – тем местом, где дети могут научиться владеть своей судьбой, а не укрепиться в ощущении беспомощности в ловушке своего социального положения»<sup>32</sup>. По словам П. Мак-Ларена, критические педагоги хотят, чтобы из школ выходили «политически активные граждане, способные бороться за различные формы общественной и социальной справедливости», а школьные классы превратились «в пространства свободы» и ученики стали «носителями преобразований и надежды»<sup>33</sup>.

Критическая педагогика, выступая против стремления оценивать академические успехи «исключительно с точки зрения воспитания послушных, эффективных и патриотических работников», исходит из того, что «школа должна быть местом социального преобразования и эмансипации, где школьников учат не только критически мыслить, но и воспринимать мир как место, в котором их действия могут что-то изменить. Критическая педагогика основывается на убеждении, что в школьном обучении личная и социальная мотивация в моральном смысле важнее, чем приобретение технических навыков, которые прежде всего привязаны к структуре рынка (хотя развитие навыков, разумеется, играет важную роль. <...> Любая истинная педагогическая практика требует твердой направленности на переустройство общества в солидарности с угнетенными и маргинальными группами. Это неизбежно влечет за собой свободный выбор в пользу бедных и искоренения тех условий, которые приводят к человеческим страданиям»<sup>34</sup>.

Критические педагоги, как подчеркивает П. Мак-Ларен, озабочены «созданием общества, в котором полное развитие каждого – залог полного развития общества». Критическая педагогика проводит «важное различие между *школьным обучением* и *образованием*. Если первое – это прежде всего способ социального контроля, то второе содержит потенциальную возможность переустройства общества, причем учащийся выступает в качестве активного субъекта, нацеленного на перестройку себя и общества. <...> Индивид, социальный деятель, одновременно формирует социальную вселенную, частью которой является, и, в свою очередь, формируется ею. <...> “Дать учащимся возможность социальной реализации” – значит не только помочь им понять и освоить окружающий мир, но также сделать их способными проявлять то мужество, которое необходимо для изменения социального порядка там, где это необходимо»<sup>35</sup>.

Подводя итог своим размышлениям, П. Мак-Ларен ставит задачу «достичь преобразующей педагогики»<sup>36</sup>, то есть такой педагогики, которая будет способство-

<sup>31</sup> Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику ... С. 29.

<sup>32</sup> Там же. С. 244.

<sup>33</sup> Там же. С. 254.

<sup>34</sup> Там же. С. 258.

<sup>35</sup> Там же. С. 262, 264, 266, 292.

<sup>36</sup> Там же. С. 413.

вать преобразованию общества, преодолению его негативных черт посредством формирования человека, обладающего потенциалом борца за свободу и справедливость против эксплуатации и притеснений, так как «с точки зрения критической теории образования школьная программа... представляет *введение в конкретную форму жизни; она отчасти готовит учеников к господствующему или подчиненному положению в существующем... обществе*»<sup>37</sup>.

Таким образом, П. Мак-Ларен прямо и непосредственно рассматривает критическую педагогику как педагогику преобразующую, о чем и пишет в своей книге.

Сегодня преобразующая педагогика, которая связывает образование человека, преднамеренную организацию его развития с включением растущего индивида в активную созидательную социально значимую деятельность, направленную на изменение и улучшение окружающей среды за пределами школы, реализуется не только в рамках модели критической педагогики, для многих являющейся излишне революционной и радикальной.

С конца 1970-х гг. на Западе развивалась форма преобразующей педагогики, ориентированная на преобразование обучающегося индивида в педагогическом процессе преимущественно за счет развития его критического мышления и рефлексии того, что с ним происходит в ходе образования. При этом аспект, связанный с преобразованием общества как необходимой составной части учебного процесса, сохраняя свое значение, как бы приобретает характер контекста того, что происходит с обучающимся. Очевидно, что эта модель преобразующей педагогики, несмотря на свою преобразующую направленность, отличается и от модели критической педагогики, и от модели обучения на базе реальной действительности через предпринимательство, которые рассматривались выше.

Модель преобразующей педагогики, центрированной на процессе преобразования обучающегося, получила название *преобразующее обучение* (англ. *transformative learning*). А.М. Татаринцева пишет о *преобразующем учении*<sup>38</sup>. Концепцию преобразующего обучения в 1978 г. сформулировал американский социолог образования, почетный профессор взрослого и продолжающегося обучения в Учительском колледже Колумбийского университета *Джек Мезиров* (англ. *Jack Mezirow*, 1923–2014), во многом опирающийся на идеи П. Фрейре и Ю. Хабермаса. Дж. Мезиров интенсивно развивал свою концепцию в 1980–1990-е гг. В концепции преобразующего обучения он выделил инструментальное, коммуникативное и освободительное знание. При этом два последних типа считаются наиболее употребительными типами технического и практического знания, особенно так называемого освободительного измерения, которое предполагает, что любой обладает потенциалом освободиться от влияния их ситуации и преобразовать их собственную жизнь. Эти действия требуют осведомленности субъектов об их текущих условиях жизни. Следует особо подчеркнуть, что важный компонент преобразующего обучения для индивида – изменение его системы взглядов посредством критического переосмысления убеждений, а также сознательным созданием и воплощением планов, которые приведут к новым способам определения его мира. Этот процесс является фундаментально рациональным и аналитическим.

<sup>37</sup> См.: Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику ... С. 292.

<sup>38</sup> Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. № 13. С. 344–351.

Концепция преобразующего учения стала «одной из наиболее влиятельных теорий современного непрерывного образования», которая, по словам А.М. Татаринцевой, «представляет образование как мощное средство, способное изменить личность учащегося на много больше, чем другие методы образования, так как процесс саморефлексии происходит на нескольких последующих стадиях: обдумывание, интерпретация, опыт, идеи. Учебный опыт формирует и имеет особенно сильное влияние на студента, вызывает изменения в его поведении в будущем. Мезиров различает три формы обдумывания: (1) обдумывание содержания; (2) обдумывание процесса; (3) обдумывание предпосылки. Только при обдумывании предпосылки происходит трансформация угла зрения человека, что и приводит к рефреймингу восприятия ситуации. Таким образом, человек подвергает сомнению все свои предпосылки, убеждения, ценности и начинает понимать, как они влияют на его отношение к окружающему миру»<sup>39</sup>.

А.П. Татаринцева, рассматривая теорию преобразующего учения применительно к ситуациям высшего, особенно дополнительного образования взрослых, подчеркивает, что «ключевой идеей концепции Мезирова является то, что усвоение знаний происходит, когда взрослый человек перестраивает систему своих убеждений и взглядов на мир. <...> Этот тип учения уходит своими корнями в процесс создания смысла, который является основой конструктивизма, где окружающая среда должна обеспечивать поддержку, способствовать диалогу и критическому осмыслению представленного материала и Себя. Преобразующее учение – это серия сложных многомерных взаимодействий»<sup>40</sup>.

Согласно А.П. Татаринцевой, «преобразующее учение – это один из наиболее захватывающих аспектов современного непрерывного образования. Этот процесс должен быть целенаправленно интегрирован в оценку индивидуальной работы, одним из существенных компонентом которого является осознание собственного стиля учения и его связи с успехом в учении. Чем более студент осознает свои учебные потребности, свой стиль учения и его связь с собственными достижениями, тем успешнее она или он достигнет свои цели в процессе преобразующего учения»<sup>41</sup>.

Особое внимание Дж. Мезиров уделял роли и месту преподавателя и обучающегося в разрабатываемой им педагогической модели. По его убеждению, преобразующее обучение в преподавании происходит, когда преподаватель критически изучает свою практику и развивает альтернативные взгляды на нее. Важно, чтобы развитие навыков критического изучения практики стало частью профессионального развития. Роль профессионального развития – в том, чтобы помочь преподавателю достичь понимания особенностей его склада мышления по вопросам преподавания. В ходе подобного профессионального развития, преподаватель критически изучает априорные утверждения, которые лежат в основе его практики, понимает последствия этих утверждений и развивает альтернативные взгляды на свою практику.

<sup>39</sup> Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyushee-uchenie-individa-v-kontekste-neprepryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 06.04.2018).

<sup>40</sup> Там же.

<sup>41</sup> Там же.

В XXI в. концепция преобразующего обучения, ставшая вполне обоснованной и прошедшая апробацию теории, оказывает все большее влияние на практику образования, постановку и осмысление широкого спектра педагогических проблем. Это является выразительным подтверждением возрастающего влияния преобразующей педагогики на теорию и практику современного образования.

Преобразующая педагогика – явление значительно более позднее, чем порождающая и порождаящая педагогика. Ее истоки лежат в понимании природы человека как активного, деятельного субъекта. Однако деятельностный подход, в различных формах достаточно давно прослеживаемый в теории и практике образования, еще не является признаком преобразующей педагогики. Скорее его можно рассматривать как признак педагогики порождающей, ориентирующейся на активность учеников, в которой проявляется их деятельностная сущность. В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества. Преобразующая педагогика, в отличие от педагогики порождающей, переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека как основы его развития в образовании на социально-преобразующий характер этой деятельной активности. Речь идет не столько о том, что человек лишь порождает знания и способы действия, которые он должен самостоятельно конструировать, осваивать и применять, а не принимать в готовом виде, получая их от учителя. Человек посредством образования либо встраивается, вписывается в существующее социальное пространство, как бы «подчиняется» ему, либо становится субъектом, его преобразующим и тем самым стремящимся к освобождению себя от опасных социальных цепей, различных форм существующего в обществе угнетения.

Таким образом, преобразующая педагогика стремится поставить и решить вопрос о том, как практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, и преобразующей социальной деятельности<sup>42</sup>.

### Список использованной литературы

1. 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.
2. Астафьева, Е.Н. Восхождение к истории педагогики [Текст] // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 4. – С. 57–62.
3. Астафьева, Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4. – С. 56–58.
4. Астафьева, Е.Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 161–180.
5. 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 ; Акад. соц. управления. – М., 2018. – Т. 2. – С. 179–186.

<sup>42</sup> См.: Корнетов Г.Б. Развитие теории и практики образования: история и современность : моногр. / Акад. соц. управления. М., 2018. 460 с. С. 459–460.



6. Астафьева, Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 2. – С. 59–62.
7. Астафьева, Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.
8. Бессарабова, И.С., Семисотнова, О.А. Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyu-analiz-printsipov-kriticheskoy-pedagogiki-i-polikulturnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.08.2017).
9. Бухараева, Л. Диалогическая педагогика Паоло Фрейре [Текст] // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 122–127.
10. Герхард, Х.-П. Паулу Фрейре [Текст] // Мыслители образования : в 4 т. / под ред. З. Морси. – М. : UNESCO Publishing, 1994. – Т. 1. – С. 9–30.
11. Дьюи, Дж. Моя педагогическая вера [Текст] // Свободное воспитание. – 1913–1914. – № 1. – С. 3–16.
12. Дьюи, Дж. Моя педагогическая вера [Текст] // Педагогика Джона Дьюи : учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов ; Акад. соц. управления. – М., 2010. – С. 46–55.
13. Жиру, А.А. Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма [Текст] : пер. с англ. – Харьков : Гуманитарный центр, 2015. – 284 с.
14. Исторические пути развития образования и педагогики [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. – М., 2015. – 444 с.
15. Корнетов, Г.Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2016. – № 2. – С. 108–126.
16. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 68–83.
17. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3. – С. 133–142.
18. Корнетов, Г.Б. Педагогика как история педагогики [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2014. – № 1. – С. 58–63.
19. Корнетов, Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования [Текст] // Школьные технологии. – 2014. – № 6. – С. 3–9.
20. Корнетов, Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования [Текст] // Непрерывное образование. – 2014. – № 3 (9). – С. 17–22.
21. Корнетов, Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании [Текст] // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 51–58.
22. 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. Сер. «Педагогические и психологические науки». – 2014. – № 19 (38). – С. 9–17.
23. Корнетов, Г.Б. Познание прошлой педагогической реальности [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 37–63.
24. Корнетов, Г.Б. Прогностическая функция истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 90–106.
25. Корнетов, Г.Б. Развитие теории и практики образования: история и современность [Текст] : моногр. / Акад. соц. управления. – М., 2018. – 460 с.
26. Корнетов, Г.Б. Размышления об истории педагогики [Текст] // Гуманитарные науки. – 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. Корнетов, Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 51–81.
29. Корнетов, Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 43–83.
30. Корнетов, Г.Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 38–55.
31. Крупенина, М. Педагогика среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> (дата обращения: 23.03.2018).
32. Кэмброн-Маккейб, Н., Даттон, Д. Педагогика для пяти дисциплин [Текст] // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л.В. Трубицын. – М. : Просвещение, 2010. – С. 209–217.
33. Ленин, В.И. Задачи союзов молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.politpros.com/library/13/252/> (дата обращения: 06.04.2018).
34. Мак-Ларен, П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику [Текст] / пер. с англ. О.Ю. Фадиной. – М. : Просвещение, 2007. – 417 с.
35. Мак-Ларен, П., Фарахмандпур, Р. Педагогика угнетения. Краткий взгляд на законопроект «Ни один ребенок не забыт» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://scepis.net/library/id\\_2634.html](http://scepis.net/library/id_2634.html) (дата обращения: 07.06.2017).
36. Маркс, К., Энгельс, Ф. Тезисы о Фейербахе [Текст] // О воспитании и образовании : в 2 т. – М. : Педагогика, 1978. – Т. 1. – С. 119–121.
37. Моррисон, К. Анри Жиру [Текст] // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней : пер. с англ. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 460–470.
38. Огурцов, А.П., Платонов, В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст]. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2004. – 520 с.
39. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика [Текст] : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. – М., 2018. – Т. 1. – 256 с.
40. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика [Текст] : моногр. : в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. – М., 2018. – Т. 2. – 264 с.
41. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
42. Романов, А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 5–10.
43. Спорные проблемы марксистской педагогики [Текст] : сб. ст. / под ред. А.З. Ионисиани. – М. : Работник просвещения, 1930. – 411 с.
44. Татаринцева, А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования [Текст] // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – № 13. – С. 344–351.
45. Татаринцева, А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyuschee-uchenie-individa-v-kontekste-nepretyvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 06.04.2018).
46. Фрейре, П. Образование как практика освобождения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://old.prosv.ru/ebooks/best\\_pdf/paul\\_freire.pdf](http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf) (дата обращения: 11.05.2015).

47. Фрейре, П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] : пер. с португ. – Режим доступа : [http://vk.com/doc32092528\\_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92](http://vk.com/doc32092528_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92) (дата обращения: 11.05.2015).
48. Фрумин, И.Д. Вызов критической педагогики [Текст] // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 60–65.
49. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации [Текст] : моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова ; Акад. соц. управления. – М., 2017. – 344 с.
50. Эплл, М., Кандин, Л.А., Иполито, А.М. Пауло Фрейре (1921–1997) [Текст] // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней : пер. с англ. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 214–220.
51. Яркова, Т.А. Критическая педагогика в контексте современного образования [Текст] // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2012. – № 1. – С. 72–74.



## Методология историко-педагогического познания

УДК 378.180.6

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

### ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

В статье представлены основные результаты Международной научно-практической конференции «Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности» XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

воспитание и социализация молодежи; историко-педагогическая наука; историко-педагогическое познание; XXXII сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

25–26 сентября 2018 г. на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет) состоялась Международная научно-практическая конференция – XXXII сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, которая была посвящена теме «Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности». В ее работе приняло участие более 200 ученых и деятелей образования, 73 иногородних участника из 30 субъектов Российской Федерации, а также трех зарубежных стран (Белоруссия, Италия Китай).

Сессия органично и преемственно продолжила исследовательскую деятельность по обогащению историко-педагогического знания, осуществленную ранее на сессиях Научного совета в Волгограде <sup>1</sup>, Санкт-Петербурге <sup>2</sup> и Твери <sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: Богуславский М.В., Куликова С.В. Проблемы и перспективы историко-педагогического образования в современной России // Историко-педагогический журнал. 2012. № 4. С. 7–20.

<sup>2</sup> См.: Богуславский М.В., Куликова С.В., Шевелев А.Н. Модернизация российского и зарубежного образования в XVIII – начала XXI века : материалы сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 180–184 ; Богуславский М.В., Куликова С.В., Шевелев А.Н. «Друзья мои, прекрасен наш союз...» (30 сессия российских историков педагогики, Петербург, 16–17 июня 2014 года) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 3. С. 7–16 ; Богуславский М.В., Куликова С.В., Шевелев А.Н. Модернизационные процессы в истории образования: XXX юбилейная сессия историков педагогики и образования России // Человек и образование. 2014. № 3. С.159–162.

<sup>3</sup> См.: Богуславский М.В., Куликова С.В. Формирование и деятельность учителя в историко-педагогических исследованиях // Известия Российской академии образования. 2016. № 4. С. 126–138 ;

К началу работы XXXII сессии был подготовлен под общей редакцией М.В. Богуславского, С.В.Куликовой и К.Ю. Милованова содержательный сборник материалов сессии «Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности», в который вошли статьи 107 авторов, общим объемом 27, 7 п. л.<sup>4</sup>.

25 сентября члены научного совета, педагоги и студенты Мининского университета, нижегородские учителя стали участниками большого пленарного заседания. Открыл конференцию председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, заведующий центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО Михаил Викторович Богуславский.

С приветственными словами выступили:

– Александр Александрович Федоров – ректор Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, доктор философских наук, профессор;

– Игорь Леонидович Захаров – начальник сектора программ высшего и среднего профессионального образования, подготовки научно-педагогических кадров Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области;

– Лев Евгеньевич Шапошников – президент Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ;

– Инна Ивановна Петрашевич – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой андрагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;

– Эмилиано Меттини – заведующий кафедрой гуманитарных наук международного факультета Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова, член Международной макаренковской ассоциации (IMS), Италия;

– Татьяна Фёдоровна Кораблёва – президент Российской макаренковской ассоциации (РМА), вице-президент Международной Макаренковской ассоциации (IMS), доцент кафедры философии Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова, кандидат философских наук, доцент;

---

Богуславский М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 С. 15–27 ; Богуславский М.В., Куликова С.В. Социокультурные и историко-педагогические основы профессиональной подготовки и деятельности учителя. научно-организационные итоги XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 8 (112). С. 4–10 ; Богуславский М.В., Милованов К.Ю. XXXI Сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО // Отечественное и зарубежное образование. 2016. № 5. С.179–182.

<sup>4</sup> См.: Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Рос. акад. образования / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, К.Ю. Милованова ; Волгоградская гос. акад. последиплом. образования. Волгоград, 2018. 476 с.

– Владимир Ильич Адищев – доктор педагогических наук, профессор, ведущий кафедрой музыковедения и музыкальной педагогики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета;

– Анатолий Аркадьевич Фролов – доктор педагогических наук, профессор, научный консультант исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

В ходе церемонии награждения членов Научного совета были вручены следующие награды и дипломы:

– медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» имени З.И. Равкина (Александр Александрович Федоров, Артур Минехатович Аллагулов, Марина Николаевна Ветчинова, Михаил Анатольевич Гончаров, Елена Юрьевна Илалтдинова, Татьяна Фёдоровна Кораблёва, Валерий Александрович Николаев, Николай Петрович Сенченков, Людмила Анатольевна Степанова, Анатолий Валерьевич Уткин);

– диплом «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования»;

– диплом «Надежда историко-педагогической науки» в знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований (для молодых ученых до 35 лет).

Пленарную сессию открыл А.А. Фролов с докладом «Воспитание в широком и узком значении: преодоление разрыва (по наследию А.С. Макаренко)». Он обозначил ключевую проблему в педагогике – связь воспитания с жизнью общества, раскрыв ее на примере педагогического наследия А.С. Макаренко, в котором эта связь не непосредственная: она устанавливается путем создания промежуточного звена между личностью и обществом – единого трудового коллектива педагогического учреждения в целом, воспитанников и всех его сотрудников, взрослых. Последователи А.С. Макаренко понятие этого «воспитательного коллектива» в условиях нетрудовой «школы учебы» подменили «детским коллективом», что привело на практике к усиленному «педагогическому руководству», недостаткам в развитии детской самостоятельности. В результате макаренковское наследие подверглось критике: оно стало восприниматься как «авторитарное» воспитание, «подавляющее личность». Противопоставление ему – воспитание гуманистическое. Заслужив последователей А.С. Макаренко стало то, что они обогатили педагогику ведущим положением «Воспитание – это организация жизни и деятельности детей в коллективе» и ввели в научный оборот основополагающее макаренковское понятие – «педагогика параллельного действия», представив его, однако, еще в весьма упрощенном виде, не диалектически, без характеристики «парных оппозиций»<sup>5</sup>.

Далее высокий научный уровень всей пленарной сессии был задан докладом М.В. Богуславского на тему «Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски». В своем выступлении он в целостном виде охарактеризовал ретроинновационные волны в российской образовательной политике 1990–2018 гг., обосновав их потенциал для развития российского образования. Как результат научно-исследовательской работы передового историка педа-

---

<sup>5</sup> См.: Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксенов С.И. Воспитание как социальное явление и как педагогическая деятельность: преодоление разрыва (по наследию А.С. Макаренко) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 38–42; Романов А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 5–13.

гогики современности были также представлены риски ретроинновационной экспансии в современное российское образование и на перспективу<sup>6</sup>.

С.В. Куликова в докладе «Базовые ценности воспитания молодежи в информационном обществе: теоретико-методологический аспект» охарактеризовала аксиологическую модель воспитания молодежи в условиях продвижения российского общества к цифровой экономике. На основе историко-педагогического анализа были обозначены риски воспитания в информационном обществе и предложена пирамида базовых ценностей воспитания молодежи.

А.М. Аллагулов, выступая с темой «Развитие педагогической идеологии в России», представил историко-педагогическому сообществу свое понимание понятия «педагогическая идеология». Он выделил основные периоды в развитии данного педагогического феномена в отечественном образовании и определил социально-педагогические ценности российского образования в X–XX вв. В соответствии с определенными этапами были охарактеризованы концептуальные основания педагогической идеологии и сформулирован вывод о взаимосвязи и взаимодействии политической идеологии и педагогической науки.

А.В. Уткин развернул свое выступление вокруг проблемы изучения ребенка как главного условия истинного воспитания. Он отметил, что при всем многообразии точек зрения на воспитание в российской научно-педагогической среде начала XX в. формируется устойчивое представление о том, что диагностический подход и соответствующий ему педагогический инструментарий являются основой построения воспитательного процесса. Главным условием истинного воспитания и образования в указанном периоде признавалось внимательное изучение учащихся, а наблюдения за характером и природными склонностями в естественной для ребенка активности считались основой индивидуального подхода к личности. А.В. Уткин наглядно представил сферу деятельности классного наставника, прописанную в инструкциях и постановлениях Министерства народного просвещения; требования к учителю – классному наставнику в российских учебных пособиях по педагогике; типичный опыт учителя народной школы на примере составления детских характеристик 1907–1910 гг.

А.Н. Шевелев в докладе «Социокультурные основания воспитания молодежи в условиях малых городов современной России» обратился к проблемам и условиям жизни в малых городах современной России. Им были охарактеризованы факторы, от которых зависит воспитание молодежи малых городов. Большой интерес этот материал вызвал не только у исследователей, изучающих педагогические системы городов, но и педагогов-практиков, пытающихся в рамках определенного микросоциума создать уникальную воспитательную среду, которая позволяет затронуть каждого ребенка.

А.А. Романов, выступая с темой «Использование потенциала наследия выдающихся педагогов в современном высшем образовании», обратил внимание на ряд аспектов работы педагогов Рязанского государственного университета имени

<sup>6</sup> См.: Богуславский М.В. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-пед. познания в контексте вызовов современности : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Рос. акад. образования / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, К.Ю. Милованова ; Волгоградская гос. акад. последиплом. образования. Волгоград, 2018. С. 49–57.

С.А. Есенина. Историко-педагогическое знание он рассмотрел сквозь призму становления исторического самосознания специалиста и обозначил проблему мотивации студентов к обучению, повышения их интереса к изучению истории педагогики. На примере наследия И.П. Павлова и К.Э. Циолковского А.А. Романов раскрыл новые подходы к изучению их трудов и привел малоизвестные характеристики деятельности этих великих ученых, доминантой жизни которых стало педагогическое искание, а также продолжил развитие дискуссионных тем<sup>7</sup>.

В докладе В.К. Пичугиной «Самовоспитание историков педагогики: выбор фокуса и фокус выбора в историко-педагогических исследованиях» развивалась тема изучения истории педагогики как науки и учебной дисциплины. В.К. Пичугина рассмотрела тематику диссертационных исследований за 2010–2017 гг., методологическую рефлексии по поводу развития научного дискурса и методов изучения историко-педагогического прошлого. В выступлении были определены четыре новые тенденции в движении историко-педагогического знания и их последствия для методологии выбора и постановки исследовательских вопросов к прошлому, а также показано, что выбор исследовательского взгляда определен вызовом, возможностью и любопытством. Они проистекают из понимания предмета, источника, реконструируемого и междисциплинарного контекста.

С.Д. Половецкий, выступая с докладом «О некоторых исторических предпосылках расцвета русской педагогической мысли во второй половине XIX – начале XX в.», остановился на переосмыслении некоторых трендов, относящихся к важному периоду развития отечественной педагогики. Он предложил пересмотреть некоторые оценки состояния и развития отечественной педагогической мысли в первой половине XIX в. и рассмотрел определенные исторические предпосылки, впоследствии обусловившие расцвет отечественной педагогической мысли. Было также выдвинуто положение о том, что мировой уровень развития российской педагогики во второй половине XIX – начале XX в. в значительной степени был обусловлен плодотворной деятельностью государственных и общественных органов в сфере образования, выдающихся российских педагогов в предшествующий исторический период.

М.И. Макаров в выступлении на тему «Обряд как источник представлений о воспитании восточных славян» обратил внимание аудитории на представления о воспитании у восточных славян в языческий период, в основе которых находился обряд. Определив теоретико-методологические и историко-педагогические позиции, он уточнил своеобразие педагогического мышления и обусловленные им дидактические и воспитательные действия восточных славян в языческий период. М.И. Макаров предложил педагогическую интерпретацию семейных обрядов пострига и посвящения, сделав вывод о том, что, помимо осуществления череды символических действий, предписываемых сценарием обряда, отдельные действия обращали посвящаемого к нравственному императиву, нравственным нормам и регламентам, установленным родом или племенем.

Пленарную часть заседания завершила ставшая уже традиционной процедура передачи эстафеты городу, который будет принимать очередную сессию Научного

---

<sup>7</sup> См.: Романов А.А. К.Э. Циолковский: космос как мир человека // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 79–90; Романов А.А. Имя И.П. Павлова в педагогике и психологии XX века // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань: Концепция, 2017. С. 26–58; Романов А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 5–8.



совета. По предложению бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, которое единогласно было поддержано присутствующими членами совета, следующую сессию было решено проводить в июне 2020 г. в Санкт-Петербурге на базе Академии постдипломного педагогического образования.

Е.Ю. Илалтдинова, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина, в торжественной обстановке передала А.Н. Шевелеву, доктору педагогических наук, члену бюро Научного совета, заведующему кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, сертификат на проведение XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО.

Особый интерес у участников пленарного заседания вызвал мастер-класс представителей научной школы историков педагогики академика РАО З.И. Равкина, посвященный 100-летию со дня рождения выдающегося ученого, создателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Захара Ильича Равкина (1918–2004), модератором которого выступила профессор Н.А. Асташова. Она не только напомнила собравшимся основные вехи жизненного и педагогического пути выдающегося историка педагогики, но и пригласила к интерактивному взаимодействию прямых учеников его научной школы. Содержательные и концептуальные выступления М.В. Богуславского, А.А. Романова, А.В. Роговой и многих других были наполнены теплыми воспоминаниями и интересными фактами из жизни учителя.

Во второй день работы конференции, 26 сентября, участники разделились на пять дискуссионных площадок. Параллельно работали четыре секции и коллоквиум.

Секция 1 «Воспитание и социум в истории педагогики: понятия, сущность, подходы» состоялась под руководством *Николая Петровича Сенченкова*, доктора педагогических наук, профессора, проректора по международным и молодежным программам Смоленского государственного университета. На ней были рассмотрены следующие вопросы:

- междисциплинарный подход к исследованию истории развития терминологии отечественной дидактики;
- о национальной культуре семейного воспитания (историко-педагогическое знание);
- история социальной педагогики в России в конце XIX – начале XX в. (историографический аспект);
- разработка идеи взаимосвязи социального и эстетического воспитания в зарубежной, отечественной педагогике конца XIX – начала XX в. и советской педагогике 1920–1930-х гг.;
- превентивное значение всеобщего политехнического, трудового образования и воспитания подрастающих поколений 1930-х гг.;
- опыт православной педагогики в контексте современных вопросов воспитания;
- преподавание биологической (медицинской) химии в Московском университете (становление дисциплины);
- значение просветительских обществ в развитии образования в России в XIX – начале XX в.

С докладами выступили: Т.В. Богатова (Москва), Л.О. Володина (Вологда), Т.С. Дорохова (Екатеринбург), С.З. Занаев (Москва), Е.А. Кошкина (Архангельск), Г.Д. Кузнецова (Москва), А.В. Рогова (Чита), Н.М. Федорова (Санкт-Петербург).

Секцией 2 «Историко-педагогические основания стратегии развития современного воспитания и социализации молодежи: традиции, вызовы, перспективы» руководили *Светлана Вячеславовна Куликова*, доктор педагогических наук, профессор, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, профессор РАО, а также *Артур Минехатович Аллагулов*, доктор педагогических наук, профессор Оренбургского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Были рассмотрены следующие вопросы:

– развитие духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, историко-педагогические основы и факторы кризиса образовательных систем в Беларуси, исторические уроки педагогического опыта;

– музыкальное просвещение в воспитании детей (из опыта российских женских институтов и кадетских корпусов);

– значение традиций воспитания в учреждениях Александро-Мариинского попечительства о слепых в России для современной практики коррекционного образования и реабилитации незрячих и слабовидящих;

– основные тенденции реализации образовательной политики в Омском Прииртышье (вторая половина XIX – начало XX в.);

– вопросы становления советского воспитания (на материале журнала «Советская педагогика»);

– советская периодическая печать как источник информации о детском порицаемом поведении;

– воспитательная работа с особо одаренными детьми в отечественных средних специальных музыкальных школах (проблемы «вундеркиндизма»);

– клубная деятельность подростков Оренбуржья в 1931–1958 гг.;

– воспитательная деятельность в системе подготовки рабочих кадров «Государственные трудовые резервы»;

– гендерный подход в воспитании при изучении учебного предмета (понятие «гендер» в обществознании);

– формирование у учащихся готовности и желания выражать свои знания;

– дидактический студенческий театр как средство оптимизации современного высшего педагогического образования.

С докладами выступили В.И. Адищев (Пермь), Н.А. Асташова (Брянск), О.А. Белова (Рязань), А.В. Кудряшёв (Москва), Н.В. Лупенкова (Владимир), Л.Ю. Панина (Воронеж), А.С. Плотников (Санкт-Петербург), Т.М. Скобелева (Москва), С.В. Снапковская (Белоруссия, Минск), А.В. Терентьева (Санкт-Петербург), А.В. Торшина (Оренбург), Р.Ю. Хрусталева (Москва), Н.И. Чуркина (Омск), О.В. Шестакова (Пермь), Н.П. Щетинина (Рязань).

Секция 3 «Реализация потенциала наследия классических представителей отечественной и зарубежной педагогики в современной теории и практике воспитания и социализации» работала под руководством *Михаила Анатольевича Гончарова*, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики, директора Института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного уни-

верситета, и *Алексея Алексеевича Романова*, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

На секции развернулась дискуссия вокруг следующих вопросов:

- методологические подходы к изучению правовой политики в сфере образования и воспитания в России второй половины XIX в.;
- некоторые современные общественные движения в России, выражающие принципы Макаренко, но не связанные единой организацией;
- князь А.А. Ширинский-Шихматов и его идеи о женском дворянском воспитании в России первой трети XIX в.;
- В.В. Зеньковский о влиянии религии на педагогику и образование;
- проблема идеального семейного воспитания детей дошкольного возраста в постановке П.Ф. Лесгафта и П.Ф. Каптерева и современная воспитательная стратегия России;
- книга «Родное слово» К.Д. Ушинского как образец учебного пособия с высоким образовательным и воспитательным потенциалом;
- воспитательные функции сюжетных иллюстраций пособий для обучения грамоте В. Лебедева (1902–1916 гг.);
- П.Ф. Каптерев о социальном воспитании школьников;
- реализация педагогического наследия Ф. Паркера в современной школе США;
- семейная педагогика Джона Дьюи в действии (участие Эвелин и Джейн Дьюи в международных образовательных миссиях американского реформатора);
- педагогическая деятельность Е.М. Гедда.

Выступающими стали С.Д. Гладыш (Москва), М.А. Гончаров (Москва), С.Ю. Дивногорцева (Москва), Л.Э. Заварзина (Воронеж), Г.Ю. Максимова (Владимир), А.В. Овчинников (Москва), К.В. Романенчук (Санкт-Петербург), Е.Ю. Рогачева (Владимир), Е.Ю. Ромашина (Тула), Т.С. Рубцова (Владимир), Н.М. Старцева (Тула).

Секция 4 «Воспитательная деятельность педагога в российской системе образования: исторический опыт и современные подходы» работала под руководством *Александра Николаевича Шевелева*, доктора педагогических наук, доцента, заведующего кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, и *Анатолия Валерьевича Уткина*, доктора педагогических наук, доцента Нижнетагильского государственного социально-педагогического института Российского государственного профессионально-педагогического университета г. Екатеринбурга.

На секции были рассмотрены следующие вопросы:

- потенциал историко-педагогических дисциплин в профессиональной подготовке педагога (профессиональная социализация будущего преподавателя высшей школы в Профессорском институте);
- ведущие тенденции воспитания студенческой молодежи в педагогических вузах Российской империи второй половины XIX – начала XX в.;
- подготовка педагогических кадров к деятельности в учреждениях общего образования взрослых (историко-педагогический контекст);
- учителя гимназий Курской губернии второй половины XIX – начала XX в. (персоналии, образы, портреты);
- воспитательный потенциал деятельности учителя как условие формирования профессионального мастерства (гимназический опыт Беларуси начала XX в.);

- трансформация «Конкурса смекалки» В.Н. Терского;
- актуализация образовательно-культурного ресурса деятелей искусства и просвещения во время Великой Отечественной войны (Калининский и Западный фронт: 1941–1943 гг.);
- воспитательная работа с учащимися городских школ 1950–1960 гг.;
- парадоксы в российском педагогическом образовании в 1990-е гг.;
- этнопедагогический потенциал учителя-логопеда;
- историко-педагогические основания организации авторских воспитательных систем, представляющих собой сообщества детей и взрослых в России;
- современные образовательные технологии как ресурс развития рефлексивной компетентности педагога в условиях модернизации образования;
- участие школы в инновационных проектах как ресурс моделирования воспитательной среды в условиях модернизации образования.

Докладчиками на секции были Е.Ю. Азбукина (Москва), М.Н. Ветчинова (Курск), А.В. Духавнева (Новочеркасск), Е.А. Ефимова (Москва), Н.В. Карнаух (Благовещенск), О.М. Кузьмина (Ржев), О.Н. Мачехина (Москва), В.А. Николаев (Орел), И.И. Петрашевич (Белоруссия, Минск), А.С. Полотебнов (Санкт-Петербург), М.А. Полякова (Москва), В.И. Ревякина (Томск), А.Н. Рыжов (Москва), Н.В. Скурская (Санкт-Петербург).

Важным событием конференции стал коллоквиум «Базовые понятия педагогики в методологии творчества А.С. Макаренко: воспитание, обучение, социализация, развитие личности», модераторами которого выступили научный консультант и заведующий исследовательской лабораторией «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина, доктор педагогических наук, профессор Анатолий Аркадьевич Фролов и доктор педагогических наук, доцент Елена Юрьевна Илалтдинова.

Участники коллоквиума обсудили следующие проблемы современного макаренковедения:

- новые проекты Российской Макаренковской ассоциации (РМА) (потенциал и перспективы);
- социализация детей и подростков на основе идеи А.С. Макаренко о единстве воспитания и жизни;
- практика производственно-хозяйственного воспитания в советской педагогике и школе (по наследию А.С. Макаренко);
- воспитательная система А.С. Макаренко как способ «взрачивания» гражданина;
- коллективизм в советской идеологии и в системе А.С. Макаренко;
- взгляды А.С. Макаренко на профессионализм и мастерство педагога в свете современных требований к подготовке учителя;
- организационная культура как социально-педагогический феномен в научном наследии А.С. Макаренко;
- А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский о детском коллективе (общее и особенное).

На итоговом пленуме в члены научного совета приняты 17 человек, которым были вручены удостоверения члена Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Далее работа секций и коллоквиума была проанализирована спикерами Н.П. Сенченковым, С.В. Куликовой, А.Н. Шевелевым, М.А. Гончаровым, А.А. Фроловым.

Заключительным этапом стал круглый стол «Проблемы и перспективы развития историко-педагогического знания», на котором у всех членов научного совета была возможность выступить и отразить все, что происходило на протяжении двух дней работы конференции, высказать свои суждения, предложения и пожелания на перспективу.

Значительным результатом деятельности сессии стало то, что было окончательно консолидировано научное сообщество историков педагогики (в деятельность Научного совета интегрированы научные школы историков педагогики); произошла интеграция деятельности Научного совета и Российской макаренковской ассоциации.

В целом сессия послужила новым стимулом к развитию историко-педагогической науки в России и за рубежом, наметила пути решения задач воспитания и социализации молодежи, сформулированных в майских указах президента РФ<sup>8</sup>.

Было принято решение о проведении следующей сессии в Санкт-Петербурге в июне 2020 г. на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, а также Международной научно-практической конференции – Первых Международных историко-педагогических чтений «Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации» (под эгидой Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО) 20–22 сентября 2019 г. на базе Института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета. Таким образом, сессии Научного совета становятся ежегодными.

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски [Текст] // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, К.Ю. Милованова ; Волгоградская гос. акад. последиплом. образования. – Волгоград, 2018. – С. 49–57.

2. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Проблемы и перспективы историко-педагогического образования в современной России [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 7–20.

3. Богуславский, М.В., Куликова, С.В., Шевелев, А.Н. Модернизация российского и зарубежного образования в XVIII – начала XXI века [Текст] : материалы сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Рос. акад. образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 180–184.

---

<sup>8</sup> См.: Богуславский М.В., Безрогов В.Г., Милованов К.Ю. [и др.]. Прогноз перспектив российских исследований в области истории педагогики и образования // Ян Амос Коменский и современность : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 425-летию со дня рождения Яна Амоса Коменского и 250-летию первого издания его произведений на русском языке, 28 ноября 2017 г., Москва / Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования. М., 2018. С. 9–25 ; Богуславский М.В., Кудряшев А.В., Милованов К.Ю. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века : моногр. / под ред. М.В. Богуславского / Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования. М., 2017. 170 с.

4. Богуславский, М.В., Куликова, С.В., Шевелев, А.Н. «Друзья мои, прекрасен наш союз...» (30 сессия российских историков педагогики, Петербург, 16–17 июня 2014 года) [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 7–16.
5. Богуславский, М.В., Куликова С.В., Шевелев А.Н. Модернизационные процессы в истории образования [Текст] : XXX юбил. сессия историков педагогики и образования России // Человек и образование. – 2014. – № 3. – С. 159–162.
6. Богуславский, М.В., Куликова, С.В. Формирование и деятельность учителя в историко-педагогических исследованиях [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2016. – № 4. – С. 126–138.
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. – № 3 – С. 15–27.
8. Богуславский, М.В., Куликова, С.В. Социокультурные и историко-педагогические основы профессиональной подготовки и деятельности учителя. Научно-организационные итоги XXXI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8 (112). – С. 4–10.
9. Богуславский, М.В., Милованов, К.Ю. XXXI Сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО [Текст] // Отечественное и зарубежное образование. – 2016. – № 5. – С.179–182.
10. Богуславский, М.В., Безрогов, В.Г., Милованов, К.Ю. [и др.]. Прогноз перспектив российских исследований в области истории педагогики и образования [Текст] // Ян Амос Коменский и современность : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 425-летию со дня рождения Яна Амоса Коменского и 250-летию первого издания его произведений на русском языке, 28 ноября 2017 г., Москва / Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования. – М., 2018. – С. 9–25.
11. Богуславский, М.В., Кудряшев, А.В, Милованов, К.Ю. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века [Текст] : моногр. / под ред. М.В. Богуславского ; Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования. – М., 2017. – 170 с.
12. 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.
13. Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности [Текст] : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Рос. акад. образования / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, К.Ю. Милованова ; Волгоградская гос. акад. последиплом. образования. – Волгоград, 2018. – 476 с.
14. Романов, А.А. Имя И.П. Павлова в педагогике и психологии XX века [Текст] // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 26–58.
15. Романов, А.А. Использование потенциала наследия выдающихся педагогов в современном высшем образовании [Текст] // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Рос. акад. образования / Волгоградская гос. акад. последиплом. образования. – Волгоград, 2018. – С. 291–296.
16. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
17. Романов, А.А. К.Э. Циолковский: космос как мир человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 79–90.

18. Романов, А.А. Наследие А.С. Макаренко: долгий путь постижения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 5–13.

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

20. Фролов, А.А., Илалтдинова, Е.Ю., Аксенов, С.И. Воспитание как социальное явление и как педагогическая деятельность: преодоление разрыва (по наследию А.С. Макаренко) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 38–42.

УДК 371.671:372.882

*Ю.В. Лазарев*

### **ИЗ ИСТОРИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ КАМПАНИЙ В СОВЕТСКОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКЕ: СОЗДАНИЕ СТАБИЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

Одним из наиболее интересных и противоречивых периодов в истории советского школьного литературного образования являются 30-е годы XX века – время создания новой системы преподавания литературы и одновременно непрекращающейся борьбы с разнообразными «враждебными влияниями». На основе анализа постановлений партии и правительства по вопросам образования, публикаций в газетах и журналах предпринята попытка изучить одну из идеологических кампаний в сфере школьного литературного образования – создание стабильных учебников по литературе.

история школьного литературного образования; педагогическая публицистика; государство и школа

В 1930-х гг. школьное литературное образование с точки зрения его содержания и формы находилось на пути становления. Одним из направлений поиска становится работа над созданием нового общего учебника по литературе. Необходимость появления такого учебника определялась стремлением государства к тотальному контролю и формированию внутреннего мира подрастающего поколения.

Анализ постановлений партии и правительства по вопросам образования, публикаций в газетах и журналах, проведенный в рамках нашего диссертационного исследования<sup>1</sup>, показал, что задача создания единого стабильного учебника для всех республик РСФСР, утвержденного Народным комиссариатом просвещения и издаваемого государственным учебно-педагогическим издательством (Учпедгиз), была сформулирована еще в Постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной средней школы» от 12 февраля 1933 г. В программной статье первого номера нового журнала «Литература в школе» в ряду насущных проблем школьного литературного образования главный редактор издания Н.А. Глаголев называет и неудовлетворительное состояние учебников, ссылаясь на различные источники, в том числе статью одиозного публициста Д. Заславского<sup>2</sup>. «Учебник

<sup>1</sup> См.: Лазарев Ю.В. Роль публицистики в развитии российского школьного литературного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Моск. пед. гос. ун-т. М., 2017. 375 с.

<sup>2</sup> См.: Заславский Д. Литературные сухари в школе // Правда. 1935, 18 апр. № 76.

для VI и VII классов, – заявляет Н.А. Глаголев, – как было уже правильно отмечено на страницах центрального органа нашей партии – «Правды», преподносит учащимся замечательные образцы поэзии Пушкина, Лермонтова в такой казенной, серой форме, так засушивает их, что способен повергнуть ученика в состояние самой безнадежной скуки. И если наша школьная молодежь в часы отдыха с увлечением декламирует стихи Пушкина и Лермонтова, то это уже во всяком случае не заслуга авторов учебника. Они-то как раз приложили все старания к тому, чтобы обесцветить прелесть поэтических произведений»<sup>3</sup>.

Вопрос о переработке учебников по литературе был актуализирован после решения ЦК ВКП(б) и СНК об учебниках по истории для средней школы от 16 мая 1934 г. и критики И. Сталиным, С.М. Кировым недостатков, «свойственных так называемой исторической школе Покровского»<sup>4</sup>. Учебники, как и программы по литературе, по мнению Глаголева, должны быть тщательно пересмотрены в контексте устранения в них влияний ошибочных установок исторической школы Покровского<sup>5</sup>. Концепция Покровского относительно литературы в школе отразилась:

- в схематизме историко-литературного процесса,
- недооценке роли литературных школ и направлений,
- подмене литературоведения вульгарной публицистикой,
- замещении анализа вульгарно-социологической проработкой писателя,
- попытках свести все содержание творчества к примитивно-вульгарному политическому и пр.

Согласно выводу Н.А. Глаголева, «для наших учебников по литературе характерны те же самые “отвлеченно-социологические схемы”, о проблемах которых в учебниках по истории сказано в решениях ЦК ВКП(б) и Совнаркома»<sup>6</sup>.

Все существующие на тот момент учебники априори признавались неудовлетворительными и нуждавшимися в переделке. При этом ситуация была настолько сложна и неопределенна, что никто и не ожидал ее исправления. Перспективы появления хороших учебников так туманны, что приходилось приспосабливаться. Неслучайно одна из основных задач, стоявших перед редакцией журнала «Литература в школе», как считал заместитель главного редактора В.К. Гречишников, показать, каким образом по неудовлетворительным учебникам все же можно работать: «надо не вообще критиковать учебник, а взять главу и сказать, как ее надо использовать при разборе творчества того или иного писателя, как ее выправить самому учителю»<sup>7</sup>.

В 1936 г. в центральных партийных изданиях появляется ряд публикаций, имеющих прямое отношение к школьному преподаванию литературы и фактически узаконивающих место классической литературы в средней школе. 8 августа в газете «Правда» опубликована передовая статья «Прививать школьникам любовь к классической литературе» о воспитательном значении классической литературы и усилении борьбы с вульгарно-социологической трактовкой классиков<sup>8</sup>. В этом же номере са-

<sup>3</sup> Глаголев Н.А. Очередные задачи журнала // Литература в школе. 1936. № 1. С. 3–9. С. 3.

<sup>4</sup> Сталин И. Замечания по поводу конспекта учебника по истории СССР // Большевик. 1934. № 17; Сталин И. Замечания по поводу конспекта учебника по истории СССР // Правда. 1936, 27 янв. С. 3.

<sup>5</sup> См.: Глаголев Н.А. О преподавании литературы // Литература в школе. 1936. № 3. С. 3–8. С. 4.

<sup>6</sup> Глаголев Н.А. О преподавании литературы. С. 5.

<sup>7</sup> Совещание актива при редакции журнала «Литература в школе» 10 апреля 1937 г. // Литература в школе. 1937. № 4. С. 85–89. С. 86.

<sup>8</sup> См.: Прививать школьникам любовь к классической литературе // Правда. 1936. № 217. С. 1.



мой влиятельной советской газеты помещен отзыв М. Горького на учебник литературы 9 класса<sup>9</sup>, а в научно-историческом журнале «Красный архив» тогда же впервые напечатана записка М. Горького об издании русской классической художественной литературы с изложением проекта издания библиотеки русских классиков<sup>10</sup>.

Наши исследования показывают, что указанные публикации дали импульс многолетней дискуссии об учебниках, проходившей в средствах массовой информации<sup>11</sup>. Даже не дискуссии, а идеологической кампании, имевшей в качестве цели серьезную корректировку существовавших единых учебников для старших классов. Неслучайно материалы появлялись в самых разных газетах и журналах (центральных и региональных, специализированных и общих изданиях). Их авторами выступали авторитетные представители разных профессий (учителя, методисты, преподаватели вузов, писатели). Кампания была протяженной во времени и достаточно интенсивной, и все авторы публикаций сходились в отрицательной оценке имевшихся пособий. При этом особый акцент делался на учебниках для старших классов. «Именно в старших классах, – подчеркивает В.П. Журавлев, – где курс литературного чтения сменялся курсом литературы на историко-хронологической основе, приводились в систему литературные знания школьников, в первую очередь необходимо было ввести стабильный учебник»<sup>12</sup>.

В журнале «Литература в школе» (1938. № 3) публикуется редакционная статья<sup>13</sup> и три разбора стабильных учебников для старших классов: для 8 класса Г.Л. Абрамовича и Ф.М. Головенченко<sup>14</sup>, для 9 класса Г.Л. Абрамовича, Б.Я. Брайниной и А.М. Еголина<sup>15</sup> и для 10 класса средней школы Л.М. Поляк и Е.Б. Тагер<sup>16</sup>, созданных в первой половине 1930-х гг. и ко времени разбора уже подвергшихся изменениям.

Несмотря на доработки, все учебники не соответствуют требованиям. «... Можно констатировать, – отмечает Д.Я. Райхин, – что проблема создания образцового учебника для IX класса осталась по-прежнему далеко не разрешенной»<sup>17</sup>. «... Внимательно изучая его (учебник. – Ю.Л.), – вторит А.А. Зерчанинов, – учитель не может отделаться от чувства горечи: он видит, что, хотя учебник и стал лучше, все же основные пороки предыдущих изданий дают себя знать и поныне»<sup>18</sup>. В зна-

<sup>9</sup> См.: Горький М. Заметки на учебник литературы Г. Абрамовича, Б. Брайниной и А. Еголина // Правда. 1936. № 217. С. 3.

<sup>10</sup> См.: А.М. Горький и издательское дело // Красный архив. 1936. № 5. С. 250–252.

<sup>11</sup> См.: Лазарев Ю.В. Роль публицистики ...

<sup>12</sup> Журавлев В.П. Первые стабильные учебники (30–40-е годы XX века) как этап в развитии отечественных школьных учебных средств по литературе // Преподаватель XXI век. 2010. № 1. Ч. 1. С. 105–114. С. 114.

<sup>13</sup> См.: Разбор учебников по литературе. От редакции // Литература в школе. 1938. № 3. С. 59–60.

<sup>14</sup> См.: Абрамович Г.Л. Головенченко Ф.М. Русская литература : учеб. для 8 кл. 4-е изд. М. : Учпедгиз. 1935. Ч. 1. 174 с.

<sup>15</sup> См.: Абрамович Г., Брайнина Б., Еголин А. Русская литература : учеб. для IX кл. сред. шк. 4-е изд. М. : Учпедгиз, 1937. Ч. 2. 200 с.

<sup>16</sup> См.: Поляк Л.М. Современная литература : учеб. для 10 кл. сред. шк. 4-е изд., испр. М. : Учпедгиз, 1937. 238 с.

<sup>17</sup> Райхин Д.Я. Об учебнике Г. Абрамовича и Ф. Головенченко «Русская литература» ч. I (изд. 4-е 1937 г.) // Литература в школе. 1938. № 3. С. 61–64.

<sup>18</sup> Зерчанинов А.А. Об учебнике Г. Абрамовича Б. Брайниной и А. Еголина «Русская литература». Ч. II (изд. 3-е) 1937 // Литература в школе. 1938. № 3. С. 65–70.

чительной своей части учебник Л.М. Поляк и Е.Б. Тагер не удовлетворяет требованиям: «существеннейших недостатков в учебниках значительно больше, чем достоинств»<sup>19</sup>, – утверждает В.К. Гречишников.

Если рецензенты-критики при характеристике пособий для 8 и 9 классов отмечали в первую очередь методические ошибки, теоретико-литературные просчеты и особенно лексико-стилистические недочеты, то в учебнике о современной литературе основные ошибки носили скорее идеологический характер, что определялось изучаемым в классе литературным материалом. Кажется, что в словах В.К. Гречишникова звучит угроза: «Известно, какую заботу о культуре и литературе проявляет коммунистическая партия, и лично товарищ Сталин, неоднократно дававший советским писателям руководящие советы и указания. В учебнике “Современная литература” об этом почти ничего не сказано, что является грубой ошибкой»<sup>20</sup>.

Литературно-художественный и общественно-политический журнал «Звезда», орган Союза писателей СССР, издававшийся в Ленинграде, в 1938 г. под рубрикой «Трибуна» также включается в идеологическую кампанию, напечатав ряд материалов об учебниках по литературе.

Автор первой публикации – писатель Алексей Толстой – заявляет о необходимости создания нового, ранее не существовавшего, специального учебника по литературе народов СССР, который в живой занимательной форме излагал бы важнейшие события и факты в их хронологической последовательности и в связи с фактами гражданской истории и явлениями развития мировой литературы<sup>21</sup>. О необходимости подобного учебника много говорилось с высоких партийных трибун и в учительских аудиториях, тем более что по итогам выполнения решения ЦК ВКП(б) в школьную программу (начиная с 3 класса) был введен специальный курс по истории народов СССР и создан учебник<sup>22</sup>.

А. Толстой дает оценку учебникам по литературе, которые в основном содержат пересказы (биографий писателей, произведений, критических работ), критикуя принципы их построения, стиль изложения, несоответствие возрастным особенностям учащихся. Учебники наполнены вульгарно-социологическими дефинициями, изложение крайне тяжелое, сложное для восприятия. «Существующие учебники, – убежден Толстой, – превращаются в преграду между художественной литературой и учащимися. Авторы учебников словно стремятся превратить школьников в скучных литературных начетчиков. Из такой затеи не получается ничего, кроме вреда»<sup>23</sup>.

Позже писатель еще раз выступил с инициативой создать такой учебник по литературе (он был готов принять в работе самое активное участие), который должен быть освобожден от пережитков вульгарной социологии в литературной теории и от прочих видов искажения истории литературы<sup>24</sup>. Статья об этом одно-

<sup>19</sup> Гречишников В.К. Об учебнике Л.М. Поляк и Е.Б. Тагер «Современная литература» для X класса, изд 4-ое, 1937 // Литература в школе. 1938. № 4. С. 79–83.

<sup>20</sup> Там же. С. 81.

<sup>21</sup> См.: Толстой А.Н. Учебник должен быть народной книгой // Звезда. 1938. № 4. С. 200–201. С. 200.

<sup>22</sup> См.: Краткий курс истории СССР : учеб. для 3-го и 4-го кл. / под ред. А.В. Шестакова. М. : Учпедгиз, 1937. 223 с.

<sup>23</sup> Толстой А.Н. Учебник должен быть народной книгой. С. 200.

<sup>24</sup> См.: Толстой А.Н. Учебник «Истории литературы народов СССР» // Известия. 1938, 20 июня. С. 4 ; Толстой А.Н. Учебник «Истории литературы народов СССР» // Литературная газета. 1938, 20 июня. С. 3.

временно вышла в двух изданиях: газете «Известия», официальном органе Верховного совета СССР, и профильной «Литературной газете».

Автор второй публикации – В.А. Десницкий, профессор ЛГПИ имени А.И. Герцена, известный методист, создатель школьных программ по литературе. В.А. Десницкий формулирует основные причины, из-за которых ученики средней школы до сих пор не имеют «не только хороших, но даже и удовлетворительных учебников»<sup>25</sup>:

– программная лихорадка, вызванная постоянным изменением программ по литературе;

– методологическая путаница в понимании принципов и задач изучения литературы, связанная с извращением принципов марксизма-ленинизма в деле изучения литературы.

Развивая высказанную ранее идею составления учебников не по классам, а по историческим периодам (так как учебник для каждого класса слишком условен, дробен и не может быть последовательно организован ни по материалам, ни по задачам и методам преподавания<sup>26</sup>), В.А. Десницкий предлагает создать три вида учебников:

– книгу для классного и внеклассного (обязательного) чтения учащихся 3 и 4 классов;

– книгу очерков по литературе, знакомящую учащихся с литературой СССР и произведениями мировой литературы и включающую элементарный курс теории литературы;

– систематический курс истории русской литературы (ее изучение должно начинаться не с 8, а с 7 класса).

Автор следующей статьи – Н.П. Андреев, фольклорист, профессор ЛГПИ А.И. Герцена – решительно выступает против учебников, которые неудовлетворительны во всех отношениях: сообщаемый в них материал совершенно недостаточен, его освещение неправильно и, несмотря на отдельные поправки в новых изданиях, проникнуто духом вульгарного социологизма; язык тяжел и сер, сложен и скучен и никак не может ни содействовать развитию любви к литературе, ни служить для учащихся образцом правильной литературной речи<sup>27</sup>.

Главная задача момента – создание нового учебника, который поможет учащимся знать, понимать и любить литературу. Предложив ряд традиционных методических рекомендаций (круг сведений должен быть достаточно обширным, необходимо включать сведения историко-культурного и историко-литературного характера; учебник должен быть написан живым, четким языком и давать образцы анализа, но не заменять знакомство с самим литературным материалом и пр.), автор высказывает важную мысль о необходимости широкого и тщательного обсуждения проспекта нового учебника.

Пафос статьи А. Зобнина, словесника из школы № 13 Краснопресненского района Ленинграда, тоже критический: учителя больше всего «страдают» от учебников, имеющих «очень низкую степень культуры» и «убивают» у учеников

<sup>25</sup> Десницкий В.А. Создать три учебника по литературе // Звезда. 1938. № 4. С. 202–203.

<sup>26</sup> См.: Десницкий В.А. Учебники и школьные пособия по литературе // Методика преподавания литературы как науки. Ученые записки Государственного научно-исследовательского института научной педагогики. Л. 1936. Т. 2. С. 54–55.

<sup>27</sup> См.: Андреев Н.П. Воспитать любовь к литературе // Звезда. 1938. № 4. С. 204–205. С. 204.

«всякие проблески интереса к искусству»<sup>28</sup>. Автор публикаций о преподавании литературы в школе<sup>29</sup> призывает включить в новые учебники сведения о развитии литературы народов СССР, героике русской литературы и т. д.

Все авторы, по сути, высказывают одни и те же претензии к существовавшим учебникам и предлагают уже неоднократно представленное в предшествующих публикациях. Выразительным примером этого является материал Л.С. Троицкого, ведущего ленинградского методиста, доцента ЛГПИ. Создается впечатление, что автор просто присоединяется к критическим высказываниям, добавляя свой авторитетный голос к общему хору осуждения. Взяв один учебник для 8 класса и приведя несколько примеров, Л.С. Троицкий делает вывод: «На меня этот учебник производит впечатление страшно-небрежно, быстро написанной книжки, которая для целей преподавания совершенно непригодна»<sup>30</sup>. Об идеологическом характере этой статьи свидетельствует и то, что практически в те же самые дни (1 июля 1938 г.) в «Учительской газете» вышла другая публикация Троицкого, имеющая практико-ориентированный характер<sup>31</sup>. Автор, отметив лишь в самом начале, что существующие учебники для старших классов не удовлетворяют ни учеников, ни преподавателей, далее высказывает свои представления о структуре, содержании учебников, характере изложения в них материала (среди основных требований – простота, доступность, четкость и т. п.), оформлении пособий, их иллюстрировании.

Заключает цикл публикаций статья А.В. Западова. Это самый объемный, наиболее политизированный материал. Западов переносит критический акцент с программ и учебников на их составителей и ученых методистов, при этом осуждаются авторы особенно неблагополучных учебников не только для старших классов (8, 9, 10), но и для среднего звена (5 класс – учебник В.В. Голубкова и Л.С. Мирского, 6 класс – С.М. Флоринского и Н.А. Трифонова), ранее уже подвергшихся серьезной критике<sup>32</sup>. Финальные строки статьи и всей подборки публикаций звучат как суровый приговор «вульгаризаторам из учебных канцелярий» и «социологическим извращениям». «Пора закрыть доступ в советскую школу вульгарным социологам и их теориям», – написано в «Правде» 8 августа 1936 г., – «Это требование решает вопрос о существующих школьных учебниках, заполненных социологическими извращениями, и формулирует задачу коренного изменения подхода к художественной литературе в средней школе»<sup>33</sup>.

После проведенной кампании произошли существенные изменения в сфере издания учебной литературы для школьников. В порядке конкурса были созданы авторские группы для работы над новыми учебниками для старших классов и хрестоматиями по литературному чтению для 5–7 классов. Так, над учебником для 8 класса работало целых три коллектива, подготовленные рукописи обсуждались в Институте мировой литературы имени А.М. Горького и среде учительского актива Москвы<sup>34</sup>.

<sup>28</sup> Зобнин А. Книги, мешающие работать // Звезда. 1938. № 4. С. 206–208. С. 206.

<sup>29</sup> См.: Зобнин А. Словесники Ленинграда о программах по литературе // Литература в школе. 1937. № 5. С. 56–63; Зобнин А. Советские школьники и Пушкин // Литературный современник. 1936. № 4. С. 223–231.

<sup>30</sup> Троицкий Л. Непригодное пособие // Звезда. 1938. № 4. С. 209.

<sup>31</sup> См.: Троицкий Л. Какой нам нужен учебник по литературе // Учительская газета. 1938, 1 июля. С. 3.

<sup>32</sup> См.: Каменев С.А. Состояние преподавания художественной литературы // Русский язык и литература в средней школе: метод. сб. 1934. № 1–2. С. 11–21.

<sup>33</sup> Западов А. Вульгаризаторы // Звезда. 1938. № 4. С. 210–214. С. 214.

<sup>34</sup> См.: Хроники. В Учпедгизе // Литература в школе. 1939. № 1. С. 113–115. С. 114.

В результате в 1939 г. были введены новые учебники для 8–9 классов<sup>35</sup>. Учебник для 10 класса подвергся значительной переработке. Для 5 и 6 классов были созданы новые хрестоматии по литературному чтению, в которые, помимо художественных текстов, были включены биографии писателей, методические рекомендации для учителей, вопросы и задания для учащихся. К составлению были привлечены авторитетные учителя, имеющие опыт работы в данных классах. В подготовке хрестоматии для 5 класса<sup>36</sup> участвовали М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, Л.С. Троицкий, С.М. Браиловская, А.П. Алексич; 6 класса<sup>37</sup> – А.С. Толстов, П.А. Шевченко, А.И. Петропавловская.

В 7 классе рекомендовалось пользоваться изданными ранее пособиями, а новая хрестоматия<sup>38</sup> была подготовлена усилиями ленинградских авторов лишь в 1941 г. Кроме того, было введено новое пособие Г.Н. Поспелова по теории литературы для 8–10 классов<sup>39</sup>.

Отметим, что следующее обсуждение учебников по литературе было организовано уже после Великой Отечественной войны и не имело черт идеологической кампании. Начало обсуждению дала публикация П.Д. Краевского во вновь открытом после войны журнале «Литература в школе»<sup>40</sup>. Отклики учителей, методистов и литературоведов (В.В. Литвинова, Д.Я. Райхина, Н.И. Бражник, А.Я. Яснопольской, А.А. Савич, С.Я. Журавель, Г.Л. Абрамовича, Е.А. Бочковой<sup>41</sup>), опубликованные в двух номерах журнала, имели продуктивный характер, но критики учебников практически нет и авторы не вступают друг с другом в полемику.

Таким образом, анализ идеологической кампании конца 30-х гг. XX века, связанной с учебниками для старших классов, свидетельствует о стремлении советского государства к тотальному регулированию и контролю в сфере школьного литературного образования.

#### Список использованной литературы

1. А.М. Горький и издательское дело [Текст] // Красный архив. – 1936. – № 5. – С. 250–252.
2. Абрамович, Г., Брайнина, Б., Еголин, А. Русская литература [Текст] : учеб. для 9 кл. сред. шк. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз, 1937. – Ч. 2. – 200 с.
3. Абрамович, Г.Л., Головенченко, Ф.М. Русская литература [Текст] : учеб. для 8 кл. – 4-е изд. – М. : Учпедгиз. – 1935. – Ч. 1. – 174 с.
4. Андреев, Н.П. Воспитать любовь к литературе [Текст] // Звезда. – 1938. – № 4. – С. 204–205.

<sup>35</sup> См.: Поспелов Н.И., Шаблювский П.В. Русская литература : учеб. для 8 кл. сред. шк. М. : Учпедгиз, 1939. 344 с. ; Зерчанинов А.А. Русская литература : учеб. для 9 кл. сред. шк. / под ред. Н. Бродского. М. : Учпедгиз, 1939.

<sup>36</sup> См.: Родная литература : хрестоматия для 5 кл. непол. сред. шк. М. : Учпедгиз, 1939. 320 с.

<sup>37</sup> См.: Родная литература : хрестоматия для 6 кл. / сост. А.С. Толстов, П.А. Шевченко, А.И. Петропавловская. М. : Учпедгиз, 1939.

<sup>38</sup> См.: Родная литература : хрестоматия для 7 кл. / сост. Л.С. Троицкий, А.С. Дегожская, Т.В. Чирковская. М. ; Л. : Учпедгиз, 1941. 464 с.

<sup>39</sup> См.: Поспелов Г.Н. Теория литературы. Библиотека учителя. М. : Учпедгиз. 1940. 264 с.

<sup>40</sup> См.: Краевский П.Д. Каким должен быть учебник по истории литературы для средней школы // Литература в школе. 1947. № 3. С. 51–60.

<sup>41</sup> См.: Каким должен быть учебник по истории литературы для средней школы // Литература в школе. 1947. № 3. С. 57–60 ; № 6. С. 55–60.

5. Глаголев, Н.А. О преподавании литературы [Текст] // Литература в школе. – 1936. – № 3. – С. 3–8.
6. Глаголев, Н.А. Очередные задачи журнала [Текст] // Литература в школе. – 1936. – № 1. – С. 3–9.
7. Горький, М. Заметки на учебник литературы Г. Абрамовича, Б. Брайниной и А. Еголина [Текст] // Правда. – 1936. – № 217. – С. 3.
8. Гречишников, В.К. Об учебнике Л.М. Поляк и Е.Б. Тагер «Современная литература» для X класса, изд. 4-ое, 1937 [Текст] // Литература в школе. – 1938. – № 4. – С. 79–83.
9. Десницкий, В.А. Учебники и школьные пособия по литературе [Текст] // Методика преподавания литературы как науки. Ученые записки Государственного научно-исследовательского института научной педагогики. – Л., 1936. – Т. 2. – С. 54–55.
10. Десницкий, В.А. Создать три учебника по литературе [Текст] // Звезда. – 1938. – № 4. – С. 202–203.
11. Журавлев, В.П. Первые стабильные учебники (30–40-е годы XX века) как этап в развитии отечественных школьных учебных средств по литературе [Текст] // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 1. – Ч. 1. – С. 105–114.
12. Западов, А. Вульгаризаторы [Текст] // Звезда. – 1938. – № 4. – С. 210–214.
13. Заславский, Д. Литературные сухари в школе [Текст] // Правда. – 1935, 18 апр. – № 76. – С. 3.
14. Зерчанинов, А.А. Райхин, Д.Я. Стражев, В.В. Русская литература [Текст] : учеб. для 9 кл. сред. шк. / под ред. Н. Бродского. – М. : Учпедгиз, 1939. – 464 с.
15. Зерчанинов, А.А. Об учебнике Г. Абрамовича Б. Брайниной и А. Еголина «Русская литература». Ч. 2 (изд. 3-е) 1937 [Текст] // Литература в школе. – 1938. – № 3. – С. 65–70.
16. Зобнин, А. Словесники Ленинграда о программах по литературе [Текст] // Литература в школе. – 1937. – № 5. – С. 56–63.
17. Зобнин, А. Советские школьники и Пушкин [Текст] // Литературный современник. – 1936. – № 4. – С. 223–231.
18. Зобнин, А. Книги, мешающие работать [Текст] // Звезда. – 1938. – № 4. – С. 206–208.
19. Каким должен быть учебник по истории литературы для средней школы [Текст] // Литература в школе. – 1947. – № 3. – С. 57–60 ; № 6. – С. 55–60.
20. Каменев, С.А. Состояние преподавания художественной литературы [Текст] // Русский язык и литература в средней школе : метод. сб. – 1934. – № 1–2. – С. 11–21.
21. Краевский, П.Д. Каким должен быть учебник по истории литературы для средней школы [Текст] // Литература в школе. – 1947. – № 3. – С. 51–60.
22. Краткий курс истории СССР [Текст] : учеб. для 3-го и 4-го кл. / под ред. А.В. Шестакова. – М. : Учпедгиз, 1937. – 223 с.
23. Лазарев, Ю.В. Взаимодействие государства и общества в развитии отечественного школьного литературного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 169–177.
24. Лазарев, Ю.В. Роль публицистики в истории Российского школьного литературного образования [Текст] : моногр. – Рязань : Концепция, 2015. – 152 с.
25. Поляк, Л.М., Тагер, Е.Б. Современная литература [Текст] : учеб. для 10 кл. сред. шк. – 4-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1937. – 238 с.
26. Поспелов, Г.Н. Теория литературы. Библиотека учителя [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1940. – 264 с.
27. Поспелов, Н.И., Поспелов, Н.И., Шаблювский, П.В. Русская литература [Текст] : учеб. для 8 кл. сред. шк. – М. : Учпедгиз, 1939. – 344 с.
28. Прививать школьникам любовь к классической литературе [Текст] // Правда. – 1936. – № 217. – С. 1.

29. Разбор учебников по литературе. От редакции [Текст] // Литература в школе. – 1938. – № 3. – С. 59–60.
30. Райхин, Д.Я. Об учебнике Г. Абрамовича и Ф. Головенченко «Русская литература». Ч. I (изд. 4-е 1937 г.) [Текст] // Литература в школе. – 1938. – № 3. – С. 61–64.
31. Родная литература [Текст] : хрестоматия для 6 кл. / сост. А.С. Толстов, П.А. Шевченко, А.И. Петропавловская. – М. : Учпедгиз, 1939. – 237 с.
32. Родная литература [Текст] : хрестоматия для 7 кл. / сост. Л.С. Троицкий, А.С. Дежовская, Т.В. Чирковская. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1941. – 464 с.
33. Родная литература : хрестоматия для 5 кл. непол. сред. шк. [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1939. – 320 с.
34. Совещание актива при редакции журнала «Литература в школе» 10 апреля 1937 г. [Текст] // Литература в школе. – 1937. – № 4. – С. 85–89.
35. Сталин, И., Жданов, А., Киров, С. Замечания по поводу конспекта учебника по истории СССР [Текст] // Большевик. – 1934. – № 17. – С. 2.
36. Сталин, И., Жданов, А., Киров, С. Замечания по поводу конспекта учебника по истории СССР [Текст] // Правда. – 1936, 27 янв. – С. 3.
37. Толстой, А.Н. Учебник должен быть народной книгой [Текст] // Звезда. – 1938. – № 4. – С. 200–201.
38. Толстой, А.Н. Учебник «Истории литературы народов СССР» [Текст] // Известия. – 1938, 20 июня. – С. 4.
39. Толстой, А.Н. Учебник «Истории литературы народов СССР» [Текст] // Литературная газета. – 1938, 20 июня. – С. 3.
40. Троицкий, Л. Какой нам нужен учебник по литературе [Текст] // Учительская газета. – 1938, 1 июля. – С. 3.
41. Троицкий, Л. Непригодное пособие [Текст] // Звезда. – 1938. – № 4. – С. 209.
42. Хроники. В Учпедгизе [Текст] // Литература в школе. – 1939. – № 1. – С. 113–115.



## Страницы истории. Памятные даты

*К 100-летию со дня основания  
Рязанского педагогического института (РГУ имени С.А. Есенина)*

УДК 378.937(471.313-25)«1918/1930»

*Н.П. Щетинина*

### **РЯЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ (1918–1930 гг.)**

Рассматриваются основные этапы деятельности Рязанского педагогического института в период становления и развития (1918–1930 гг.), основанного на базе первого в России женского учительского института (1915 г.). Характеризуются особенности и формы педагогического образования в масштабе губернии того времени.

подготовка учителя; педагогический институт; педагогический техникум; повышение квалификации учителей; педагогические курсы; учительские съезды; Рязанская губерния

В октябре 2018 г. Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина отметил свой вековой юбилей. Его история началась в далеком 1915 г., когда в Рязани был открыт первый в России женский учительский институт<sup>1</sup>, осуществлявший подготовку по трем направлениям: словесно-историческому, физико-математическому и естественно-географическому. При нем также имелось высшее начальное училище для практических занятий. Начальницей института была назначена выпускница историко-филологического факультета Высших женских (Бестужевских) курсов Санкт-Петербурга Мария Алексеевна Александрова (урожденная Постникова), которую впоследствии назовут одной из лучших представительниц рязанской интеллигенции того времени.

В октябре 1918 г. Рязанский учительский институт был переименован в Рязанский педагогический институт; в 1919 г. на его базе создан Рязанский институт народного образования (РИНО); в 1922 г. он преобразован в Практический институт народного образования (ПИНО); в 1923 г. – в педагогический техникум. В 1930 г. вновь приобрел статус педагогического института.

На каждом новом этапе своего развития педагогическое учебное заведение накапливало и совершенствовало свой учебный, методический, научный потенциал. Открывались новые отделения, в педагогическом коллективе появлялись высококвалифицированные преподаватели, которые получили образование в крупней-

---

<sup>1</sup> См.: Мартишина Н.В., Щетинина Н.П. От учительского института до классического университета // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 86–100. С. 86.



ших университетах страны и Европы (М.А. Александрова, С.С. Лебедев, П.И. Процеров (первый ректор пединститута), Л.В. Кеткович, Л.Н. Запольская, Д.Д. Солодовников, С.Г. Гусев, А. А. Докукин, П.Э. Штейнлехнер и др.).

Первые послереволюционные десятилетия были периодом, когда остро ощущался дефицит бюджета на образование, не хватало квалифицированных административных и педагогических кадров, учебной литературы, питания, топлива, помещений; несвоевременно выплачивалось жалование работникам сферы образования.

Главным препятствием на пути развития образования была экономическая разруха, приводившая к отсутствию элементарных предметов: карандашей, бумаги, учебников, материалов для ремонта и постройки школ. Кроме того, в стране была эпидемия тифа, туберкулеза, оспы и прочих заболеваний.

В начале 1920-х гг. материальных и финансовых затруднений было больше, чем в период военного коммунизма. Резко уменьшились государственные ассигнования на образование, изменился порядок финансирования школ (все было передано в ведение местных бюджетов, не имевших достаточно средств не только на развитие, но и поддержание существования уже работавших учебных заведений)<sup>2</sup>.

Вместе с тем, как свидетельствуют архивные материалы, это были годы, полные творческого поиска педагогическим коллективом института новых подходов, методов, форм подготовки педагогических кадров, усиления ее практической направленности, что отвечало требованиям времени и задачам социалистического строительства.

Особо остро стояла проблема обеспечения школ преподавателями. В экспериментальном режиме проверялись различные формы подготовки, повышения квалификации и переподготовки учительства. Кроме Рязанского института народного образования, в губернии использовались и другие каналы для решения поставленных задач: съезды, курсы, собрания, конференции.

Съезды и курсы проводились на уровне губернии, уезда, волости. Отделы народного образования открывали различные виды курсов: губернские, уездные, волостные; краткосрочные, десятимесячные, одногодичные, двухгодичные; летние, осенние, зимние, весенние; узкопредметные и многопредметные; для учителей I и II ступени трудовой школы; объединенные курсы-съезды для школьных и внешкольных работников<sup>3</sup>.

Многие сотрудники РИНО принимали участие в курсовой подготовке учителей для школ губернии. Так, преподаватель педагогических дисциплин С.Г. Гусев был участником курсов различного уровня. В декабре 1920 г. он принимал участие в заседании представителей губернской конференции (курсы по подготовке учителей I ступени), на которой поднимались проблемы подготовки учителей и пути их решения. Он составил учебный план и программу по педагогике и психологии для двухгодичных педагогических курсов<sup>4</sup>. Для районных краткосрочных педагогических курсов С.Г. Гусевым и преподавателем астрономии и методики математики РИНО Я.В. Кетковичем также были подготовлены программы учебных дисциплин.

<sup>2</sup> См.: История Рязанского края (1778–2007). URL : <https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/tarabrin/170.html> (дата обращения: 04.10.2018).

<sup>3</sup> См.: Щетинина Н.П. Новая образовательная парадигма и проблемы профессионального развития Рязанских учителей в 1918–1919 годах // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 77–83. С. 79.

<sup>4</sup> См.: Постановление Комиссариата Народного просвещения о преобразовании учительских семинарий, положение о краткосрочных курсах по подготовке учителей и протокол губернской конференции – курсов подготовки учителей. С 9 июля 1919 г. по декабрь 1920 г. // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-132. Оп. 1. Д. 310. Л. 8 об.

В марте и мае 1920 г. в работе курсов по трудовому обучению С.Г. Гусев и Я.В. Кеткович также участвовали. Я.В. Кеткович прочитал курс лекций для слушателей и посетил с ними первую советскую школу I ступени г. Рязани<sup>5</sup>. Одновременно эти преподаватели являлись консультантами и разъездными лекторами Губернского отдела народного образования<sup>6</sup>. В Государственном архиве Рязанской области (ГАРО) сохранилась докладная следующего содержания: «В городской исполнительный комитет. Губернский отдел народного просвещения просит выдать разрешение на право получения продуктов первой необходимости по расчету на 5 дней предъявителю сего разъездному лектору Губотдела Сергею Григорьевичу Гусеву, отправляющемуся в г. Зарайск для чтения лекций на летних учительских курсах. 26 сентября 1919 г. Зам. зав. отделом»<sup>7</sup>.

В 1921 г. руководство педагогическим образованием перешло к Главному управлению профессионального образования (Главпрофобру), которое определило новые типы педагогических учебных заведений: практические институты народного образования и краткосрочные педагогические курсы.

Учебный процесс в реорганизованном институте начался в ноябре 1922 г. Из 225 студентов 85 % составляли дети рабочих и крестьян, 15 % – трудовой интеллигенции.

ПИНО готовил учителей семилетней школы и был единственным в губернии педагогическим учебным заведением, которое выпускало преподавателей высшей квалификации. Обучение составляло 2 года: первый курс был общеобразовательный, второй – педагогический, на котором осуществлялась подготовка учителей по трем направлениям: физико-математическому, естественно-историческому и социально-историческому.

ПИНО должно было устанавливать тесную связь с местным хозяйством, обслуживать его и одновременно готовить специалистов отдельных узких отраслей. Как отмечал в отчете за 1921–1922 учебный год ректор института Я.В. Кеткович, «осуществлению сельскохозяйственного уклона препятствовал недостаток средств, однако вводится курс “Основы сельскохозяйственной культуры”, и с прошлой осени приводится в порядок большая усадьба ПИНО, где возможно разведение показательной культуры и имеется небольшая роща. В истекшем году ПИНО имел небольшой совхоз, где работали студенты и преподаватели»<sup>8</sup>.

Подготовка учителей осуществлялась по новым планам, присланным из центра, в которых, кроме предметов указанных выше специальностей, для обязательного изучения значились общественные и политические науки, преподаваемые педагогами-коммунистами по рекомендации Губкома РКП(б). Атеистическая направленность обучения обеспечивалась новым предметом «Религия и наука» и организованной из числа студентов коммунистической ячейкой.

<sup>5</sup> См.: Переписка с уездными отделами народного образования о высылке учителей на курсы трудовых процессов, о работе курсов и списке слушателей их. С 10 февраля 1919 г. – 20 июля 1919 г. // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-132. Оп. 1. Д. 338. Л. 3, 5, 25.

<sup>6</sup> См.: Переписка с уездными отделами народного образования об организации в уездах летних краткосрочных учительских курсов с приложением программ занятий и объяснительной запиской. С 11 мая 1919 г. по 20 августа 1919 г. // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-132. Оп. 1. Д. 343. Л. 1.

<sup>7</sup> Там же. Л. 58.

<sup>8</sup> Годовые отчеты за 1921–22 и 1922–23 г. и списки студентов и служащих Рязанского практического института народного образования // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-921. Оп. 1. Д. 33. Л. 1.

1920-е гг. были периодом разнообразных педагогических экспериментов. В учебных заведениях Рязанской губернии проверялись на практике различные методы и формы организации учебного процесса, выбор которых часто зависел от опыта педагогов и их профессиональных взглядов.

Для подготовки учителей использовались методы обучения, рекомендованные Государственным ученым советом Народного комиссариата просвещения РСФСР (ГУС). Освоение учебной программы происходило по комплексному методу, который заключался в объединении учебного материала вокруг тем-комплексов (труд, природа и общество), поэтому программы ГУС назывались комплексными. С их помощью разработчики старались устранить существенный недостаток дореволюционного образования – отрыв обучения от жизни, для чего рекомендовалось использовать также трудовой метод. При подготовке учителей применялись как традиционные формы и методы организации занятий, которые оправдали себя на практике (лекции, доклады, рефераты), так и новые на базе лабораторий (химической, физической, математической) и учебных кабинетов (физического, минералогического, исторического, астрономического, эволюционного, физиологического). К новым методам относились: комплексный, лабораторный, экспериментальный; практикумы. Открывались кружки по отдельным предметам, расширявшим и углублявшим содержание учебных занятий, проводились экскурсии, функционировала библиотека.

Теоретическая подготовка будущих учителей в ПИНО сочеталась с практической деятельностью в опытной школе, на базе которой проводилась педагогическая практика. Вместе с тем в документах отмечалось, что практические занятия студентов педагогических институтов в опытных школах не давали им необходимого опыта правильного ведения школьной работы. Поэтому для усиления практической направленности педагогической подготовки учителей, формирования у них необходимых педагогических умений Народный комиссариат просвещения постановил «обязать студентов 3 и 4 курсов пединститутов ежедневно работать в единой трудовой школе в качестве школьных работников: для студентов 3 курса – не более 2-х часов в день, для студентов 4 курса – не более 3-х часов в день. Для студентов, работающих в школах, увеличить стипендию до размеров, не превышающих жалованья школьных работников. Отделам народного образования тех городов, где имелись педагогические институты, предоставить школы I и II ступени для практических занятий студентов педагогических учебных заведений»<sup>9</sup>.

В ПИНО активно работали предметные методические комиссии, на заседаниях которых обсуждались различные вопросы организации учебного процесса, программы занятий по дисциплинам, методы и формы их проведения. В заседаниях комиссий принимали участие представители от студенчества. Так, например, на заседании физико-математической предметной комиссии 14 мая 1923 г. студент В.М. Антонов указал на «большую трудность математики, состоящую из 3 дисциплин и предлагает повысить ее оценку по сравнению с физикой. Это предложение поддержал представитель от студентов А.Ф. Шмагин, который предлагает расценить физику в 20, а математику в 28 %»<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> См.: Бюллетень Главпрофобра. Постановление Комиссариата просвещения о практических занятиях студентов Пед. Институтов // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-921. Оп. 1. Д. 38. Л. 12.

<sup>10</sup> Журнал заседаний физико-математической и естественно-исторической предметной комиссий. 14.05. 1923 // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-921. Оп. 1. Д. 57. Л. 10.

В 1922–1923 учебном году институт выпустил 20 учителей, которые заняли учительские должности в различных школах города и губернии.

Проведенная весной 1923 г. инспекторская проверка показала, что здание, организация учебного процесса в институте соответствуют целям и задачам высшего советского учебного заведения<sup>11</sup>.

С 1 августа 1923 г. ПИНО был преобразован в педагогический техникум, укомплектованы штаты; с 1 сентября начата работа и к 1930 г. состоялось семь выпусков специалистов<sup>12</sup>.

В преподавательский состав техникума вошли лучшие педагогические работники Рязани, многие из которых закончили престижные учебные заведения в России и за рубежом<sup>13</sup>. Список преподавателей представлен в таблице.

Таблица

**Преподаватели педагогического техникума**

<i>Фамилия</i>	<i>Должность</i>	<i>Учебное заведение, которое окончил</i>
Кеткович Яков Васильевич	Ректор и преподаватель астрономии и методики математики	Московский университет
Антонов Владимир Михайлович	Член Правления и преподаватель математики	Московский университет
Пархаев Алексей Петрович	Член Правления и преподаватель физики	Московский университет
Абакумов Василий Петрович	Инструктор ручного языка	Московский университет
Александрова Мария Алексеевна	Преподаватель истории литературы	Центральные высшие женские курсы
Бельцов Николай Сергеевич	Преподаватель обществоведения	Московский университет
Васильев Николай Константинович	Преподаватель математики	Московский университет
Воскресенский Алексей Сергеевич	Преподаватель социальных наук	Московский университет
Горкин Николай Владимирович	Преподаватель политической экономии	Незаконченное высшее образование
Гусев Сергей Григорьевич	Преподаватель педагогических дисциплин (педология, эстетическое воспитание, социальное воспитание, трудовая школа)	Московская духовная академия

<sup>11</sup> См.: Смета на постройку астрономической обсерватории и краткий отчет о деятельности Рязанского практического института народного образования // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-921. Оп. 1. Д. 48. Л. 31.

<sup>12</sup> См.: Рязанский государственный педагогический институт. М. : Московский рабочий, 1983. 144 с. С. 14.

<sup>13</sup> См.: Годовые отчеты за 1921–22 и 1922–23 г. и списки студентов и служащих Рязанского практического института народного образования // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-921. Оп. 1. Д. 33. Л. 1–1 об.

Окончание таблицы

<i>Фамилия</i>	<i>Должность</i>	<i>Учебное заведение, которое окончил</i>
Джонс Валентин Николаевич	Профессор химии и истории техники	Петроградский политехниче- ский институт
Лучинский Федор Филаретович	Преподаватель теории эво- люции	Харьковский ветеринарный институт
Докукин Александр Александрович	Преподаватель психологии дефективных детей	Юрьевский университет
Добринская С.И.	Преподаватель	Высшие женские курсы
Жуков Николай Иванович	Преподаватель живописи	Московское училище живопи- си, ваяния и зодчества
Запольская Любовь Николаевна	Профессор высшей матема- тики	Педагогические высшие жен- ские курсы и Геттингенский университет
Каропин Николай Иванович	Преподаватель Советской Конституции	Рязанский институт народного образования (РИНО)
Лебедев Сергей Сергеевич	Преподаватель механики и физики	Петроградский политехниче- ский институт
Пронин Петр Павлович	Преподаватель Советской Конституции	Рязанский институт народного образования (РИНО)
Помелов Г. Иван.	Преподаватель языковедения	Московский университет
Светлова Шарлотта Францевна	Преподаватель французско- го языка	Курсы иностранного языка в Лозанне
Синегубкин Владимир Яковлевич	Преподаватель анатомии	Московский университет
Солодовников Дмитрий Дмитриевич	Преподаватель истории	Московский университет
Штейнлехнер Павел Эмерихович	Преподаватель гигиены	Венский университет

Педагогический техникум совершенствовал связи с учительством Рязанской губернии, обеспечивая психолого-педагогическое и методическое сопровождение образовательного процесса. Преподаватели техникума принимали участие в конференциях, съездах, курсах на губернском, уездном, волостном уровнях в качестве руководителей секций и лекторов.

Развитие педологии в 1920–1930 гг. актуализировало проблему изучения личности ребенка, выявления причин неуспеваемости, одаренности, девиантного поведения, влияния социальной среды как одного из факторов развития личности<sup>14</sup>. В 1927 г. состоялся Первый Всесоюзный педологический съезд, в котором принял участие преподаватель Рязанского педагогического техникума доктор А.А. Докукин. В период с 27 февраля по 1 марта 1928 г. была проведена первая губернская педологическая конференция с участием преподавателей педологии педтехникумов и школ II ступени с соответствующим уклоном, врачей образовательных учреждений, работников Губздравотдела. От коллектива педагогического техникума вы-

<sup>14</sup> См.: Романов А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением вла-  
сти // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 82–96.

ступал преподаватель психологии дефективных детей А.А. Докукин и преподаватель гигиены П.Э. Штейнлехнер. В выступлении Докукина отмечалась роль педтехникумов в педологической работе, необходимость педологизации учительства, организации педологических кружков при педтехникумах для учителей, совместной работы учителя и педолога, оказание помощи школам в проведение тестирования, разработке программы изучения детей<sup>15</sup>. Педагогический коллектив техникума успешно включился в решение поставленных задач.

В 1930 г. Рязанский педагогический техникум снова приобрел статус педагогического института с тремя отделениями (историческое, физико-математическое и химико-биологическое), в дальнейшем преобразованными в факультеты. При институте было открыто заочное отделение и рабфак для подготовки в вуз лиц, не имевших среднего образования.

На протяжении последующих десятилетий институт совершенствовал базу учебного процесса, усиливал свой научно-педагогический потенциал, расширялся структурно, учитывая лучшие достижения и ценный опыт, который формировался в первые десятилетия становления.

На долгом пути протяженностью в 100 лет педагогический институт (впоследствии – университет) развивался под руководством целой плеяды талантливых организаторов – директоров и ректоров учебного заведения: М.А. Александровой, П.И. Процера, Я.В. Кетковича, И.М. Бочкина, А.А. Чудотворцева, Л.В. Арбатского, В.И. Попова, Л.С. Фрид, П.П. Кирьянова, В.И. Клейменова, А.П. Лиферова, А.Н. Козлова, И.М. Шеиной, С.В. Пупкова, А.А. Зимины, А.И. Минаева<sup>16</sup>.

В настоящее время стратегической целью Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина является обеспечение высокого качества подготовки выпускников университета на основе сочетания традиций современного классического образования с использованием передовых образовательных технологий для социально-экономического и культурного развития Рязанского региона и России<sup>17</sup>.

### Список использованной литературы

1. 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.
2. Бюллетень Главпрофобра. Постановление Комиссариата просвещения о практических занятиях студентов Пед. Институтов [Текст] // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). – Ф. Р-921. – Оп. 1. – Д. 38. – Л. 12.
3. Годовые отчеты за 1921–22 и 1922–23 г. и списки студентов и служащих Рязанского практического института народного образования [Текст] // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). – Ф. Р-921. – Оп. № 1. – Д. 33. – Л. 1–1 об.
4. Журнал заседаний физико-математической и естественно-исторической предметной комиссий. 14.05.1923 [Текст] // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). – Ф. Р-921. – Оп. 1. – Д. 57. – Л. 10.

<sup>15</sup> См.: Материал первой губернской педологической конференции с явочными листами делегатов. 27.II.1928 // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. Р-132. Оп. 1. Д. 3151. Л. 20, 30–33.

<sup>16</sup> См.: Ректоры и директора РГУ имени С.А. Есенина. URL : <https://www.rsu.edu.ru> (дата обращения: 13.10.2018).

<sup>17</sup> См.: Официальный сайт РГУ имени С.А. Есенина. URL : <https://www.rsu.edu.ru/> (дата обращения: 13.10.2018).

5. История Рязанского края. 1778–2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/tarabrin/170.html> (дата обращения: 04.10.2018).
6. Мартишина, Н.В., Щетинина, Н.П. От учительского института до классического университета [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 86–100.
7. Официальный сайт РГУ имени С.А. Есенина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.rsu.edu.ru/> (дата обращения: 13.10.2018).
8. Переписка с уездными отделами народного образования о высылке учителей на курсы трудовых процессов, о работе курсов и списке слушателей их. С 10 февраля 1919 г. – 20 июля 1919 г. [Текст] // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). – Ф. Р-132. – Оп. 1. – Д. 338. – Л. 3, 5, 25.
9. Переписка с уездными отделами народного образования об организации в уездах летних краткосрочных учительских курсов с приложением программ занятий и объяснительной запиской. С 11 мая 1919 г. по 20 августа 1919 г. [Текст] // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). – Ф. Р-132. – Оп. 1. – Д. 343. – Л. 1.
10. Постановление Комиссариата Народного просвещения о преобразовании учительских семинарий, положение о краткосрочных курсах по подготовке учителей и протокол губернской конференции – курсов подготовки учителей. С 9 июля 1919 г. по декабрь 1920 г. [Текст] // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). – Ф. Р-132. – Оп. 1. – Д. 310. – Л. 8 об.
11. Ректоры и директора РГУ имени С.А. Есенина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.rsu.edu.ru> (дата обращения: 13.10.2018).
12. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
13. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
14. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
15. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
16. Рязанский государственный педагогический институт [Текст]. – М. : Московский рабочий, 1983. – 144 с.
17. Смета на постройку астрономической обсерватории и краткий отчет о деятельности Рязанского практического института народного образования [Текст] // Государственный архив Рязанской области (ГАРО). – Ф. Р-921. – Оп. 1. – Д. 48. – Л. 31.
18. 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 ; Акад. соц. управления. – М., 2012. – С. 204–211.
19. Щетинина, Н.П. Новая образовательная парадигма и проблемы профессионального развития Рязанских учителей в 1918–1919 годах [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 77–83.
20. Щетинина, Н.П., Белова, О.А. Изучение милосердно-благотворительного движения в XIX веке в Рязанской губернии как ценностный ресурс гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи [Текст] // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Рос. акад. образования / Волгоград. гос. акад. последиплом. образования. – Волгоград, 2018. – С. 287–290.
21. Щетинина, Н.П., Белова, О.А. Проблемы физического воспитания и развития учащихся отечественной школы (вторая половина XIX века – начало XXI века) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 3 (47). – С. 117–124.

**КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ  
РГУ ИМЕНИ С.А. ЕСЕНИНА: ИСТОРИЯ И НАУЧНАЯ ШКОЛА  
(к 100-летию высшего педагогического образования в г. Рязани)**

Статья посвящена истории становления и развития старейшей педагогической кафедры Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина и ее научной школы, педагогам прошлого и настоящего, их достижениям в области образования. Особое внимание уделяется организаторам, возглавлявшим кафедру в разное время и на различных этапах развития.

кафедра педагогики и ее достижения; пути развития; научная школа и лидеры; опыт научной деятельности

Кафедра педагогики любого вуза, реализующего подготовку педагогических кадров, должна быть ведущим подразделением вузовского образования. Данное утверждение обусловлено тем, что она представляет собой культурно-образовательное, профессиональное и интеллектуально-научное объединение преподавателей, оказывающих серьезное влияние на профессионально-личностное становление и развитие педагогов и тем самым влияющих в конечном счете на развитие культуры, образования, педагогической науки и практики отдельных вузов и регионов страны. Исходя из общего постулата был проведен анализ деятельности педагогической кафедры вуза, установлены основные вехи формирования научной школы РГУ имени С.А. Есенина.

Начиная с 1915 г., когда в Рязани был открыт первый в России женский учительский институт, педагогической составляющей профессионального образования слушательниц уделялось пристальное внимание. В 1918 г. на его базе был открыт педагогический институт, где преподавание педагогики стало рассматриваться как ключевой элемент становления и развития будущего учителя-профессионала с высшим образованием.

В течение нескольких последующих лет вуз претерпевал многочисленные изменения, а в 1930 г. был окончательно преобразован в Рязанский государственный педагогический институт. С этого момента в его структуре была создана общая кафедра педагогики и психологии, курировавшая психолого-педагогическое направление подготовки учительских кадров, позднее было принято решение о разделении ее на две самостоятельные кафедры – педагогики и психологии.

На этапе становления и развития кафедра педагогики всегда активно участвовала в жизни вуза, предлагая и успешно реализуя многочисленные интересные нововведения. В то время разрабатывались и обновлялись учебные программы по педагогическим дисциплинам, внедрялись активные формы и методы обучения и воспитания студентов, совершенствовалась педагогическая практика и система деятельности кураторов, проводились курсы повышения квалификации учителей.

В разное время кафедрой педагогики руководили доценты и профессора М.И. Мельников, И.Я. Шпильберг, А.А. Доронина, П.И. Самоуков, А.И. Кочетов,



Л.К. Гребенкина, В.А. Беляева<sup>1</sup>. Остановимся на основных моментах. Так, например, с 1956 по 1967 г. кафедре педагогики РГПИ возглавляла Антонина Александровна Доронина (1905–1986), которая проработала в нашем вузе более 40 лет. Замечательный педагог-гуманист, Человек с большой буквы, именно она заложила гуманистические основы деятельности (профессионализм, трудолюбие, работоспособность, ответственность, творчество, гуманистические отношения, уважение коллег) преподавательского коллектива современной кафедры педагогики и менеджмента в образовании. Ее педагогическое кредо – забота о людях и помощь людям – свидетельство всей жизни, работы, общения с людьми разных поколений. Под ее мудрым руководством на кафедре успешно работали кандидаты педагогических наук, доценты Г.Ф. Макаров, В.А. Афанасов, П.И. Самоуков, П.И. Уласевич, Ю.С. Перепелова, Л.К. Гребенкина, Р.М. Капралова, С.Т. Григорьев, В.А. Трейман, А.Ф. Малистова, В.П. Фролов, А.И. Савина.

На протяжении долгих лет сплоченный профессионально-творческий трудолюбивый коллектив уделял много внимания работе со студентами и общественно-образовательной деятельности в г. Рязани и Рязанской области. Вспоминая А.А. Доронину, коллеги и студенты называли ее второй Н.К. Крупской. И не только за внешнее сходство, но и за единство педагогических взглядов и преданность гуманистическим идеям. А.А. Дорониной были присущи такие качества личности, как твердость характера, целеустремленность, требовательность, скромность, доброта, чуткость, отзывчивость, педагогическое мастерство и такт. «Убежденность, умение все видеть, реагировать на события в стране и за рубежом, быть в курсе жизнедеятельности студенческой молодежи, понимать ее проблемы – все это характеризует моего Учителя и наставника Антонину Александровну Доронину», – писала в своей статье проректор по заочному обучению Н.И. Дунина<sup>2</sup>. Как отмечает Л.К. Гребенкина, в то время многие считали, что педагогический дар, которым обладала Антонина Александровна, позволял назвать ее великим педагогом<sup>3</sup>.

Изучая и анализируя историю создания и развития кафедры педагогики нашего вуза, мы смогли дать общую характеристику возникновения и развития ее научной педагогической школы. Как известно, под научной школой университета, факультетов, кафедр следует понимать сложившийся коллектив научно-педагогических работников, завоевавший известность высоким уровнем научных исследований по конкретным научным направлениям и подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, характеризующийся устойчивостью традиций и преемственностью поколений в ходе своего развития и подготовки научных кадров. Такой коллектив должен возглавлять признанный лидер, создавший свою научную школу, действующую под его руководством или под руководством его научных последователей, работающих в вузе. В нашем вузе им являлся доктор педагогических наук, профессор Александр Ильич Кочетов (1927–2006 гг.), который жил в Рязани и работал в РГПИ в 70-е гг. прошлого столетия, а затем продолжал плодотворно трудиться в Минске (Белоруссия). В 1990-е гг. он вернулся

<sup>1</sup> См.: Материалы архива РГУ имени С.А. Есенина.

<sup>2</sup> Дунина Н.И. Мои воспоминания // Инновационные подходы к организации краеведческой работы в образовательных учреждениях и социуме : материалы науч.-метод. конф., 16–17 марта 2005 г. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Т.В. Ганина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2005. 168 с. С. 39–41.

<sup>3</sup> См.: Гребенкина Л.К. Наша педагогическая память... // Студенческий научный поиск – науке и образованию XXI века: материалы X Междунар. студен. науч.-практ. конф., 20 апреля 2018 г. / Соврем. техн. ун-т. г. Рязань, 2018. Т. 2. С. 143–147.

в Россию и работал в Сочи, Славянске-на-Кубани Краснодарского края. Кафедрой в РГПИ А.И. Кочетов руководил в течение 10 лет (1968–1978 гг.). На наш взгляд, это был педагог-новатор. Он всегда был открыт новым научным идеям, при этом искал и находил то, что можно было использовать в педагогической науке, предвидел ее будущее развитие.

Научную педагогическую школу А.И. Кочетов начал создавать в Рязани после защиты докторской диссертации по проблеме самовоспитания и самообразования (1967 г.). Этот вопрос в дальнейшем в разных аспектах исследовали его ученики. Под руководством А.И. Кочетова в РГПИ был создан диссертационный совет (ученый секретарь – Л.К. Гребенкина), в котором защитили кандидатские диссертации по педагогике более десяти преподавателей нашего вуза, после чего большинство из них продолжали или продолжают работать в университете (В.А. Беляева, А.Б. Воронин, Н.И. Дунина, В.П. Свиридова, В.Н. Семин, В.А. Фадеев и др.). Кафедра не только сохраняла традиции прошлого творческого коллектива, но и создавала новые, обращая особое внимание на повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей, их научную деятельность.

Александр Ильич учил своих коллег и аспирантов не только методологии педагогического исследования, но и издательской деятельности: писать и готовить к изданию научные статьи, книги, учебные и методические пособия, проводить научные конференции. В тот период на кафедре периодически издавались сборники научных трудов, в которых печатались статьи по результатам проведенных исследований. Первым коллективным трудом было издание в 1969 г. книги «Воспитывать в труде – воспитывать для труда», в которой обобщен и описан опыт Лесно-Конобеевской сельской средней школы Рязанской области. Ежегодно издавались научные сборники «Вопросы самовоспитания и самообразования» (6 выпусков, начиная с 1973 г.), серия работ по методологии педагогического исследования для преподавателей, учителей и аспирантов «Педагогическое исследование» (1975), «Методология и методика исследования проблем самовоспитания» (1978). Ряд книг был посвящен актуальным проблемам педагогики, вопросам обучения, воспитания и самовоспитания учащихся, формированию личности учителя и его педагогической деятельности: «Актуальные проблемы педагогики» (1971), учебное пособие для студентов «Введение в специальность» (1973), «Педагогические основы самовоспитания» (1974) и др. В более поздний период А.И. Кочетов издал и другие ценные книги для учителей и учащихся, студентов и аспирантов, педагогов-исследователей, например «Культура педагогического исследования» (1998). Все они до сих пор не потеряли своей значимости и хранятся в зале редких книг научной библиотеки нашего университета, а также в Центральной педагогической библиотеке имени К.Д. Ушинского<sup>4</sup>.

При А.И. Кочетове все преподаватели кафедры были активными членами общества «Знание» и педагогического общества, ежегодно читали для учителей, родителей, общественности города и области более 150 лекций по актуальным проблемам образования и воспитания подрастающего поколения. Большая внеаудиторная работа проводилась со студенчеством. Например, при кафедре действовало Макаренковское общество и педагогический кружок, где студенты изучали и про-

---

<sup>4</sup> См.: Гребенкина Л.К. Педагогическая научная школа Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина: опыт и пути развития // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. «Гуманитарные науки». 2015. № 9–10. С. 5–9. С. 6.

пагандировали наследие выдающихся педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и Н.К. Крупской. Студенты-кружковцы проводили путешествия и экспедиции по макаренковским местам, в Павлышскую среднюю школу (позднее – школа имени В.А. Сухомлинского), организовывали поисковую работу и встречи с воспитанниками и сподвижниками А.С. Макаренко, а также месячники, посвященные педагогической деятельности Н.К. Крупской.

Ученики А.И. Кочетова (76 кандидатов и 12 докторов наук) продолжают его дело, работая в бывших республиках СССР (Белоруссия, Украина, Казахстан) и Болгарии, Польше, Германии, Кубе. Его дочь – Анна Александровна Кочетова, доцент кафедры педагогики РГПУ имени А.И. Герцена – справедливо замечает в своих воспоминаниях (Из воспоминаний об отце А.И. Кочетове, рукопись), что ее «отец был не только педагогом по профессии, но и по мышлению, по призванию и по своей судьбе».

В 1978 г. кафедру педагогики РГПИ возглавила кандидат педагогических наук, доцент Лидия Константиновна Гребенкина и продолжала ею руководить на протяжении 35 лет. Подробно об этом написано в статье Н.А. Жокиной и Н.В. Мартишиной «Педагогика как призвание»<sup>5</sup>. Продолжая традиции, созданные при А.И. Кочетове, научная школа кафедры развивалась: проводились комплексные исследования по проблемам обучения и воспитания учащихся и будущих учителей, исследовались проблемы развития сельской школы. Для учителей была издана серия научных сборников: «Институт – сельской школе (1983), «Пути и средства повышения познавательной активности учащихся» (1986), «Формирование социальной активности учащихся в условиях реформы школы» (1989), «Формирование социальной активности личности: история, теория, практика» (1990), «Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе» (1990), «Пути совершенствования педагогической практики студентов по воспитательной работе в школе» (1985). Полученные результаты научного поиска активно внедрялись в практику. По результатам исследования издавались межвузовские сборники научных трудов и материалов конференций, десятки научных статей в Рязани, Москве, Петрозаводске, Ленинграде, Смоленске, Кирове, Орле и других городах России. Кафедра поддерживала партнерские научные связи с коллективами зарубежных стран: вузами города-побратима – Ловеч (Болгария) и Эрфурт (ГДР).

В 1988 г., согласно приказу Министерства просвещения РСФСР, ученый совет вуза принял решение о создании самостоятельной общепедagogической кафедры теории и методики коммунистического воспитания, которая была сформирована из состава общей кафедры педагогики. Вновь созданную кафедру возглавила Л.К. Гребенкина, а кафедру педагогики – В.А. Беляева. В 1991 г. кафедра теории и методики коммунистического воспитания была снова переименована (сначала в кафедру методики воспитательной работы и основ педагогического мастерства, а позднее – кафедру педагогических технологий). Независимо от названия она оставалась педагогической: курировала вопросы обучения и воспитания подрастающего поколения и будущих учителей, разрабатывала и внедряла в образовательный процесс инновационные образовательные технологии. Происходившие изменения стали требованием времени и закономерным откликом на обновление системы отечественного образования конца XX столетия.

<sup>5</sup> См.: Жокина Н.А., Мартишина Н.В. Педагогика как призвание // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 111–117.

О результативности научной школы кафедры в эти годы можно судить по трем победам в конкурсах всероссийского масштаба. Первая победа была достигнута во Всероссийском конкурсе материалов по воспитательной работе, проводимом Министерством общего и профессионального образования РФ, «Учительской газетой» и образовательным центром «Педагогический поиск» (1997). Вторая победа – во Всероссийском конкурсе «Организация учебного процесса, научно-методической и экспериментальной работы в школе» за представленное на конкурс учебное пособие «Педагогические технологии в развивающейся школе» (1998). Третья победа – в конкурсе проектов «Высшее образование», проводимом благотворительной организацией «Институт Открытое общество, Фонд Содействия» (1998). Также кафедра разработала и реализовала проект Российской научно-методической конференции «Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания».

Складывались новые кафедральные традиции, ряд которых перешел границы кафедры и вуза, например проведение конкурса педагогического (профессионального) мастерства (с 1987 г. являлся смотром мастерства и творчества студентов вуза) и городской детский праздник «День чудес» (впервые проведен в 1991 г.).

В те годы кафедра активно и плодотворно осуществляла воспитательную работу со студентами (ее преподаватели являлись заместителями деканов по воспитательной работе, кураторами студенческих групп, организаторами различных студенческих конкурсов, конференций, семинаров, совместных проектов с РВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова по духовно-нравственному воспитанию молодежи и др.). Доцент кафедры Н.А. Жокина руководила деятельностью педагогического отряда университета «Синяя птица»; педагоги кафедры активно участвовали в организации и проведении фестиваля педагогических отрядов, конкурсов «Лучший вожатый года», «Лучший куратор года». Кафедра установила партнерские связи с рязанскими музеями, театрами, библиотеками. Коллектив активно проявлял себя в сфере дополнительного образования (программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров), а также в реализации проекта «Университет выходного дня».

С наступлением XXI в. в стране проводилась активная модернизация системы образования, коснувшаяся и нашего университета. В это время педагогические кафедры в тесном сотрудничестве друг с другом проводили активную работу по совершенствованию качества подготовки педагогических кадров: обновляли образовательные программы, расширяли контакты со школами, социокультурными учреждениями города Рязани и Рязанской области, укрепляли традиции, сотрудничество с педагогическими кафедрами вузов страны, воплощали в жизнь значимые инновационные идеи. Ежегодно участвовали в конкурсах проектирования инновационных идей, проводили детские праздники, традиционные научно-практические конференции, которые приобретали статус международных или с международным участием. Под руководством преподавателей студенты принимали активное участие в студенческих научных конференциях, форумах, педагогических конкурсах и олимпиадах регионального и российского уровня. Студенты и аспиранты кафедры становились победителями и призерами российских олимпиад по педагогике. Доклады со студенческих конференций издавались отдельными сборниками или входили самостоятельным разделом в сборники материалов научных конференций преподавателей. Под руководством докторов педагогических наук, работающих на кафедре (В.А. Беляева, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Н.В. Мартишина, А.А. Петренко) к настоящему моменту защищено свыше 80 диссертаций.

Преподаватели кафедры пишут учебники и учебно-методические пособия, которые издаются ведущими педагогическими издательствами («Российское педагогическое общество», «Академия», образовательный центр «Педагогический поиск» и др.). По опубликованным кафедрой в центральных издательствах учебным пособиям с грифом УМО («Методика воспитательной работы» – 7 изданий, 2002; «Педагогическое мастерство и педагогические технологии». М., 2000; «Введение в педагогическую деятельность». Рязань, 2006) обучаются студенты педагогических вузов РФ. Свое профессиональное мастерство педагоги передают студентам, а также учителям школ и дополнительного образования на различных семинарах, курсах, методических площадках. В 2012 г. Т.В. Ганина и Н.В. Мартишина были приглашены в качестве модераторов на Российский фестиваль школьных учителей в Елабугу (Татарстан), где работали в составе интернациональной команды (Россия, Латвия, Германия, Сингапур).

В 2010 г. в судьбе педагогических кафедр РГУ имени С.А. Есенина произошло очередное изменение: они объединились в единый коллектив, который с 2013 г. входит в структуру факультета социологии и управления под названием «Кафедра педагогики и менеджмента в образовании». С сентября 2013 г. заведующим кафедрой является доктор педагогических наук, профессор Н.В. Мартишина. В настоящий момент на кафедре работают 11 преподавателей: 4 доктора педагогических наук, 6 кандидатов педагогических наук, 1 ассистент. У кафедры интересное настоящее и большие перспективы на будущее. Ее коллектив задействован в модернизации профессиональной подготовки специалистов и бакалавров в области педагогического образования.

Усилиями кафедры открыта магистратура по направлению «Педагогическое образование» (программа «Педагогика высшей школы»), успешно действующая в формате очного (с 2012 г.) и заочного обучения (с 2014 г.). С красными дипломами завершили свое обучение 78 % выпускников (к настоящему времени на очном отделении состоялось 5 выпусков, на заочном – 2). Многие из них работают в школах, вузах, сфере дополнительного образования. С самого начала преподаватели кафедры стремились соединить лучшие образцы традиционных форм и технологий обучения с эффективными образовательными инновациями. Студентам предлагаются проблемные лекции и лекции-визуализации, лекции с элементами практического занятия и бинарные лекции, семинары-дискуссии, практикумы и тренинги. В образовательном процессе широко используются круглые столы по актуальным вопросам педагогики и образования. Под руководством педагогов кафедры студенты включаются в проектную, коллективную творческую и коллективную познавательную деятельность, осваивают игровые технологии, работают с кейсами. Большой отклик получают педагогические гостиные, педагогические студии, педагогические мастерские, мастер-классы. Важно отметить, что для студентов, работающих в ФГБОУ МДЦ «Артек» (совместный проект), преподаватели кафедры разработали индивидуальные образовательные маршруты, реализуемые во многом благодаря технологиям дистанционного образования. Магистранты принимают участие в различных научных и научно-практических конференциях, вместе с педагогами кафедры – своими научными руководителями – участвуют в работе авторских семинаров и курсов повышения квалификации известных отечественных педагогов. Так, весной 2018 г. они приняли участие в семинаре Ш.А. Амонашвили и курсах А.А. Вербицкого (эти курсы были организованы во многом благодаря усилиям кафедры).

Интересно реализуется магистерская программа «Менеджмент в образовании», разработанная педагогами кафедры совместно с преподавателями кафедр факультета социологии и управления и действующая только в формате заочного обучения. Эта программа возникла в ответ на потребность школ и иных образовательных организаций в современных, высококвалифицированных управленцах. В январе 2018 г. был осуществлен первый выпуск. Ответы выпускников на государственном экзамене и защита магистерских диссертаций были оценены экзаменационной комиссией (в нее входили доктора педагогических наук вузов и директора лучших школ города) только на «хорошо» и «отлично».

Помимо рязанцев, в магистратурах на кафедре обучаются студенты из Москвы, Подмосковья, Саранска, Смоленска, Тамбова.

Преподаватели кафедры активно сотрудничают с вузовским Институтом непрерывного образования. Востребованы курсы повышения квалификации «Управление образовательным процессом в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения», «Психолого-педагогические основы преподавательской деятельности», «Проектирование и реализация образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения и профессионального стандарта “Педагог”», «Особенности педагогической деятельности воспитателя школьного лагеря».

Заслуженной популярностью у слушателей пользуется разработанная программа переподготовки «Педагогика и психология общего и среднего профессионального образования». Высокую оценку данной программы педагогическим сообществом объясняет тот факт, что обучение стремятся пройти не только рязанцы, но и жители Москвы и Подмосковья. Не менее актуальна программа переподготовки «Теория и методика воспитательной деятельности» и «Менеджмент в образовании».

Кафедра продолжает сотрудничать с музеями и театрами. 4 октября 2018 г. было торжественно отмечено 20-летие дружбы с театром кукол в Рязани. Нашими партнерами являются Рязанский художественный музей, Рязанский музей истории молодежного движения. Совершенствуется сотрудничество с Рязанским историко-архитектурным музеем-заповедником «Рязанский Кремль».

В настоящее время кафедра по-прежнему осуществляет многоплановое сотрудничество с педагогическими кафедрами и иными подразделениями вузов Москвы и Санкт-Петербурга, а также Волгограда, Воронежа, Екатеринбурга, Елабуги, Ижевска, Кирова, Коломны, Смоленска, Оренбурга, Орла, Тулы и других российских городов. Укрепляется международное сотрудничество по линии Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), а также в рамках научно-практических конференций, научной деятельности преподавателей и студентов. Ежегодно кафедра принимает участие в международных конференциях, посвященных знаменательным и юбилейным датам в сфере образования или выдающимся педагогам. В последние годы такие конференции проводились в ряде городов Российской Федерации: Москве, в Санкт-Петербурге, Белгороде, Кирове, Курске, Новосибирске, Оренбурге, Смоленске, Самаре. Например, преподаватели кафедры педагогики и менеджмента в образовании принимали активное участие в подготовке и проведении Юбилейной Международной научно-практической конференции «Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании» (МАНПО – 20 лет; 16–17 октября 2015 г.). Кафедра стала организатором одной из трех главных российских площадок Международной научной конференции «Целостный педагогический процесс как объект профессио-

нальной деятельности учителя», посвященной 85-летию со дня рождения академика РАО В.А. Сластёнина и прошедшей 27–29 октября 2015 г. в России (Астрахань, Волгоград, Рязань) и Беларуси (Гродно). 3–4 октября 2017 г. кафедра провела VIII Международную научно-практическую конференцию «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвященную памяти академика РАО В.А. Сластёнина. Участники форума обсудили влияние научной школы выдающегося ученого на развитие современного педагогического образования.

В последнее десятилетие кафедра проводила активную работу в сфере грантовой политики. Так, в 2007 г. был выигран и успешно реализован грант «Исследование опыта применения механизмов управления качеством образования в системе учреждений дополнительного образования детей и подростков». В 2014 г. – очередная победа и высокопрофессиональное выполнение гранта «Разработка и апробация практико-ориентированных учебно-методических модулей для повышения квалификации специалистов организаций, реализующих программы дополнительного образования в рамках модернизации требований к уровню подготовки педагогических работников сферы дополнительного образования с опорой на модель карьерного роста». В 2015–2016 гг. авторский коллектив, состоявший из 6 преподавателей кафедры, выиграл и успешно реализовал грант РГНФ «Исследование формирования профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи». По итогам исследования была опубликована монография, учебно-методическое пособие и научно-методические рекомендации<sup>6</sup>.

Сегодня наших педагогов активно приглашают представители других университетских кафедр для участия в совместных грантовых заявках. Так, в настоящий момент в РФФИ на рассмотрении находятся две подобные заявки.

Направления научно-исследовательской работы кафедры различны. Назовем некоторые из них: модернизация современного отечественного образования, в том числе совершенствование современного отечественного высшего педагогического образования, профессионально-личностное становление и развитие педагога, формирование профессиональной культуры, профессионализма педагога высшей школы, школьного учителя. Большое внимание уделено исследованию различных аспектов проблемы воспитания, в частности профессионального воспитания. Для кафедры научный интерес представляет проблема компетентного подхода в образовании, развитие личности средствами культуры, творческое развитие и саморазвитие личности, педагогическое творчество, историко-педагогические исследования. В последние годы внимание акцентируется на исследовании теории и практики управления: закономерностях, принципах, содержании, формах управленческих отношений, средствах, методах и приемах управленческой деятельности. В связи с этим, на наш взгляд, очевидны перспективы работы кафедры в направлении изучения инновационных идей педагогической науки, в том числе специфики менеджмента в образовании.

<sup>6</sup> См.: Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи : науч.-метод. рекоменд. / Н.В. Мартишина, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина. Рязань : Концепция, 2015. – 64 с. ; Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: теория и практика : моногр. / Н.В. Мартишина, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина. – Рязань : Концепция, 2016. 172 с. ; Профессионально-личностное развитие студентов в высшей школе : учеб.-метод. пособие / Н.В. Мартишина, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина. Рязань : Концепция, 2016. 172 с.

Преподаватели кафедры часто приглашаются в качестве оппонентов на защиту диссертаций на соискание ученой степени кандидатов и докторов педагогических наук, пишут отзывы ведущей организации.

Коллектив кафедры продолжает отличаться публикационной активностью. Выходят статьи, в том числе в журналах, входящих в перечень ВАК, а также в издания с международным индексом *Web of Science* и *Scopus*, печатаются монографии и учебные пособия, например «Ценности социального воспитания в наследии отечественных педагогов» (2016), «Профессионально-личностное развитие студентов в высшей школе» (2016), «Менеджмент в образовании: сущность и механизмы развития образовательных систем» (2017). Постоянно увеличиваются показатели членов кафедры, зафиксированные в РИНЦ.

У педагогов кафедры много личных званий, наград, премий. Только их перечисление заняло бы не одну страницу. Но статью, посвященную кафедре в целом, завершим свидетельствами кафедрального признания. В 2015 г. в рамках празднования столетия университета кафедра педагогики и менеджмента в образовании была названа, наряду с кафедрой химии, лучшей кафедрой Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. В 2016 г. она вошла в число тех, кто получил статус «Золотая кафедра России». Впереди у коллектива кафедры новые победы и вершины. Верим, что и в будущем она сохранит уважение к опыту своих предшественников, верность традициям, активную профессионально-жизненную позицию, творчество, стремление открывать новые горизонты в профессии и способность к созиданию.

#### Список использованной литературы

1. Гребенкина, Л.К. Наша педагогическая память... [Текст] // Студенческий научный поиск – науке и образованию XXI века : материалы X Междунар. студен. науч.-практ. конф., 20 апреля 2018 г. / Современ. техн. ун-т. – Рязань, 2018. – Т. 2. – С. 143–147.
2. Гребенкина, Л.К. Педагогическая научная школа Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина: опыт и пути развития [Текст] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. «Гуманитарные науки». – 2015. – № 9–10. – С. 5–9.
3. Дунина, Н.И. Мои воспоминания [Текст] // Инновационные подходы к организации краеведческой работы в образовательных учреждениях и социуме : материалы науч.-метод. конф., 16–17 марта 2005 г. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Т.В. Ганина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2005. – С. 39–41.
4. Жокина, Н.А., Мартишина, Н.В. Педагогика как призвание [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 111–117.
5. Профессионально-личностное развитие студентов в высшей школе [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н.В. Мартишина, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина. – Рязань : Концепция, 2016. – 172 с.
6. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
7. Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: науч.-метод. рекоменд. / Н.В. Мартишина, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина. – Рязань : Концепция, 2015. – 64 с.
8. Формирование профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: теория и практика [Текст] : моногр. / Н.В. Мартишина, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина, Е.М. Аджиева, Т.В. Ганина, Н.А. Жокина. – Рязань : Концепция, 2016. – 172 с.



*90 лет со дня рождения Т.В. Кудрявцева*

УДК 15(092)

*В.Т. Кудрявцев*

**Т.В. КУДРЯВЦЕВ:  
ТЕХНИКА ПРИГЛАШАЕТ К МЫШЛЕНИЮ И ТВОРЧЕСТВУ  
(к 90-летию со дня рождения)**

В проблематике мышления и творчества советский психолог Т.В. Кудрявцев, чей юбилей отмечается в 2018 г., искал ключ к решению целого комплекса проблем общей и педагогической психологии, психологии труда и профессионального становления личности. В статье воссоздается контекст и направленность поисков ученого. Техника рассматривается как воплощение креативного потенциала человека, в котором другие люди открывают мир собственных творческих возможностей. Прежде всего – в процессе образования и на этапе вхождения в профессию.

Т.В. Кудрявцев; творчество; мышление; техническое мышление; техника; проблемное обучение; профессиональное становление личности

Вот уже несколько дней искусственный спутник кружится вокруг нашей планеты. И все умные люди думают: вот это достижение... И никто не думает о том, как измельчала душа человека. Думают теперь, что техника безгранична. Это какой-то необыкновенный идиотизм нашего трудного времени. Человек – вот что безгранично. Мы же теперь его безгранично обкарниваем. Мы в известной степени отняли у человека все человеческое – любовь, веру, искусство, поэзию, мысль. И жизнь когда-нибудь жестоко отомстит за это! Я это знаю.

*Т.В. Кудрявцев.*

*Дневниковая запись от 11.10.1957*

22 июля 2018 г. психологу Товию Васильевичу Кудрявцеву (1928–1987), моему отцу, исполнилось бы 90 лет. Среди отечественных концепций мышления и творчества особое место занимает созданная им концепция технического мышления и становления. Помимо сугубо исторического интереса, обращение к этой концепции сегодня диктуется тем, что ее автором сделан существенный прорыв в решении ряда фундаментальных проблем современной психологии мышления, обучения и труда. Именно на стыке этих дисциплин и была разработана данная концепция.

Интеллектуальные компоненты деятельности человека с техническими объектами в условиях трудового обучения и воспитания, различных форм профессиональной подготовки и переподготовки, реального производства, в рамках лабораторных моделей широко изучались ранее и изучаются поныне. Эта проблематика в разной степени затрагивалась в работах по психотехнике, психологии труда и трудового обучения (Г. Мюнстерберг, О. Липман, Г. Меде, Д. Древер, С.Г. Геллерштейн, И.Н. Шпильрейн, А.К. Гастев, А.А. Смирнов, П.И. Иванов, Е.В. Гурьянов, В.В. Чебышева, К.К. Платонов, Е.А. Климов, Е.А. Милерян, З.А. Решетова, Г.В. Кирия,

Б.М. Ребус, В.А. Моляко и др.). Поисковая активность человека в автоматизированных системах управления, связанная с актуализацией его мыслительных усилий, является традиционным предметом исследования в инженерной психологии (Д.А. Ошанин, Б.Ф. Ломов, В.П. Зинченко, В.Н. Пушкин, В.Ф. Рубахин, О.А. Конопкин, А.А. Крылов, А.И. Прохоров, Ю.М. Забродин, Е.Н. Сурков и др.).

Психологами предпринимались и попытки проникнуть в тайну вершинного проявления технического разума – изобретательства (Т. Рибо, А.П. Нечаев, П.М. Якобсон, С.М. Василевский, А.Ф. Эсаулов, А.В. Антонов, Ч.М. Гаджиев и т. д.). Параллельно этому сложилась традиция философского осмысления природы технического творчества, где оно рассматривалось не как частная форма созидания, а как исторически развитое воплощение продуктивных возможностей человека (И.И. Лапшин, М.А. Блох, Б.М. Кедров, Г.Я. Буш, С.Н. Семенов и др.).

Проблему «мысль (ее субъект) в технической системе» по-своему, все дальше отходя от узкого понимания в технизме, решали инженеры (изобретатели, конструкторы), специалисты по системному проектированию (Дж. Диксон, Дж.К. Джонс, В. Гаспарский, Я. Дитрих, П.К. Энгельмейер, Г.С. Альтшуллер, А.Б. Селюцкий, В.М. Мухачев, А.И. Половинкин, Я.З. Миндлин, В.Э. Штейнберг и др.).

Все это способствовало упрочению особого взгляда, основания для которого уже сложились в истории культуры.

### *Нетехницистский взгляд на технику*

Едва ли даже абсолютные гуманитарии будут оспаривать, что техническая система не менее достойна фантазии и мысли, чем симфония или философский трактат, правда, в представлениях некоторых из них весьма узко и ограниченно. Из этого следуют распространенные стереотипы в понимании особенностей технического («технарского») склада ума. Впрочем, ограничение, и весьма жесткое, здесь действительно есть. Мы живем в мире овеществленных конструктов (образов, понятий и т. п.) технического воображения и технического мышления, ежеминутно пользуясь их плодами, и без этого не сможем долго просуществовать. Технические идеи предполагают массовое воплощение, чем они и отличаются от идей, продуцируемых в иных видах творчества. Это суживает возможности индивидуализации продукта творчества и одновременно привносит особую градацию в характеристику сложности творческой задачи.

Техника – еще и форма «обращения» (Ф.Т. Михайлов) к людям: одновременно ко всем и индивидуально к каждому. Этим измеряется ее полезность, которая вовсе не является безличным, сугубо «объектным» критерием продукта творчества. Одно дело, когда нужно просто выполнить «техническое задание», другое – когда на это сподвигают еще и мотивы отношения к людям. Иной раз, смотря на объект, изготовленный в соответствии с требованиями ГОСТ, думается: а для кого его изготовили, кто может им пользоваться, его носить, водить, жить в нем, и рискнули бы это сделать сами производители. Представим себе внешне качественно сделанный стул, из хорошего дерева, гладкий, прочный, покрытый дорогим лаком, вот только сидеть на нем невозможно. Хотя все его предназначение (польза) и состоит в том, чтобы человек на нем сидел. И для чего тогда все эти достоинства – прочность, гладкость и прочее? Это просто бесполезная «деревяшка», а не стул. В промышленности принято указывать технические, эргономические и эстетические параметры изделия, но человек их воспринимает едино.

На примере показано, что данный стул отвечает всем техническим параметрам, но для сидения не предназначен. По большому счету, для человека он бесполезен. Тем не менее, если бы параметры не соблюдались, на стуле тоже нельзя было бы сидеть. Конечно, параметры разрабатываются с учетом особенностей пользователя, однако в «усредненном», «стандартизированном» виде. Люди же – бесконечно разные. Значит, нужно спроектировать и создать такой стул, на котором будет удобно сидеть всем, определив для этого оптимальные технические параметры, может быть, даже внося коррективы в стандарт. Очень сложная задача, требующая своего рода таланта, но решаемая: в каждом доме имеется хотя бы один такой «стул» (всеми любимое кресло, диван и т. п.). Это и есть конкретная «человеческая», а не абстрактная «техническая» польза.

Утрата такой конкретной пользы – следствие урбанизации, в условиях которой радикально изменился способ представления результатов технического труда. Деревенский умелец мог себе позволить не «халтурить»: он делал штучный товар, который превращался в произведение декоративного искусства. Городской умелец работал на массовый поток со всеми вытекающими из этого издержками. Деревенский умелец, трудясь, священнодействовал, «шаманил», городской – занимался повседневной рутинной.

Там, где не было ориентации на «массовое» воплощение технической идеи, изобретения часто становились произведениями искусства или демонстрировали близость к ним. Таковы, например, паровая турбина Герона Александрийского, римские акведуки и газопровод, который был построен еще в XV в. в одном из городов Китая. Все это были уникальные, индивидуализированные конструкции, не рассчитанные на воспроизводство в поточных технологиях. Они не подлежали широкому тиражированию, но несли в себе нечто большее – материализованные в отдельных технических объектах общие принципы конструирования всего множества объектов того или иного класса. Эти принципы нередко обретают полноценную перспективу в ближайшем и более отдаленном будущем.

Герона Александрийского с «модельной» турбиной и Карла Густава де Лаваля с его конкретным (хотя и «опытным») образцом разделяют тысячелетия. Но это нормально. Не стоит форсировать историю технических идей. Многое в ней должно было устояться, обрести технологическую базу для материализации и т. д. Кроме того, генератор идеи не всегда обязан заниматься ее претворением. Мы живем в мире разделенного труда – нравится нам это или нет. Если кому-то удастся преодолеть грань между тем и другим – прекрасно. Но это бывает не столь часто. К тому же у генератора идеи не всегда под рукой средства, которые позволяют преодолеть эту грань. Академик В.В. Парин, автор идеи системы жизнеобеспечения человека в условиях космоса, обдумывали ее с единомышленниками-сокамерниками в сталинских лагерях: чертежи буквально наносились на тюремную стенку. Идея все же была реализована...

Рассмотрим еще один пример. Принцип работы современного компьютера (РС) иногда сопоставляют с принципом работы арифмометра. По большому счету, можно найти нечто общее. Однако корректнее сопоставлять принципы функционирования однородных вещей, в данном случае принцип работы РС с принципом работы другого, более раннего компьютера – в виде так называемой архитектуры фон Неймана (IAS). В общих чертах принцип IAS, сформулированный Джоном фон Нейманом еще в 1940-е гг., воспроизводится в современных компьютерах. Но для того, чтобы он был полноценно реализован, потребовалось радикально изменить, с одной стороны, конструкцию самого компьютера, с другой – меха-

низм переработки информации, что, в свою очередь, обострило необходимость в разработке программного обеспечения (софта) нового типа, особых носителей информации, технологий ее фиксации и т. п.

В истории дистанция между техническим замыслом и его реализацией не всегда была марафонской. Лишь в эпоху Нового времени в области культуры произошло разделение на духовное и материальное производство. Благодаря интенсивному промышленному росту, которым была отмечена эта эпоха, объективность стала сводиться к утилитарной полезности. Между тем на Востоке техника традиционно понималась как таинство, а не как рутинное ремесло. Древние греки в целом сближали «техне» с «позэйсисом» (сфера искусства), а Платона с «эпистеме» (сфера познания). На это обращает внимание М. Хайдеггер в своей работе «Вопрос о технике»<sup>1</sup>. Древних греков не особо волновала столь болезненная для современного человека проблема воплощения идей, имевших живую, чувственную, изначально материализованную форму эйдосов, которые носились по воздуху (не отсюда ли выражение «идеи витают в воздухе»?). Это в одинаковой степени распространялось и на философские, и на технические идеи. «Вес» и даже «цена» идей были заново осознаны в XX в., но не философами или инженерами, а бизнесменами.

Один из моих учителей, Андрей Владимирович Брушлинский, друг Товия Васильевича, считал мир техники глубоко механичным, дискретным, в пределе – дизъюнктивным, противопоставляя его «единому и неделимому», недизъюнктивному миру человеческого духа и души. Любая машина, как утверждал он, состоит из блоков, узлов, деталей, которые легко разделяются друг с другом. Этого нельзя сказать о психике, в первую очередь *о мышлении*<sup>2</sup>. Действительно, это так, однако к сумме своих частей любая техническая система может быть целиком редуцирована лишь с позиций технократического рассудка, особенно, когда его узкоспециализированной функцией оказывается обслуживание одной из этих «частей». Достаточно разобрать машину на части, и она утратит свою *специфическую качественную определенность*. Другое дело, взглянув на груды металла или даже на одну деталь, мы можем сказать: «Это был шагающий экскаватор (литейный станок, микроволновая печь и т. п.)». Еще сложнее с технологией. Достаточно изъять или даже незначительно нарушить тот или иной технологический цикл, как от технологии не останется ничего!

Все это закономерно, потому что то *целое*, которое характеризует машину (как и всякое целое вообще), не есть совокупность составляющих ее частей. Это целое задается той идеальной *человеческой целью*, которая вызвала данное техническое устройство к жизни, выразив *жизненную* необходимость людей именно в нем, а не в чем-то ином. Подлинная форма целостности в технике *идеальна*. Разумеется, такое идеальное всегда материализуется или «стремится» материализоваться в виде разнообразных технических систем, в их непосредственной физической фактуре. Но само по себе эмпирическое изучение этой фактуры к раскрытию ее организующего, *целостнообразующего* принципа нас никогда не приведет. Проект, модель, чертеж свидетельствуют о машине больше, чем ее реальный образец. Целостность техники – и в структурном, и в функциональном плане – это воплощение, опредмечивание *живой целостности воображения и мышления человека*, который в формах своей деятельности порождает весь ее сложнейший

<sup>1</sup> См.: Хайдеггер М. Вопрос о технике // Новая технократическая волна на Западе. М. : Прогресс, 1986. С. 45–66.

<sup>2</sup> См.: Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М. : Мысль, 1979. 239 с.

мир, главным образом целостность воображения, основная функция которого заключается в том, чтобы *видеть целое раньше частей*. Хорошей иллюстрацией сказанному может служить следующая известная история.

Одному крупному авиаконструктору молодой инженер принес свой чертеж нового самолета. Мимолетом взглянув на чертеж, мэтр поставил безапелляционный диагноз: «Эта машина летать не будет. Для этого она недостаточно красива». Инженер вернулся домой, перепроверил расчеты и обнаружил, что в них оказалась ошибка. Мэтру не нужно было, как новичку или ремесленнику, углубляться в скрупулезный анализ деталей, «поверять алгеброй гармонию». Он мгновенно перенес схему в образ, в чем и состояла работа воображения. Интуиция, за которой находилась развитая способность видеть целое раньше частей, гарантировала достоверность диагноза, или точнее – прогноза. Цельная сила человеческого воображения в буквальном смысле слова может поднять в воздух самолет и удержать его на лету «в целости», предохранив от разрушающего действия физических сил.

Да, эта цельная, целостная, неукротимая и непрерывная сила действительно опредмечивает себя разным образом, в том числе в *пространственно дискретной, эмпирически осязаемой форме* техники. Но это лишь частный случай общей диалектики непрерывного и дискретного. Во-первых (и это подчеркивал сам А.В. Брушлинский), «дискретное» вовсе не всегда означает дизъюнктивное противопоставление – противопоставление того, что мы разделяем, отграничиваем друг от друга в логике «или – или». Дискретность не во всех случаях предполагает границу типа *hard fast line* (строго разграничительная линия, по выражению Ф. Энгельса). Во-вторых, сама граница, а значит и дискретность (и это также один из «азов» диалектики, сформулированный еще Шеллингом), существует для того, чтобы быть в итоге преодоленной. Наличие дискретного создает *возможность непрерывного трансцендирования* – свободного (осознанно необходимого) выхода за любой мыслимый предел. Как заметил Ф. Шеллинг, предел (конечное, дискретное) для того и создается (осознается) устремленным в беспредельность человеком, чтобы в итоге быть преодоленным. В-третьих, по словам Ф.Т. Михайлова, способность к производству *мер*, позволяющих *отграничивать специфическое от неспецифического* в этом мире (включая универсальные меры – категории нашего мышления: сущность и явление, пространство и время, количество и качество и т. д.), сделала человека человеком. Она обеспечила его выделение из действительности, из «среды вещей», для которых он сам стал всеобщей мерой (Протагор). Пусть и весьма несовершенной, но все-таки всеобщей. Благодаря этим мерам человеческое «Я», самость, личность, бесконечно простирающиеся за границы своих непосредственных очертаний, смогли приобрести ту самостоятельность, без которой они остались бы замкнутыми в указанных границах. В данном случае снова срабатывает диалектика непрерывного и дискретного, великолепно переданная Велимиром Хлебниковым:

*Я всматриваюсь в вас, о числа,  
И вы мне видите одетыми в звери, в их шкурах,  
Рукой опирающимися на вырванные дубы.  
Вы даруете единство между змееобразным  
движением  
Хребта вселенной и пляской коромысла,  
Вы позволяете понимать века, как быстрого  
хохота зубы.  
Мои сейчас вещеобразно разверзлись зеницы  
Узнать, что будет Я, когда делимое его – единица.*

Будучи выражением противоречивого единства (на языке диалектической логики – конкретного тождества) непрерывного и дискретного, техника являет собой орган и инструмент *творческого самоопределения* человека в действительности. Молодой К. Маркс был абсолютно прав, когда писал о предметном бытии промышленности как раскрытой книге сущностных сил человека, чувственно представшей перед нами психологии (ее, на наш взгляд, так и не сумела прочесть, а ныне и вовсе отказывается читать *наука психология*). Следовательно, мир техники, если подходить к нему с человеческой, а не машинной оценкой, гуманистичен уже в своих основаниях и устоях<sup>3</sup>. Уже давно очевидно, что за пресловутым противостоянием техники и человека легко обнаруживается противостояние друг другу людей, которые используют технику в своих целях. Особенно это выражено, если в образе противостоящей стороны выступает человеческая организация, функционирующая в духе *машинерии*, например, бюрократической или военно-полицейской машины государства, в которой все подчинено интересам ее самовоспроизводства. Об этом еще в 1960-е гг. очень точно написал Э.В. Ильенков в своей книге «Об идолах и идеалах»<sup>4</sup>. Тем не менее сегодня, в условиях «информационного общества», дискуссии о «человеко-машинном» конфликте и его фатальности приобретают новую остроту.

В самой по себе технике и ее работе есть лишь «человеческий фактор», удельный вес которого высчитывать в каждом конкретном случае попросту нелепо. За все технические и техногенные коллизии на Земле безраздельную ответственность несет только человек. Это значит, что техника лишний раз обнажает перед человеком один-единственный вопрос – о совершенствовании человеческого духа. В позитивном плане техника подсказывает и специфическое направление такого совершенствования – развитие *конструктивизма* духа, непосредственным всеобщим олицетворением которого служат способности к техническому творчеству. Конструктивная же доминанта присуща не только техническому творчеству, но и познанию (как «конструирование», в трактовке Спинозы, Канта, Маркса) и искусству (как «способ делания вещи», по характеристике В.Б. Шкловского). Отсюда – статус техники как *социальной практики развивающего типа*. В этом и состоит нетехницистский взгляд на технику.

### ***Техническое мышление и его развитие***<sup>5</sup>

Именно такой взгляд на технику позволил Т.В. Кудрявцеву открыть *самобытный психологический феномен технического мышления*. Товий Васильевич считал, что абстрактные лабораторные модели существенно обедняют картину реального мышления и его развития. Конечно, для психолога-специалиста по мышлению привычнее и понятнее, например, задачи с точками, нежели все эти кривошипно-шатунные и кулисные механизмы (они фигурировали в экспериментах Т.В. Кудрявцева и его сотрудников). Правда, к наиболее значительным достижениям в исследовании мышления на «точечных» моделях пришли те, кто, как В.Н. Пушкин, постоянно сверяли эти модели с образом реальной поисковой деятельности человека в «больших системах» или, как Я.А. Пономарев (с обоими учеными Т.В. Кудрявцев

<sup>3</sup> См.: Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. О специфике технической предметности // Инженерная деятельность: история, методология, социальные проблемы. Минск, 1990. Ч. 2. С. 39–40.

<sup>4</sup> См.: Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. 319 с.

<sup>5</sup> В параграфе использованы материалы статьи В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева «Жизненный путь и научное творчество Т.В. Кудрявцева» (Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 102–110).

был дружен), в сфере конструирования научного знания. С точки зрения Т.В. Кудрявцева, представлялся перспективным дифференцированный подход к изучению человеческого мышления, вычленение и анализ его основных видов: математического, литературного, технического мышления и др. При этом, как полагал он, психолог должен, по возможности, компетентно ориентироваться в области предметного содержания указанных видов интеллектуальной деятельности.

С последним обстоятельством связан следующий факт личной биографии Товия Васильевича. В начале 1960-х гг. он, типичный гуманитарий и тонкий лирик по складу души, уже будучи дипломированным кандидатом наук, получил квалификацию токаря и работал на одном из предприятий подмосковного города Электростали, одновременно проводя включенные психологические наблюдения. Внедрение было тайным, и о нем на заводе знали лишь трое: директор, секретарь парторганизации и начальник секретного отдела. Это делалось в интересах безопасности самого внедрившегося: рабочие могли принять его за осведомителя, и тогда... (впрочем, об этом хорошо знают социологи, также предпринимавшие в те времена акции по внедрению на советские предприятия). По собственным воспоминаниям Товия Васильевича, многие фрагменты своей будущей докторской диссертации он обдумывал и писал в холодных электричках где-то между Электросталью и Курским вокзалом...

«Суверенизируя» техническое мышление, Т.В. Кудрявцев хорошо осознал границы этой «суверенизации». При всем своем разнообразии человеческое мышление все-таки едино, и Т.В. Кудрявцев возражал против выделения каких-то особых операций технического анализа, синтеза и т. д. (а подобные попытки имелись). Он утверждал, что своеобразие технического мышления совсем в другом – в его *специфической структуре*.

Раскрытию данной структуры в большей степени посвящена его докторская диссертация<sup>6</sup> и ставшая широко известной монография<sup>7</sup>. Т.В. Кудрявцев раскрыл психологический смысл понятия конструктивно-технической задачи, которая всегда характеризуется определенной мерой проблемности и дивергентности. Опираясь на экспериментальные данные, он выделил три способа решения таких задач: 1) выполнение предваряющих теоретических действий, 2) выполнение практических действий 3) комбинированный способ. Последний наиболее адекватен творческой природе конструктивно-технической задачи. При комбинированном способе решения исходная идея рождается на основе детального анализа и первоначального преобразования ситуации, преломляется в схематических представлениях, видоизменяется в ходе дальнейших практических действий. Исходя из этого, Т.В. Кудрявцев наметил структуру технического мышления, которая включила в себя на равных правах такие компоненты, как теоретические понятия, визуальные образы и практические действия. Несмотря на то что перечисленные компоненты присущи любому виду интеллектуальной деятельности человека (мышление ученого, художника и др.) в его развитой форме, именно в структуре технического мышления они получают равноправное и гармоничное существование. В этом плане оно не имеет аналогов, потенциально выступает абсолютно уникальной моделью для общепсихологического исследования мышления. Согласно Т.В. Кудрявцеву, уровень сформированности

<sup>6</sup> См.: Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1971. 39 с.

<sup>7</sup> Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. Процесс и способы решения технических задач : моногр. М. : Педагогика, 1975. 304 с.

технического мышления определяется степенью развитости его образующих и связью между ними, причем сами эти связи достаточно подвижны и подвержены изменчивости.

Таким образом, с одной стороны, техническое мышление интерпретировалось как теоретико-практическое, с другой – как понятийно-образное. На базе этих идей Т.В. Кудрявцевым, его сотрудниками по лаборатории психологии политехнического и трудового обучения (ныне – НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР), аспирантами и последователями из других научно-педагогических учреждений (Т.Н. Боркова, Э.А. Фарапонова, Т.И. Данюшевская, И.В. Терешкина, Л.В. Путляева, Р.Т. Сверчкова, И.И. Гольдин, И.И. Ракитин, А.Э. Штейнмец, В.В. Евдокимов, Е.А. Пустов, Ю.А. Концевой, Ань Данг Зань, М. Сливкова, Д.И. Купов, Е.К. Корчинский, Л.А. Волчегурский, Б.И. Обшадко, И.И. Жуковец, М.Л. Казиник и др.) разрабатывалась система оригинальных методик изучения и развития (включая многофункциональный конструктор «Комплексное учебное пособие по машинной технике») технического интеллекта учащихся разных учебных заведений, например общеобразовательных школ, ПТУ. Своим поистине подвижническим трудом исследователи сводили на нет ставший традиционным упрек психологии в якобы «недостаточной связи с практикой». Активными пользователями их разработок были мастера производственного обучения, методисты и организаторы профтехобразования, а монография Т.В. Кудрявцева «Психология технического мышления» служила настольной книгой для директоров и главных инженеров некоторых крупных предприятий.

Свое открытие феномена технического мышления ученый совершил *проектно-генетическим методом*, реализованным в форме особого экспериментального *проблемного обучения*. Т.В. Кудрявцев, наряду с М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым, А.М. Матюшкиным, выступил одним из создателей концепции такого обучения в нашей стране.

Уже в ранних публикациях Т.В. Кудрявцева, посвященных проблемам усвоения и применения технических знаний, рефреном звучит мысль о необходимости преодоления традиционной ориентации политехнического обучения на копирование образцов, когда практические операции носят, по его выражению, «ремесленнический» характер<sup>8</sup>. Одним из следствий господства подобной ориентации в обучении является то, что учащиеся, сталкиваясь с практическим заданием, затрудняются вычленивать необходимые соотношения, отделить существенное от несущественного, увидеть в конкретной ситуации определенный научный принцип (что проявляется, например, при работе с электросхемами). Дело в том, что даже при чтении простейших электрических схем у людей на стадии обучения возникают затруднения при попытке «прочитать» динамические процессы. Для преодоления этого недостаточно «включить» цепь и сверить: нужно иметь воображение и мышление, что показывают специальные эксперименты, которые проводил Товий Васильевич.

Приведем довольно поучительную историю, рассказанную Э.В. Ильенковым<sup>9</sup>.

В Москву приехали японские промышленники и в разговоре с принимающей стороной упомянули тот факт, что в послевоенной Японии (как раз тогда она вступала в фазу своего первого научно-технологического и экономического скачка)

<sup>8</sup> См.: Кудрявцев Т.В. Некоторые вопросы психологии политехнического обучения // Доклады АПН РСФСР. 1958. № 3. С. 9–12; Кудрявцев Т.В. К вопросу о применении знаний на практике // Вопросы психологии. 1959. № 1. С. 21–31.

<sup>9</sup> См.: Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Моск. психол.-соц. ин-т. М.; Воронеж: МОДЭК, 2002. 12 с.



в начальной школе стало приоритетным эстетическое воспитание, так как оно способствует развитию воображения детей. Были предложены насыщенные образовательные программы, увеличено количество часов, объем финансирования и т. д. Участники разговора заинтересовались, почему так. «Очень просто, – ответил крупный предприниматель, один из творцов того «японского чуда». – Японский рабочий различает семьсот оттенков цвета, а советский – только семь. Мы без всякого риска можем передать вам лицензии и технологию, а вы все равно с ней ничего не сможете сделать. Аналогично – с транзисторными радиоприемниками. У вашего рабочего нет необходимого для монтажа пространственного воображения – умения перенести схему, начерченную на плоскости в пространство, в объем...»

Сейчас, конечно, это делается не «на глазок», но суть остается прежней.

Альтернатива ремесленническому обучению закономерно усматривалась Т.В. Кудрявцевым в переходе от усвоения готовых знаний и их последующего применения в стереотипных и даже вариативных ситуациях к *решению задач*, где сами эти знания в качестве *общих* должны возникнуть с необходимостью, заложенной в конкретных и неповторимых условиях деятельности. Тогда учебный процесс станет источником становления творческой мысли. Этот шаг подсказывали и логико-психологические поиски Дж. Дьюи, и разработки гештальтпсихологов (М. Вертгеймер, К. Дункер, Л. Секей и др.), и опыт исследований школы С.Л. Рубинштейна (Т.В. Кудрявцев высоко ценил этот опыт и во многом опирался на него). В основе всего была историко-педагогическая традиция (А. Дистервег, П.Ф. Каптерев и др.). В том же ряду – математико-дидактические дискурсы И. Лакатоса и Д. Пойа.

Концепция проблемного обучения, разработанная Т.В. Кудрявцевым, представляет собой вариант *теории развивающего обучения*. Содержание проблемного обучения представлено системой учебно-проблемных, творческих задач разного уровня сложности. В процессе решения подобных задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это происходит умственное развитие. Проблемное обучение резко отличается от традиционного (информативного, объяснительно-иллюстративного) даже схемой своего построения. Схема традиционного обучения: сообщение «готовых» знаний учителем и их усвоение учащимися путем копирования способов действий; тренаж этих способов в стереотипных ситуациях и упражнения по выполнению учебных заданий, при которых они окончательно и прочно закрепляются. Схема проблемного обучения выглядит иначе: постановка учителем учебно-проблемной задачи, создающей проблемную ситуацию; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которых учащийся овладевает обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач. При этом основным предметом поисково-преобразующей деятельности учащихся выступает всеобщее отношение проблемной задачи, выраженное в форме ее исходного противоречия.

В данном случае концепция проблемного обучения как вариант теории развивающего обучения демонстрирует несомненную близость к другому ее варианту – *концепции учебной деятельности* Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. На это обстоятельство указывали и Т.В. Кудрявцев<sup>10</sup>, и В.В. Давыдов<sup>11</sup>. Так, в обеих концепциях

<sup>10</sup> См.: Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. Процесс и способы ... С. 271.

<sup>11</sup> См.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с. С. 153–154.

учебная деятельность рассматривается как исследование («квазиисследование»), развивающий эффект которого измеряется освоением общих способов действия, формированием теоретических понятий. И в той, и в другой учебная (учебно-проблемная) задача связывается с изменением действующего субъекта. Согласно данным концепциям, образовательный процесс выстраивается в логике творческого восхождения от абстрактного к конкретному. Приведем пример.

Т.Н. Борковой, Т.И. Данюшевой и другими была создана экспериментальная методика проблемного обучения труду в 3-м классе применительно к разделу «Детали и механизмы»<sup>12</sup>. Традиционно этот раздел изучался детьми по абсолютно репродуктивной схеме: а) объяснение учителем устройства механизма, сопровождающееся его демонстрацией по плакату или другому изображению; б) изложение учителем сведений о применении механизма в производственных условиях; в) закрепление знаний, полученных из объяснений учителя (дедуктивный путь).

Формирование новых знаний и способов действия по экспериментальной методике включало следующие этапы: 1) приобретение знания о механизме в условиях разрешения проблемной ситуации; 2) конкретизация полученного знания в процессе анализа взаимодействия между звеньями механизма и его конструктивными решениями; 3) дальнейшая конкретизация знаний при решении проблемной задачи, требующей сопоставительного анализа механизмов в различных условиях.

На первом этапе усвоения знаний средством создания проблемных ситуаций явились специально подобранные конструктивно-технические задачи. Требовалось (в ходе конструирования) внести дополнения, делавшие техническое устройство пригодным к выполнению определенной функции. Требование выполнялось при «построении» механизма передачи, или преобразования движения. Знание о механизме, которое должно быть усвоено, занимало в проблеме место неизвестного. Это знание, добытое в результате адекватного решения задачи, обладает чертами содержательной абстракции (по идее В.В. Давыдова). Полученный механизм не содержал деталей, связывающих его с каким-нибудь частным случаем применения механизма в технике, то есть это был абстрактный объект, в связи с чем искомое знание о механизме выступало в форме обобщенного представления о нем. Совокупность действий по «построению» механизма в графическом плане моделировала некоторые существенные характеристики конструктивной деятельности.

Второй этап усвоения знаний заключался в активной работе учащихся по определению параметров, отражающих взаимодействие между звеньями механизма, по выявлению возможных зависимостей между формами, размерами и скоростью движения звеньев. Целью этого этапа усвоения был также анализ наиболее общих, типичных конструктивных решений механизмов в технике.

Поисковая конструктивная деятельность учащихся доминировала и на третьем этапе. Его содержание – дальнейшая конкретизация знаний в ситуации разрешения проблемы (выбор и обоснование оптимального варианта решения). Этот этап реализовывался после изучения группы механизмов передачи или преобразовательного движения. В результате формировался опыт самостоятельного сопоставительного анализа механизмов в более конкретной ситуации, чем на предыдущих этапах.

---

<sup>12</sup> См.: Боркова Т.Н., Данюшевская Т.И., Кудрявцев Т.В., Терешкина И.В., Штейнмец А.Э. О некоторых проблемах разработки принципа совершенствования политехнического и трудового обучения в школе // Психологические проблемы учебной деятельности школьника. М., 1977. С. 95–110.

Проблемное обучение нередко воспринимали как то, в системе которого будто бы отсутствует (или недостаточно представлено) звено управления усвоением знаний<sup>13</sup>. При этом такое управление обычно сводилось самими оппонентами теории проблемного обучения к жесткой регламентации усвоения знаний, своего рода «пооперационным диктатам», как квалифицировал его Т.В. Кудрявцев. Однако оппоненты правы: подобные формы управления действительно противоречат смыслу проблемного обучения.

Регуляция познавательной деятельности учащихся в проблемном обучении предполагает нежесткое управление усвоением знаний путем использования в учебном процессе обобщенных алгоритмов, которые содержат принципы решения определенных классов проблемных задач (Т.В. Кудрявцев, И.И. Ракитин, В.В. Евдокимов и др.).

Обобщенные алгоритмы – это не алгоритмы в строгом смысле слова, то есть не своды операций, прямо и безошибочно приводящих к требуемому результату. Им свойственна некоторая «размытость», неполнота. Как показало исследование И.И. Ракитина, учащимся необходимо задавать некоторые ориентиры, чтобы направить их мысль в нужное русло. Но эти ориентиры не должны быть конкретными: в противном случае задача теряет свою проблемность. Надо расставлять ориентиры в виде обобщенных проблемных вопросов, связанных с существенными моментами изучаемого материала. Тогда каждое конкретное действие учащийся будет строить сам, но общее направление его поиска будет нежестко задано ориентирами. По мере овладения учащимися методом решения проблемных задач определенного типа объем материала между ориентирами нужно увеличивать и в конце концов эти ориентиры могут быть сняты совсем<sup>14</sup>. Тем самым обеспечивается переход от организации учебной деятельности к ее самоорганизации. Высокий уровень сформированности у учащихся общих способов действий, которые раскрывают для них условия происхождения новых фундаментальных понятий, – такой же закономерный результат проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Э.А. Фарапонова, А.М. Аверин и др.), как и развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

### *Профессия – это «исполнение» Личности*

В последние годы жизни Товий Васильевич посвятил себя разработке концепции профессионального становления личности внутри учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности<sup>15</sup>. Рассматривая данный процесс в единстве его потребностно-мотивационных и операционных компонентов, Т.В. Кудрявцев сопоставлял (противопоставлял) два типа профессионального становления.

Первый тип (господствующий и поныне) – традиционный. Он характеризуется следующим: а) возникновением более или менее хаотичных профессиональных намерений на фоне расхождения линий общего и профессионального развития

<sup>13</sup> См.: Калошина И.П. Проблемы формирования технического мышления. М.: Изд-во МГУ, 1974. 184 с. С. 7–14.

<sup>14</sup> См.: Ракитин И.И. О соотношении элементов проблемного и программированного обучения // О проблемном обучении / под ред. Т.В. Кудрявцева. М.: Высшая школа, 1974. Вып. 3. С. 65–71.

<sup>15</sup> См.: Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. М., 1985. 97 с.; Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние психологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 86–93; Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59; Психологические основы профессионально-технического обучения / под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. М.: Педагогика, 1988. 144 с.

в старших классах образовательной школы; б) репродукцией профессиональных «зунов» (знаний, умений, навыков) и пассивным отношением к воспитательным воздействиям в профессиональном учебном заведении – среднем или высшем; в) профессиональной адаптацией на стадии учебного и реального вхождения в профессию (так называемого профессионального старта); г) частичной реализацией личности в труде. Все это часто сопровождается трудно преодолеваемыми препятствиями, неразрешимыми противоречиями и безвыходными кризисами в развитии.

Второй тип – идеальный. Ему присущи: а) оформление профессиональных намерений под влиянием общего развития и первоначальной ориентировки в различных сферах труда, что приводит к социально и психологически обоснованному выбору будущей профессии; б) продуктивное, протекающее в актах творческого сотрудничества обучающего и обучающихся, освоение содержания профессионального обучения, результатом которого становится профессиональное самоопределение личности; в) вхождение в профессию на основе активного овладения ей и поиска своего места в производственном коллективе; г) относительно полная реализация личности в самостоятельном труде, когда субъект делает своим достоянием «тайны» профессионального мастерства и, проявляя надролеву профессиональную активность, устремляется в безграничную перспективу своего профессионального роста. На этом пути субъект находит средства для преодоления трудностей и кризисов профессионального роста, а неминуемо возникающие противоречия превращает в естественный источник последнего.

Перешла ли при этом на второй план проблема творчества, исследованию которой Т.В. Кудрявцев посвятил себя целиком и полностью? Не только не перешла, но и приобрела особую смысловую остроту.

Профессионал (по мнению Т.В. Кудрявцева) – это ипостась Личности, которая исполнила себя в Мастерстве (не пафос, а специфическая значимость этих терминов в выбранном контексте обусловила их звучание с прописной буквы). *Исполнила* – не значит исчерпала, просто отдала себя делу и даже «сверх»: она, Личность, «росла», набирала свой вес, пока *исполняла*. Другими словами, профессионал – это Личность как Мастер, для которой профессия – «исполнение», миссия, призвание, хотя и может быть «призывом» извне – выполнять какие-то функции, выступать в различных профессиональных ролях или статусах (на языке социальной психологии).

Но если нет Личности, нет Мастера (буквально: хозяина, распорядителя профессиональными ресурсами от имени Личности), а статусы, роли, функции могут «уничтожить», элиминировать своего носителя. И тогда появляется хорошо знакомый из истории и жизни персонаж – «профессиональный кретин» (в терминологии К. Маркса и Э. Ильенкова). Глядя в современном окружении на таких, иногда хочется убрать слово «профессиональный».

С точки зрения Т.В. Кудрявцева, не может существовать никакого противопоставления профессионализма творчеству (о том же писал и архитектор, ученый, мыслитель, неумолимый общественный деятель В.Л. Глазычев<sup>16</sup>, пересекающийся с Кудрявцевым в области «мастерства»). Абсолютная вытрезиванность в сфере выполнения определенных функций – удел неофитов и ремесленников, к которому, однако, приходят по-разному. Художников, например, поначалу учат работать «в каноне», заставляя копировать простую натуру и обуздывать импульсы

---

<sup>16</sup> См.: Глазычев В.Л. Искусство как профессия // Сайт памяти В.Л. Глазычева. URL : [http://www.glazychev.ru/publications/articles/1974-06\\_isk\\_kak\\_prof.htm](http://www.glazychev.ru/publications/articles/1974-06_isk_kak_prof.htm) (дата обращения: 31.10.2018).

«непроизвольной» фантазии вовсе не из тривиальных и ложных соображений о том, что усвоение образца должно предварять творчество, а из-за того, что «в каноне» обретается ценнейший творческий художественный опыт – опыт «отсекать лишнее». Виртуозность в этом и обнаруживает профессионала, мастера.

Мои разговоры с отцом на эти темы, обсуждаемые когда-то, через много лет после его ухода наводят еще на одну мысль. Не существует стены между профессионализмом и нравственностью, потому что душа профессионализма – *профессиональная совесть*, единая рефлексия Профессионала, которую в угоду ремесленническому или пропедевтическому психологическим установкам нельзя дробить на «когнитивные», «эмоционально-оценочные» и прочие компоненты. Как же быть в этом случае с изощренным, «высокотехнологичным» злодейством, примеры которого мы нынче застаем повсеместно? Ответу просто: это – сделка с профессиональной совестью, в ходе которой расплачиваются профессионализмом (так что злодеев – в ремесленники). Стертая граница между «рукописью» и вдохновением, духом, душой, которым назначается рыночная цена, – свидетельство внутренней «бесхозности», отсутствия хозяина, Мастера, Личности и, как следствие, Профессионала...

...Однажды, когда мне было лет 12–13, отец повел меня в Большой театр на оперу. Уже не помню, что мы слушали. Зато хорошо сохранилось в памяти, как, сидя в ложе все три отделения, я терзался одним-единственным вопросом. В оркестровой яме примерно раз в полчаса вставал человек во фраке и громко ударял в большие тарелки. Рядом другой, подобный ему, не вставая бил в тарелки размером поменьше, но зато делал это чаще. В антракте я набросился на отца с расспросами, почему так получилось, ведь эти двое консерваторию или как минимум музыкальное училище оканчивали и только для того, чтобы в какой-то момент стукнуть в тарелки?! Я этого решительно не мог понять. Отец, таинственно улыбаясь, посмотрел на меня и сказал: «А как ты думаешь, почему они сидят там, в оркестровой яме величайшего музыкального театра мира, а мы с тобой – здесь, в ложе?». Тогда я не воспринял его вопрос как подсказку, скорее, наоборот, еще больше озадачился, что в итоге позволило мне все-таки позже «поймать» подсказку.

Стоят ли годы, проведенные в консерватории, одного удара в тарелки? Вопрос – детский, а проблема, которая кроется за ним – вполне серьезная. В предлагаемом сегодня «сверху» способе ее решения и коренится основа разрушения нашей системы образования. В консерватории нет «класса тарелок», но есть класс ударных. Тот, кто его окончил, сможет сыграть и на больших, и на маленьких «тарелках», и на разных барабанах. Имея высшее образование после консерватории, музыканты могут легко заменить друг друга в оркестре.

Тем не менее не только ради замены на случай необходимости они прошли консерваторскую подготовку, погрузились в область мировой музыкальной культуры и одновременно поднялись к ее вершинам, освоили многообразные стили и жанры музыки, совершенствовались в различных технических премудростях наподобие чтения с листа самых сложных партий... Уровень их музыкального образования не ниже, чем у альтистов или виолончелистов (все они получали его в стенах консерватории). Да, один удар в полчаса! Но он звучит не как какофонический грохот, а как органичный момент развития темы. Более того – как его кульминация, в момент которой громом разряжается вся накаленная до предела полифония оркестрового звучания и тема (или ее фрагмент) получает завершенность.

Завершается и разрешается. И слушатель испытывает катарсис. Ударные задают ритмическую разметку, размерность произведения. Вспомните хотя бы партии ударных в произведениях Р. Вагнера и сразу услышите это... Значит, просто «грохнуть», сколь бы элементарным это ни казалось тогда наивному отроку, увы, не получится. В звуке «тарелок» – выражение высочайшего профессионализма, сформировавшегося на базе универсального музыкального образования.

...Отца уже давно нет. Но мне почему-то кажется, что он принял бы мое взрослое решение детского вопроса. Недаром он был одним из создателей теории проблемного обучения, которое ставило своей целью развивать в школе и после школы умение мыслить глубоко и широко, продуктивно и самостоятельно.

И едва ли с моим решением согласятся «модернизаторы» российского образования. По их мнению, главное – как раз то самое «грохотание» при точечном попадании в правильный тестовый ответ, которое не требует особой фундаментальности и универсальности, профессиональной и личностной отдачи. Только и «зайца можно научить играть на барабане». Как говорил герой фильма «Бриллиантовая рука», «Сеня, про зайцев, это – не актуально». Но это были шестидесятые, а сегодня, к сожалению, даже очень актуально...

Зритель испытал катарсис – профессионал исполнил себя как Личность.

*Званные, изумляющие, желанные...  
(еще немного личного)*

Человек – существо званное. И этим счастливое. Мы живем «в порядке отзвонков» на главные «зовы»... Товий Васильевич меня «вызвал к жизни» и «позвал в профессию».

Он подарил мне и «второго отца», которым стал еще при его жизни Василий Васильевич Давыдов, его самый близкий друг, и у меня таким образом оказалось «двойное отцовство», которое я и сейчас не могу разделить на две части.

...Вспоминаю их диалог в 1984 г. в отцовском кабинете. Василию Васильевичу нужно было сделать доклад о теориях развивающего обучения (не только о своей) в широкой аудитории вузовских работников. Среди них фигурировала и теория проблемного обучения Т.В. Кудрявцева. Нужно сказать, что Василий Васильевич и Товий Васильевич были единомышленниками, и каждый из них прекрасно разбирался в том, чем занят другой со своими сотрудниками. Василий Васильевич доклад написал и делился своими впечатлениями о том, как его готовил:

– Знаешь, Товий, я с изумлением перечитал твою «Психологию технического мышления». Профессура на лекции сидела самая разная: естественники, технари, умная, но я не стал перед ними вдаваться в эти психологические тонкости. Ведь, по сути, ты на таком специфическом материале блестяще показал, какие колоссальные *мыслительные усилия* заставляют человека «делать» собственное сознание, чтобы *сконструировать* то, что «на выходе» станет его *фактом!* Вот это-то и изумило...

Они постоянно «изумляли» друг друга... У папы всегда начинали светиться глаза, когда упоминал о Васе, с которым была дружба со времени аспирантуры и слова которого всегда для него становились новостью, событием, чудом. Папа не мог не поделиться этой радостью со мной.

Творить, дружить, любить – это и значит держать друг друга в «постоянном изумлении».

И я не устаю изумляться.

С каждым годом лучше осознается цена того, что он мне дал. В меру сил стараюсь «расти» вместе с этим осознанием и усиливающимся пониманием того, что это – бесценное, которое никогда не сведется к бесконечности самых астрономических, но все-таки конечных сумм.

Папа с детства постоянно меня во что-то влюблял: в моря и реки, города и веси, книги и фильмы, театр, профессию «психология», своих друзей, оказавшихся моими учителями. Наверное, и в женщин, причем больше через поэзию (он же отличался великим целомудрием и был поэтом)... Даже в одну из поныне главных моих тем – тему творчества в психологии и науках о человеке...

Родительская (и учительская) любовь – еще и стремление влюбить в то, что любишь сам, передать главный человеческий опыт, который может быть скрыт в самых разных формах. Преемственность поколений рвется там, где перестают влюбляться и любить.

Мы остаемся в наших влюбленностях, которые потом будут дарить друг другу любящие, не всегда подозревая, кому они обязаны этим даром. Но мы-то пока знаем. Знаем, помним и любим.

Родительское наследство намного больше, чем кажется. Зачастую оно скрыто, как прятала детские подарки. Только искать надо в себе. И пока ищешь – не старишься. Живешь. Званным...

Только сейчас я кое-что начинаю осознавать в своем ремесле по мере того, как в нем начинает проступать нечто живое, внекабинетное, внелабораторное. То, чем засеивается любое мысленное и широкое экспериментальное поле, простором которого еще не измеряется жизнь. Начинаю понимать отца и то, каким он желал бы видеть меня. Это жизненный парадокс (легко, впрочем, объяснимый): с возрастом мы начинаем – посылно и невольно – исполнять желания наших родителей. Когда их уже нет с нами. Когда они становятся ближе, чем просто «рядом». Когда они по-настоящему открываются нам внутри. И изнутри. Когда наши желания сближаются.

### Список использованной литературы

1. Боркова, Т.Н., Данюшевская, Т.И., Кудрявцев, Т.В., Терешкина, И.В., Штейнмец, А.Э. О некоторых проблемах разработки принципа совершенствования политехнического и трудового обучения в школе [Текст] // Психологические проблемы учебной деятельности школьника / Ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М., 1977. – С. 95–110.
2. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование [Текст]. – М. : Мысль, 1979. – 239 с.
3. Глазычев, В.Л. Искусство как профессия [Электронный ресурс] // Сайт памяти В.Л. Глазычева. – Режим доступа : [http://www.glazychev.ru/publications/articles/1974-06\\_isk\\_kak\\_prof.htm](http://www.glazychev.ru/publications/articles/1974-06_isk_kak_prof.htm) (дата обращения: 31.10.2018).
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст]. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Давыдов, В.В., Кудрявцев, В.Т. Жизненный путь и научное творчество Т.В. Кудрявцева [Текст] // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 102–110.
6. Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах [Текст]. – М. : Политиздат, 1968. – 319 с.
7. Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить [Текст] / Моск. психол.-соц. ин-т. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 12 с.
8. Калошина, И.П. Проблемы формирования технического мышления [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1974. – 184 с.
9. Кудрявцев, Т.В. Некоторые вопросы психологии политехнического обучения [Текст] // Доклады Акад. пед. наук. РСФСР. – 1958. – № 3. – С. 9–12.

10. Кудрявцев, Т.В. К вопросу о применении знаний на практике [Текст] // Вопросы психологии. – 1959. – № 1. – С. 21–31.
11. Кудрявцев, В.Т., Уразалиева, Г.К. О специфике технической предметности [Текст] // Инженерная деятельность: история, методология, социальные проблемы. – Минск, 1990. – Ч. 2. – С. 39–40.
12. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1971. – 39 с.
13. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления. Процесс и способы решения технических задач [Текст] : моногр. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.
14. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст] / Моск. энерг. ин-т. – М., 1985. – 97 с.
15. Кудрявцев, Т.В., Сухарев, А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения [Текст] // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86–93.
16. Кудрявцев, Т.В., Шегурова, В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
17. Кудрявцев, В.Т. Неустрашимый разброс (к юбилеям В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 69–82.
18. Психологические основы профессионально-технического обучения / под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. – М. : Педагогика, 1988. – 144 с.
19. Ракитин, И.И. О соотношении элементов проблемного и программированного обучения [Текст] // О проблемном обучении / под ред. Т.В. Кудрявцева. – М. : Высшая школа, 1974. – Вып. 3. – С. 65–71.
20. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
21. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
22. Хайдеггер, М. Вопрос о технике [Текст] // Новая технократическая волна на Западе. – М. : Прогресс, 1986. – С. 45–66.

*90 лет со дня рождения Л.А. Степашко*

УДК 37(092)

*Н.П. Юдина*

### **Л.А. СТЕПАШКО: ЛИЧНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО**

Статья посвящается видному историку педагогики России – Лилии Анатольевне Степашко. Показана ее научно-педагогическая деятельность, истоки творчества, сквозные идеи историко-педагогических и историко-методологических изысканий; охарактеризована связь с научными школами М.А. Данилова и З.И. Равкина. Эволюция творчества Л.А. Степашко разворачивалась от описания историко-педагогических фактов к их обобщению и определению тенденций. Выработанные ею принципы исследования раскрыты в основных работах ученого и нашли продолжение в работах учеников.

Л.А. Степашко; научная школа; историко-педагогическая методология; научное наследие; научное творчество



19 октября исполнилось бы 90 лет Лилии Анатольевне Степашко – историку педагогики, чьи труды широко известны ученым. Большую часть своей жизни она прожила на Дальнем Востоке, где и создала свою научную школу. Под ее руководством подготовлено и защищено 29 кандидатских и докторских диссертаций по педагогике и истории педагогики. Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы... Нет необходимости перечислять ее награды и звания, лишь в малой степени отражающие заслуги перед наукой и образованием и совсем не выражающие масштаб ее личностного влияния на всех, кому посчастливилось встретиться с ней или, как мне, учиться у нее.

Мы живем без Лилии Анатольевны почти 10 лет, но не проходит и дня, чтоб не вспоминали ее. Удивительно, что в каждой жизненной коллизии память подсказывает эпизод, из которого извлекается нравственный урок, данный нам Еленой Анатольевной, как звали ее в быту. Когда, закончив МПГУ им. В.И. Ленина, она приехала на Дальний Восток учительствовать в сельской школе, то опасалась, что ребяташки не воспримут, как ей казалось, «книжное» имя. Так и появилась «Елена». Это имя она приняла позже в крещении. По прошествии многих лет понимаешь, что рядом был мудрый, светлый человек, у которого можно было учиться «жизни». Даже ее уход – урок памяти. Она не дожила до своего дня рождения один день и скончалась 18 октября 2009 г. Будучи тяжело больной (три инфаркта!), она говорила нам, своим ученицам: «Девочки, я не могу испортить нашу встречу и в день 80-летия мы будем вместе, ну а дальше...». Она не была фаталисткой, но к кончине своей готовилась, подводила итоги научной деятельности, выразив много из передуманного в монографии «Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания»<sup>1</sup>.

В педагогических кругах Л.А. Степашко знали как авторитетного мыслителя, наследие которого ждет своего исследователя. Нам, ученикам, анализировать ее творчество трудно: слишком лично мы его воспринимаем. Для нас это, прежде всего, жизненный контекст, в котором разворачивалось наше становление, и отстраниться от него пока невозможно. Не пришло еще время осмыслить вклад Елены Анатольевны в развитие отечественной истории педагогики и методологию, ее роль и влияние на исследователей другого поколения. Слишком мала дистанция, отделяющая нас от ее жизни и творчества. Поэтому свою задачу сегодня видим в том, чтобы сохранить в памяти образ, рассказать о ней как можно большему количеству людей и таким способом зародить и поддержать интерес к человеку, личности и творчеству<sup>2</sup>.

Сначала несколько слов о самой Елене Анатольевне. Родом она из деревни Федоровская Усть-Кубинского района Вологодской области. Окончила Московский государственный педагогический институт имени В.И. Ленина в 1950 г., а через семнадцать лет – целевую аспирантуру в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР. Работала учителем русского языка и литературы в селе Николаевка

<sup>1</sup> См.: Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания. Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2008. 248 с.

<sup>2</sup> См.: Юдина Н.П. Лилия Анатольевна Степашко: стиль научного руководства // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. науч. ст. Хабаровск, 2014. Вып. 15. С. 98–102 ; Юдина Н.П. О педагогической культуре Л.А. Степашко // Историко-педагогический журнал. Нижний Тагил, 2013. № 4. С. 203–206 ; Юдина Н.П., Давыденко В.А. Признание в любви // Проблемы современного образования : интернет-журн. М., 2013. № 6. С. 70–77. URL : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru) (дата обращения: 15.09.2018).

Смидовичского района Еврейской автономной области, затем в средней школе № 57 г. Хабаровска, Хабаровском технологическом техникуме, с 1961 по 2005 г. – Хабаровском государственном педагогическом институте; последние годы – в Дальневосточном федеральном университете (г. Владивосток).

В вузе Елена Анатольевна прошла путь от ассистента до проректора по научной работе. По ее словам, семья, в которой она росла, по своему укладу – это семья сельских интеллигентов. Дедушка, педагог, исполнял миссию просветителя и, как было принято в далекие времена начала XX в., «просвещал народ», показывая всей своей жизнью образцы «культурного быта», как тогда говорили. Под его началом и проходило взросление девочек (у Елены Анатольевны была младшая сестра Римма). Девочки попали в дом деда после того, как родители были репрессированы в 1938 г. Отец Елены Анатольевны (Озерков Анатолий Васильевич) был тогда же расстрелян, но позже реабилитирован, а мама (Озеркова Мария Николаевна) выслана в Казахстан. Наверное, под влиянием семейной культуры сформировались качества, отличающие ее во все времена: справедливость, ответственность, добропорядочность. Они проявлялись в каждом поступке, суждении, профессиональной деятельности, общении.

Вспоминая Л.А. Степашко как ученого, я вижу в ее творчестве два источника, которые определили и направления ее научных изысканий, и двустороннее влияние. Она пришла в науку как историк отечественной дидактики и выполняла исследование под руководством Михаила Александровича Данилова. Став самостоятельным исследователем, погрузившись в историю дидактики и историю педагогики, она заинтересовалась методологией и сотрудничала с Захаром Ильичом Равкиным. Думается, что не без влияния с их стороны определились научные интересы и сквозные проблемы в ее собственных исследованиях и исследованиях ее учеников, объединенных в научную школу. Диссертации, написанные под руководством и при консультировании Елены Анатольевны, – это дань памяти, в первую очередь, «великим старикам», как она называла теоретиков отечественной дидактики, соратников М.А. Данилова.

Собственно методологических исследований в научной школе Л.А. Степашко мало. Вероятно, это было связано с тем, что становление историко-педагогической методологии – процесс сложный, развернувшийся уже тогда, когда Л.А. Степашко была в преклонном возрасте. Она успела погрузиться в методологическую проблематику, приобщила к ней и нас, но подготовить исследователя-методолога не успела. Есть и другое объяснение: не оказалась такого ученика, который мог бы осилить разработку методологической проблематики. Исключение составили лишь работы С.И. Колташ, А.Г. Кузнецовой, имевшие историко-методологический характер<sup>3</sup>.

Елена Анатольевна была благодарной ученицей и почтительно относилась к своим предшественникам и учителям. Ссылки на М.А. Данилова, З.И. Завкина, В.В. Краевского мы находим во многих ее работах. Их авторитет не оспаривался. Она учила нас находить в прошлом идеи, конструктивные для актуальной педагогики. Ей был присущ авторитет без авторитаризма. Она легко признавала значимость работ молодых, по сравнению с ней, исследователей, выделяя «выдающихся»

---

<sup>3</sup> См.: Колташ С.И. Развитие методологии отечественной педагогики (середина 60-х – 80-е годы XX в.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2003. 34 с.; Кузнецова А.Г. Развитие системного подхода в отечественной педагогике конца 60-х – 80-х годов XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2000. 34 с.

ся мальчиков». Так она называла М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова и внимательно следила за их творчеством <sup>4</sup>.

Она была и очень ответственным учителем. Хотелось бы еще раз напомнить о характере ее отношений с учениками: этому надо учиться, тем более что сегодня отношения учителей и учеников («пампедия», по выражению Я.А. Коменского) – в глубоком кризисе. Педагогический стиль Елены Анатольевны очень историчен в том смысле, что обращен к истории, сам есть продукт истории, принадлежит истории и, что самое важное, воплощает историческую связь прошлого, настоящего и будущего педагогики. В лексиконе Елены Анатольевны были слова-символы, которые, как и положено символам, обладали богатым содержанием. Каждому из нас предстояло их осмыслить. Первое и, пожалуй, ключевое в ряду символов было слово «*культивировать*». Оно произносилось тогда, когда речь шла о педагогическом влиянии. Употребляя его, Елена Анатольевна, восходила к идеям И.Ф. Герберта, который воспитание рассматривал как «усмирение природной дикости» средствами культуры. Культивировать – значит «вращивать» в человеке человеческое.

Еще одно любимое выражение употреблялось, когда речь шла о диссертации. Все, кто с ней работал, помнят важную для каждого фразу, означающую, что начинается новый этап работы: «Диссертация написана, будем ее “*причесывать*”». Соединение слов в цельном смысловом пространстве объясняется просто: «причесывая» тексты, она культивировала тех, кого учила. Культура, культивация – родственные слова. В своей этимологии слово «культура» означает возделывание, вращивание какого-либо вида живых организмов. Как же в работе Елены Анатольевны происходило «вращивание» исследователей? Строя свою работу с аспирантами, она опиралась на принципы гуманистической педагогики: культурный опыт, обогащенный педагогическими смыслами; взаимодействие, через которое и в котором субъективируется присваиваемое содержание; личность педагога, преломляющего через себя действие объективных факторов.

Отметим, что проблема содержания образования привлекала Елену Анатольевну постоянно и в ее разработке выходила за пределы дидактической. В своем исследовании «Социалистическая концепция содержания общего образования» она выделила два вектора формирования содержания образования, условно обозначенные ею как «снизу» и «сверху». «Снизу» – значит с учетом «ведомственных интересов», для которых содержание – это совокупность учебных предметов, связанных между собой формальными связями. «Сверху» – от идеи целостности, когда содержание подчиняется цели воспитания и становится средством формирования «нравственной, трудовой, самодеятельной творческой личности» <sup>5</sup>.

Обращаясь к прошлому мировой и отечественной педагогики, Елена Анатольевна искала решение проблем, актуальных для педагогической науки и практики (задачи воспитания и образования, содержание транслируемого в школе опыта, значение исторического опыта для решения актуальных задач, сохранение и распространение педагогических традиций и т. д.). Она находила в историческом опыте

<sup>4</sup> См.: Романов А.А. Педагогическая персоналистика М.В. Богуславского // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 330–344 ; Романов А.А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. 136 с.

<sup>5</sup> Степашко Л.А. Социалистическая концепция содержания общего образования : ист.-пед. очерк (1917–1941). Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 1988. 168 с. С. 149.

«вечные» положения, понимание которых немислимо вне ценностных координат. Удивительно, что, выросшая в пору, когда историко-педагогические оценки подменялись идеологическими, Елена Анатольевна оставалась в поле педагогических оценок и не уподоблялась судье, выносящему исторический приговор. Она предостерегала нас от всякого рода радикальных суждений, наставляла на пути в науку: «будьте *деликатным историком*» (призыв соблюдать принцип историзма, осторожно реконструировать историко-педагогические явления), «смотрите на происходящее *глазами историка*» (обращение к истории повседневности, о которой сегодня говорят методологи истории педагогики).

Елена Анатольевна все время анализировала происходящее, вписывая его в контекст исторических тенденций, стараясь выявлять исторические корни настоящего. Для нее история и современность были гранями целостного бытия, связи между которыми предстоит обнаружить и объективировать историку педагогики. Исходя из этого становится понятным ее переосмысление прошлого с новых позиций. Могло показаться, что она ориентировалась только на классическую педагогику, обращаясь постоянно к наследию К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, А.С. Макаренко... Но в привычном, практически хрестоматийном материале, известном каждому аспиранту, она вычитывала новое, открывала неведомые ранее грани, применяла каждый раз иные методологические схемы. Для Елены Анатольевны не было привычного: было глубокое понимание истории, не утрачивающей своей актуальности и ожидающей «*деликатного*» исследователя, который сможет актуализировать историю, не *модернизируя* ее. Историк, по мысли Елены Анатольевны, должен обнаружить *паритеты* (еще одно слово из ее лексикона) истории и современности, и это одна из его задач.

Проявление этой ее особенности находим в уникальных исследованиях: «Педагогика. Революция. Социализм» (1993), «Генезис содержания общего образования (гуманистический аспект)» (1994), «Философия и история образования» (1999), «Историко-педагогическое теоретическое исследование» (2005), «Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания» (2008).

Е.А. Степашко была очень постоянной в своих научных интересах и одновременно очень динамичной, смело применяя для анализа исторического прошлого инструментарий, не использованный в историко-педагогическом знании. Так, среди характеристик педагогики появилось понятие «человекоразмерность» (В.С. Степин), при помощи которого Елена Анатольевна раскрывала сущность гуманистической педагогики, базирующейся на законе природосообразности. В интерпретации Елены Анатольевны человекоразмерность расширяла границы объекта науки, как это задумано В.С. Степиным, и обретала значение идеи, находившей свое воплощение в разрабатываемых ею методологических схемах. На поле историко-педагогической методологии Л.А. Степашко доказала необходимость руководить исследованиями в сфере истории педагогики, а методологическая рефлексия началась в русле разработок научного совета по истории педагогики (руководители — З.И. Равкин, М.В. Богуславский). Основой для методологической рефлексии Е.А. Степашко были подходы, созданные в 90-е г. XX в. и выраженные в трудах З.И. Равкина, Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова. Эти подходы появились в период преодоления монометодологии, долгое время господствовавшей в педагогике, и вводили в пространство научного поиска субъект, совершающий выбор и несущий ответственность за свои действия и полученный результат. Он выступал реконструк-

тором педагогической реальности, методологом, разрабатывающим собственные средства для разрешения исследовательских задач на основе философского, общенаучного и частнонаучного методологического знания.

Сейчас мы уже со всей ответственностью можем сказать, что, работая в русле сформировавшихся в истории педагогики тенденций, Елена Анатольевна была очень самостоятельным мыслителем и опережала своих современников и коллег по науке. В 2005 г. вышла ее монография «Историко-педагогическое теоретическое исследование», которая обобщила достижения историко-педагогической методологии 1990-х гг. и завершила целый этап ее становления. Так как эта монография – уже достояние истории, остановимся на некоторых ее положениях.

По мнению Л.А. Степашко, история педагогики – это та область научного знания, которая в полной мере реализует механизм развития любой социальной системы, в том числе науки. Это преемственность, проявляющаяся в форме социально-культурных «эстафет» и научных традиций. Истории педагогики конца XX в. свойственно внимание к сложным объектам, изучение которых требует разработки соответствующих теоретических схем, в совокупности позволяющих ей выйти на уровень фундаментальных обобщений. Качественный скачок в историко-педагогической методологии оказался возможным потому, что в совокупном научном знании был накоплен опыт объяснения исторической динамики науки; общенаучная методология сделала открытия в области эпистемологии, которые были экстраполированы на пространство истории педагогики и адаптированы к задачам исследования историко-педагогического объекта.

Для истории педагогики стало актуальным не столько описание исторического опыта, сколько его переосмысление и переоценка; выявление тенденций развития. Это привело к тому, что логическое стало превалировать над историческим, а историко-педагогическое исследование стало теоретическим, что и зафиксировано в названной выше монографии. Добавим также, что о статусе истории педагогики разговоры не утихают: ей часто отводят роль описательной науки, задача которой заключается в сборе и представлении фактов, по сути, оставляя ее за пределами тенденций развития науки, которая сегодня не только должна определять стороны развития объекта, но и строить обоснованные прогнозы в отношении его будущего состояния.

Завершая свои воспоминания-рассуждения о Елене Анатольевне и ее творчестве, выразим надежду на то, что придет время и ее творчество станет объектом серьезного историко-педагогического или историко-методологического исследования. А нам остается светлая грусть и благодарность судьбе за то, что была встреча с духовно богатым и мудрым человеком.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Давыденко, В.А. Идея активности учащихся в обучении в советской дидактике середины 70-х – середины 80-х годов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1995. – 25 с.
2. Елисеева, Е.В. Развитие теории урока в советской дидактике периода середины 70-х – 80-е годы XX века [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2006. – 20 с.
3. Жданова, Т.А. Идея активности личности студента в дидактике высшей школы периода середины 60-х – середины 70-х годов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 23 с.

4. Золотарева, С.А. Развитие теории урока в советской дидактике периода середины 50-х – середины 60-х годов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1998. – 24 с.
5. Колташ, С.И. Развитие методологии отечественной педагогики (середина 60-х – 80-е годы XX в.) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 2003. – 34 с.
6. Колташ, С.И. Формирование концепции процесса обучения в педагогической деятельности М.А. Данилова [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 1990. – 23 с.
7. Кузнецова, А.Г. Развитие системного подхода в отечественной педагогике конца 60-х – 80-х годов XX века [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 34 с.
8. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова [Текст]. – Рязань : Концепция, 2018. – 136 с.
9. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
10. Романов, А.А. Педагогическая персоналистика М.В. Богуславского [Текст] // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 330–344.
11. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
12. Семенова, Н.В. Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (конец XIX – 30-е годы XX века) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 2006. – 40 с.
13. Степашко, Л.А. Генезис содержания общего образования (гуманистический аспект) [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу / Хабаровский гос. пед. ун-т. – Хабаровск, 1994. – 100 с.
14. Степашко, Л.А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат [Текст] / Хабаровский гос. пед. ун-т. – Хабаровск, 2005. – 60 с.
15. Степашко, Л.А. Педагогика. Революция. Социализм (1917–1930 гг.) [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу по истории педагогики в России / Хабаровский гос. пед. ун-т. – Хабаровск, 1993. – 99 с.
16. Степашко, Л.А. Социалистическая концепция содержания общего образования [Текст] : ист.-пед. очерк (1917–1941). – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 1988. – 168 с.
17. Степашко, Л.А. Философия и история образования [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Флинта, 1999. – 268 с.
18. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания [Текст]. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2008. – 248 с.
19. Филатова, Т.А. Развитие теории урока в советской дидактике середины 80-х – середины 70-х годов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 22 с.
20. Юдина, Н.П. История педагогики и педагогическое прогнозирование [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 120–130.
21. Юдина, Н.П. Константин Николаевич Вентцель – теоретик и практик свободного воспитания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 120–130.
22. Юдина, Н.П. Лилия Анатольевна Степашко: стиль научного руководства (статья) [Текст] // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте : сб. науч. ст. – Хабаровск, 2014. – Вып. 15. – С. 98–102.
23. Юдина, Н.П. О педагогической культуре Л.А.Степашко [Текст] // Историко-педагогический журнал. – Нижний Тагил, 2013. – № 4. – С. 203–206.
24. Юдина, Н.П., Давыденко, В.А. Признание в любви [Текст] // Проблемы современного образования : интернет-журнал. – М., 2013. – № 6. – С. 70–77. – Режим доступа : [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru) (дата обращения: 15.09.2018).

*85 лет со дня рождения Ф.А. Фрадкина*

УДК 37(092)

*А.А. Романов*

**ТРУЖЕНИК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ:  
ПАМЯТИ Ф.А. ФРАДКИНА**

В статье характеризуется научная деятельность Ф.А. Фрадкина, известного исследователя актуальных проблем теории и истории педагогики, наследия С.Т. Шацкого, педагогики 20-х гг. XX в., труженика и подвижника историко-педагогической науки.

Ф.А. Фрадкин; история педагогики; историко-педагогическое знание; наследие С.Т. Шацкого; научная школа

Имя Феликса Ароновича Фрадкина и его труды вошли в мою жизнь во второй половине 1970-х гг., когда определилась тема кандидатской диссертации, связанная с наследием С.Т. Шацкого. На просьбу прорецензировать мое исследование он ответил согласием, похвалил работу, и на защиту в Киев был направлен его положительный отзыв. Такой же отзыв дал и его руководитель – М.Н. Скаткин.

Эпизодически мы встречались в Москве. Он был прост в общении, внимателен и доброжелателен. В начале 1988 г. мне довелось, работая доцентом Павлодарского пединститута, приехать в Москву на четырехмесячные курсы Института повышения квалификации преподавателей высшей школы. Одним из спецкурсов здесь руководил Ф.А. Фрадкин. Занятия велись интересно, но запомнилось другое. Многие лекции он читал вдвоем с Б.М. Бим-Бадом в виде дискуссий, а это было необычным явлением, никогда не встречавшимся на других курсах. Необыкновенно интересной была и проблематика: «История открытий и дискуссий в педагогике», «Педагогическое человековедение: история и современность». Оба лектора гармонично дополняли друг друга. Конкретные вопросы истории педагогики, о которых говорил Ф.А. Фрадкин, получали философское оформление их Б.М. Бим-Бадом, значимая педагогическая идея рассматривалась сквозь призму исторического опыта, назывались имена деятелей образования, результаты их работы и многое другое.

Помнится разговор на тему «Проблема комплексного изучения человека в истории педагогики». Не только построение беседы, но и сама формулировка темы были новыми. Исходя из тезиса о том, что мы не знаем личность целиком, не имеем о ней комплексных знаний, выявлялось назначение педагогики и общее представление о ней, на доске рисовалась так называемая педагогическая избушка (по типу пирамиды А.Г. Маслоу).

Б.М. Бим-Бад упоминал о «бездетности» и бесчеловечности нынешней педагогики, методы которой или взяты «с потолка», или дедуцированы из каких-то схем. По его мнению, важно было даже, как ты говоришь о возрастных особенностях детей: если «учитывать» – это к «бездетной» педагогике, если принимать во внимание – это более правильно. Ф.А. Фрадкин рассказывал о педагогике П.П. Блонского, где не теряется ребенок, находящийся в развитии.

Детально разбиралась базовая часть педагогики – антропологическая. Обращалось внимание, что педагогическое человековедение – не «масло масляное», а попытка понять человека с точки зрения педагогики. И только после этого изучали

имена от Платона до К.Д. Ушинского. Среди них были и те, о которых не говорили в пединституте, например К. Шмидт, учитель истории, древних языков и протестантский пастор, сторонник антропологического подхода в педагогике, автор капитального четырехтомного труда «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и органической связи с культурной жизнью народов».

Объяснялось, что и в трудах Я.А. Коменского была попытка обосновать природу человека: в его «Великой дидактике» поставлены антропологические проблемы, хотя и в идеалистической форме, теологическом представлении (как говорил Ф.А. Фрадкин, «теология – антропология, перевернутая на голову»).

Подробно рассматривалось становление педологии, ее задачи, основные концепции (биогенетическая и социогенетическая), подвижники этих направлений (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.П. Нечаев и др.), подчеркивалась их высокая образованность. Интерес к этой теме позволил мне написать позже статью о педологии<sup>1</sup>, но к некоторым, в первую очередь трагическим, аспектам так и не удалось обратиться.

Нам нравилось, когда эрудит Б.М. Бим-Бад включал в лекции материал об идеях мыслителей Запада, что было для нас зачастую откровением. Такая форма работы обогащала и Ф.А. Фрадкина: он часто упоминал Б.М. Бим-Бада, многим вещам учился у него. Однако его огорчало уменьшение численности ученых по призванию, тех, для кого научное исследование – образ жизни, кто может думать о науке на улице, в метро, дома, как это делал он сам.

В начале 1990-х гг. Ф.А. Фрадкин в соавторстве с М.Г. Плоховой издал лекционно-методический комплекс по истории педагогики<sup>2</sup>. Для читателей авторы написали: «Сегодня нам предстоит открыть одну из наиболее интересных и драматических страниц отечественной педагогики – истории советской педагогики. В течение десятилетий учителя не знали об именах, которые составили бы гордость любой педагогики мира, – Л.С. Выготском, П.П. Блонском, С.Т. Шацком. Их дела замалчивались. Прятались в спецхран работы, которые разрушали специально сформированный “имидж” педагога (Н.К. Крупская). Труды канонизировались в угоду господствующим догмам (А.С. Макаренко). До сих пор в качестве “исторических” оцениваются постановления ЦК партии 30-х гг. о школе и педагогике. Не хотят замечать, что они – лишь прелюдия к последующим постановлениям о литературе, искусстве, которые нанесли непоправимый ущерб культуре. Разгром педологии, запрещение метода проектов, дальтон-плана, тестов, анкет были первой “пробой пера” формирующейся административно-командной системы, которая подгоняла под свои мерки народное образование. Чтобы сознательно и активно строить сегодня педагогику и школу, надо понять, на каком этапе, когда и как начался путь, который привел нашу школу к кризису. Мы предлагаем Вам выдержки из монографий, статьи советских педагогов, в которых изложены разные, порой диаметрально противоположные точки зрения по проблемам воспитания дисциплинированности. Со многими из этих позиций читатель познакомится впервые, так как их создатели были репрессированы, а книги “арестованы” и изъяты из библиотек. Введение их в оборот позволит не открывать заново известное, а, опираясь

<sup>1</sup> См.: Романов А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 82–96.

<sup>2</sup> См.: Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г. Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы : лекц.-метод. комплекс по истории педагогики. М. : Изд-во Рос. открыт. ун-та, 1992. 128 с.



на уже созданное, начать поиски новых решений, адекватных сложной и трудной современной педагогической действительности»<sup>3</sup>.

Выпускной проект на тех курсах о творчестве С.Т. Шацкого я защитил под руководством Б.М. Бим-Бада.

Было очень интересно общаться с Ф.А. Фрадкиным. Он рассказывал о новых диссертациях по С.Т. Шацкому, о том, как у них во Владимире под его руководством проходят заседания школы молодых ученых, какие планируются конференции и др. Несколько лет я держал перед глазами составленный им для аспирантов список книг, которые нужно было прочитать: не учебные книги по программе, а образцы отечественной и мировой классической литературы.

Однажды он посетовал, что при больших замыслах и затратной по времени работе с аспирантами результат не всегда радует. Приехали, мол, московские аспиранты и в дискуссии были лучше его учеников, одержали в условных дебатах чистую победу. Вскоре, познакомившись с этими москвичами, многое стало понятным: это были два друга – М.В. Богуславский и Г.Б. Корнетов, о которых скоро будут написаны статьи и книги<sup>4</sup>.

Довелось побывать и у него во Владимире, дома и на даче. В конце курсов он рекомендовал меня во ВНИК (Временный научно-исследовательский коллектив) «Школа», где я работал старшим научным сотрудником, а моим руководителем, к счастью, вновь оказался Б.М. Бим-Бад. Размах и напряжение деятельности ошеломляли и воодушевляли одновременно. Но главное – стиль работы, заданный Э.Д. Днепровым, «без погон»: солидному профессору в дискуссии мог возражать молодой учитель. Трудно переоценить роль в жизни таких авторитетных ученых, на книгах которых ты учился (А.В. Петровский, В.В. Давыдов), учителей-новаторов, «неудобных», даже скандальных педагогов (Ю. Азаров), артистов (Р. Быков) и др. Несколько месяцев такой «школы» значили для меня больше, чем годы обычной работы. В коллектив несколько позже Э.Д. Днепров пригласил М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова.

Сам Ф.А. Фрадкин официально членом ВНИК не был. В то время встать в его ряды фактически значило войти в конфликт с Академией педагогических наук (АПН): многие ее деятели считали это выпадом против них самих. Недавно защитив диссертацию в ведущем вузе АПН, он оказался в сложной ситуации и, видимо, не смог сделать однозначный выбор. А компромисс был практически невозможен, поэтому контакты он поддерживал, принимая идеи ВНИК «Школа», чему сопутствовал его приезд в качестве слушателя в Институт повышения квалификации (ИПК) (с 1 сентября 1988 г.). Мы поселились в одном блоке из двух комнат (я жил с Г.А. Малининым). В течение четырех месяцев, когда Ф.А. Фрадкин не уезжал домой, мы вместе завтракали и ужинали (к слову, в еде он был непривередлив, любил пирог с курагой). Ужин превращался, как правило, в беседу о последних событиях. Он обычно говорил меньше, чем думал. В то время – вре-

<sup>3</sup> Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г. Проблема дисциплины в истории ... С. 3.

<sup>4</sup> См.: Романов А.А. Михаил Викторович Богуславский : науч. биограф. // Богуславский М.В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А.Н. Шевелев. СПб., 2016. С. 4–8 ; Романов А.А. Педагогическая персоналистика М.В. Богуславского // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. С. 330–344 ; Романов А.А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. 136 с.

мя надежд и перестроечного оптимизма – его больше интересовали вопросы нравственного определения и выбора человека. Подходил момент тяжелого для каждого человека переосмысления своего жизненного пути, правильности основных установок, выбора нравственных ориентиров.

Ф.А. Фрадкин, как и большинство из нас, верил в существующий общественный строй и непогрешимость нашей идеологии. К тому же марксистско-ленинская методология была предметом его научных интересов, что не могло не наложить своего отпечатка. В нем самом поднимались на борьбу друг с другом стремление к новому на основе гуманистических идей с одной стороны и вошедшая в плоть и кровь большевистская непримиримость с другой. Такое состояние трагично: сердце честного человека, разрываемое внутренней борьбой, болит, он живет с этой болью. Кто знает, чего не выдержало сердце нашего Феликса, разделившего судьбу многих педагогических подвижников, ушедших из жизни на пике творчества? Может быть, именно этой боли? <sup>5</sup>.

Разговаривая с собой, он спрашивал нас, не требуя ответа: «О чем думала старушка, подкладывая вязанку дров в костер, под ноги Я. Гуса?». Или, будучи под впечатлением от поразившего его японского фильма «Восхождение на Фудзияму», задавал такой вопрос: «Можете ли вы себе представить, что должны нести свою родную мать в горы умирать из-за ее старости?» Запомнилась его мысль, не казавшаяся банальной, что нужно смотреть хорошие фильмы, читать хорошие книги, ходить на лекции к хорошим лекторам. Он сам старался этому следовать, называл нам понравившихся докладчиков и их темы, авторов любимых книг и те книги, которые желательно прочитать, а также лучшие, на его взгляд, фильмы. Вместе с тем любил повторять: «Ищите идею...». Подчеркивая эти слова, он работал над своими статьями, уча нас обосновывать главную мысль, основные авторские посылы, стержень, вокруг которого строится материал. Он помог мне в работе над статьями о Н.К. Крупской и С.Т. Шацком. Запомнилось его требование: ученый должен быть честен, не приукрашивать описываемых людей, быть точным в характеристиках. Однажды пришлось по его замечаниям четырежды переделывать тезисы о Н.К. Крупской для конференции (всего две страницы), и было интересно отшлифовать материал так, чтобы в итоге услышать: «Статья хорошая». Позже у меня появилась о ней настоящая статья <sup>6</sup>.

Я прочитал почти все его публикации, но написать довелось всего об одной. Как-то он дал почитать мне присланную из Германии статью Г. Хиллига «Последний год жизни: о поражении Макаренко-писателя». Перед этим в журнале «Воспитание школьников» (1988. № 3) к 100-летию А.С. Макаренко вышла статья Ф.А. Фрадкина «Последний год жизни». Показателен был сам факт, что в разных странах ученые пришли к осознанию необходимости переосмысления взглядов на творческий путь великого педагога, что знаменовало новые тенденции в международном макаренковедении.

Интересно было сравнить разные позиции авторов, так как каждый из них искал свой подход, вложил собственные идеи, а для науки творческий поиск и борьба идей жизненно необходимы. Мне казалось, что работа Ф.А. Фрадкина

---

<sup>5</sup> См.: Романов А.А. Продолжение разговора с наставником // Мир образования. 1996. № 9. С. 36–37.

<sup>6</sup> См.: Романов А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 70–83.

написана лучше. И не только с публицистической точки зрения. Так родилась моя статья «Воспитание человека – самое большое счастье. Два взгляда на творчество А.С. Макаренко», опубликованная 25 января 1989 г. в газете «Фройндшафт» на немецком языке. Не знаю, выпустили ли в ФРГ совместную брошюру, но о таком проекте, как мне было известно, они договаривались. При встрече в Москве Г. Хиллиг вспомнил статью о нем и Ф. Фрадкине, написанную мною в соавторстве с А.К. Воловик<sup>7</sup>.

Книга самого Ф.А. Фрадкина с его дарственной надписью «В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко)»<sup>8</sup> хранится у меня до сих пор.

Несколько слов в память о Феликсе Фрадкине, избранном членом-корреспондентом РАО и ушедшем из жизни в 1993 году, для журнала «Мир образования» меня попросил написать Б.М. Бим-Бад. Заканчивалась тогда статья словами: «Ф.А. Фрадкину не удалось реализовать много проектов, вернее, он не успел все сделать, умер в расцвете сил, но и после смерти выходят его книги. С чем-то я не могу согласиться, что-то зовет к поиску новых идей и дополнительного материала. А потому разговор с моим добрым наставником продолжается. Он любил своих учеников, остается живым в диалоге с ними. Наверное, поэтому после его смерти на первой защите молодым ученым докторской диссертации по истории педагогики один из докторантов сказал: “Давайте вспомним Феликса, он был бы рад этой защите”. Уверен, добрым словом Феликса Фрадкина помянут многие»<sup>9</sup>. А слова эти сказал молодой доктор наук М.В. Богуславский<sup>10</sup>, через два года докторскую диссертацию защитил и Г.Б. Корнетов.

В том же номере журнала «Мир образования» Б.М. Бим-Бад писал в своей статье «Разыскатель истины Феликс Фрадкин»:

«Неутомимый, он умудрился всеми пренебрегаемую историю педагогики превратить в ристалище, в волнующее зрелище, дискуссионный клуб, сообщество блистательных интеллектуалов, источник новых (!) образовательных технологий, неисчерпаемое на сенсационные разоблачения сыскное бюро, школу молодых исследователей, почти в “королевское общество”. Его усилий достало, чтобы в истории школы и теории воспитания вдруг обнаружилась сокровищница вселенской мудрости – Софокла, Фукидида, Платона, Аристотеля, Марка Аврелия, Плутарха, Тацита, Августина, Фомы Аквинского, Гоббса, Рабле, Эразма, Монтеня, Ф. Бэкона, Декарта, Спинозы, Коменского, Паскаля, Локка, Дидро, Руссо, Песталоцци – всех не перечесать»<sup>11</sup>.

И далее: «В отечественной культуре советского периода Феликс Фрадкин обнаружил поучительные истории великих взлетов и позорных падений мысли и дела; бережно и тактично, объективно и научно достоверно (он был лучшим знатоком архивных материалов по истории советской педагогики) восстанавливал он страницу за страницей действительные труды, сомнения, свершения, подвиги

<sup>7</sup> См.: Романов А.А., Воловик А.К. Воспитание человека – самое большое счастье. Два взгляда на творчество А.С. Макаренко // Фройндшафт. 1989, 25 янв. На нем. яз.

<sup>8</sup> См.: Фрадкин Ф.А. В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко). М. : Знание, 1988. 64 с.

<sup>9</sup> См.: Романов А.А. Михаил Викторович Богуславский ... С. 4.

<sup>10</sup> Романов А.А. Продолжение разговора с наставником. С. 37.

<sup>11</sup> Бим-Бад Б.М. Разыскатель истины Феликс Фрадкин // Мир образования. 1996. № 9. С. 35.

и несчастья П. Блонского, Н.Крупской, А. Макаренко, С. Шацкого, М. Скаткина, В. Гмурмана и многих других героев и мучеников советской педагогики. Он заложил фундамент методологии теории педагогики, истории научных дискуссий; он сделал предметом историко-прогностических изысканий воспитательные системы; он начал строить теорию истории образования. Но все это служило практике. Феликс постоянно возвращался мыслью к началу своего педагогического пути – к работе учителем, а после – директором сельской школы. Слишком близки ему были заботы и страхи, слишком понятны слабые и сильные стороны рядового учителя, чтобы он позволил себе заниматься “чистой”, неприкладной наукой. Для учителя он разыскивал и делал понятными ему секреты великого мастерства великих воспитателей; учителю предназначались хорошо забытые, но вечно действенные технологии преподавания различных предметов из арсенала школьной премудрости, которые он возрождал к жизни; для школы готовил он будущих практиков – студентов Владимирского педагогического института; с учителями учителей он так вдохновенно, так незабвенно работал в Институте повышения квалификации при педагогической академии. Мы прошли с Фрадкиным долгий путь, трудный путь. Мы очень дружили, вместе читали лекции, да, да, почти хором, во всяком случае – в форме диалога друг с другом и со слушателями ИПК. Мы были вместе в самые жестокие, смертельные моменты его мучительной судьбы. О многом думали вместе, многое “проговаривали”, как он выражался, вслух. Кое-что написали и опубликовали вместе. Мечталось и планировалось, пока внезапная, никем нежданная смерть незаметно не вырвала его из сплетения жгуче интересных жизненных проблем. – О, как страшна, как мерзостна могила, как сладостен уют гнезда земного и как расстаться горестно и больно!»<sup>12</sup>. – Это были слова Бориса Бим-Бада. Он же написал и некролог в «Учительской газете» (1994, 11 января). Проникновенно звучало «жизнь оборвалась в одночасье...», было упомянуто и значение имени Феликс – «удачливый, везучий, счастливый».

Ф.А. Фрадкин считал необходимым говорить о научно-педагогических школах – проблеме крайне востребованной. Нельзя переоценить интерес, степень нашей благодарности, возникающие при знакомстве с образами основателей научных школ, осознании глубины мыслей и жизненности свершений неординарных людей. Без этого трудно понять возможности психолого-педагогического знания сегодня, прежде всего, как фактора укрепления образования и культуры.

Нужно знать лидеров педагогики и психологии, понимать значение их идей и деятельности, искать образцы для подражания, так как на своих наставников пытаются быть похожими многие десятки их учеников, даже уже ставших известными учеными и деятелями образования и стремящихся продолжать традиции своих научных школ. Важно подчеркнуть, что выдающиеся ученые учили работать и жить честно и совестливо, чтобы не прерывалась преемственность научных школ. Само по себе развитие науки, по нашему мнению, невозможно без существования научных школ.

Первой попыткой решения поставленной Ф.А. Фрадкиным проблемы стала его статья о научной школе С.Т. Шацкого<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Бим-Бад Б.М. Разыскатель истины Феликс Фрадкин. С. 35.

<sup>13</sup> См.: Фрадкин Ф.А. Научная школа С.Т. Шацкого // Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 2. С. 361–373.

В начале XX в. особое значение для развития педагогической теории и практики имело опытное направление в педагогике, проявившееся в виде практической инновационной работы с детьми. Самой заметной и значительной фигурой среди «опытников» был С.Т. Шацкий.

Опытное направление своими концептуальными основами признавало следующее: педагогика является процессом и одновременно результатом практического воспитания и получения эмпирического знания, природа ребенка раскрывается в процессе его жизнедеятельности; воспитание служит раскрытию способностей детей. По сравнению с экспериментальной педагогикой, понятие эксперимента наполнялось существенно иным содержанием. Экспериментом признавалось в основном наблюдение, не мешающее воспитанию детей, а также проверка этих наблюдений в процессе непосредственного активного взаимодействия воспитуемых с их окружением. В само это окружение, то есть в организацию детской активности, «опытничество» закладывало характеристики и свойства, которые были призваны обеспечить самораскрытие способностей детей, поэтому «опытное» (а не «экспериментальное») воспитание на самом деле имело все отличительные особенности эксперимента как такового, хотя это и отрицалось большинством представителей опытнического течения<sup>14</sup>.

Главными признаками научной школы, согласно Ф.А. Фрадкину, являются: наличие исследовательской программы; межличностные контакты и творческая деловая обстановка; возглавление коллектива ученым – создателем оригинальной исследовательской программы; осуществление подготовки учителей к исследовательской работе<sup>15</sup>.

С.Т. Шацкому удалось создать действенную, логически обоснованную систему воспитательной работы, основные идеи которой апробировались в педагогической практике на протяжении более четверти века. Его педагогическая концепция складывалась, развивалась и воплощалась в жизнь длительное время, всегда находилась в движении и изменении, так и не получив достаточно четкого оформления своих основ. Направленность педагогической работы С.Т. Шацкого разделялась на сферу жизнедеятельности ребенка и педагогику среды. Эти две стержневые линии деятельности великого педагога развивались параллельно, но в 1920-е гг., особенно в последний период его творчества, второе направление возобладало, фактически вытеснив первое. Тем не менее именно идеи «детского царства», самоценности жизни ребенка, гуманистических основ системы воспитания, опыт их практического воплощения в дореволюционный период превратили наследие великого педагога во вневременную категорию.

Тезис о том, изменился С.Т. Шацкий после революции или нет, представлял собой предмет для дискуссии с Ф.А. Фрадкиным, считавшим, что марксистско-ленинская философия коренным образом трансформировала идеи С.Т. Шацкого, а всех его сотрудников отличала «преданность социалистическим идеалам»<sup>16</sup>. Позже Ф.А. Фрадкин пересмотрел свои взгляды на советский период отечественной педагогики, причем сделал это с присущими ему максимализмом и категоричностью.

<sup>14</sup> См.: Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века : лекции по пед. антропологии и философии образования. М. : Изд-во РОУ, 1994. С. 62–63.

<sup>15</sup> Фрадкин Ф.А. Научная школа С.Т. Шацкого. С. 362 ; Круглый стол «Научно-педагогические школы как историко-культурный феномен России // Педагогика. 2017. № 9. С. 3–37.

<sup>16</sup> См.: Фрадкин Ф.А. Научная школа С.Т. Шацкого. С. 369.

В начале 1995 г. во Владимирском государственном педагогическом университете коллеги, друзья и ученики Ф.А. Фрадкина организовали и провели международный теоретико-методологический семинар, посвященный его памяти, с изданием сборника трудов<sup>17</sup>.

В том же 1995 г. в рамках издательской программы «Историко-педагогическое наследие Ф.А. Фрадкина» вышла книга «Лекции по истории отечественной педагогики» в соавторстве с М.Г. Плоховой и Е.Г. Осовским<sup>18</sup>. Из предисловия выделим слова, которые в той или иной комбинации и формулировке часто повторял Феликс Фрадкин: «История отечественной педагогики представляет собой отнюдь не откровения великих людей, а мучительный поиск ответа на вечные вопросы жизни, которые давались ценой напряженной работы ума и сердца. Злободневные и острые вопросы образования, встающие сегодня перед каждым учителем и воспитателем, можно решить, лишь зная и используя в работе весь опыт великого творческого наследия наших предков. Только с возвращения памяти прошлого можно начать поиск пути в будущее»<sup>19</sup>.

К 70-летию со дня рождения Ф.А. Фрадкина во Владимире прошла Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса». Через пять лет состоялась Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» с изданием сборника материалов «Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса»<sup>20</sup>.

Все желавшие, естественно, не смогли приехать, но среди участников были его ученики, коллеги, единомышленники, многие из которых и сейчас живут историей педагогики (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, В.М. Блинов, А.Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, И.Д. Лельчицкий, М.А. Кондратьева (Захарищева), Е.Ю. Рогачева, А.А. Романов, Е.Н. Селиверстова, Н.П. Щетинина, Н.П. Юдина), помня Феликса Фрадкина, неутомимого труженика и подвижника историко-педагогической науки.

### Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века [Текст] : лекции по пед. антропологии и философии образования. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 112 с.
2. Бим-Бад, Б.М. Разыскатель истины Феликс Фрадкин [Текст] // Мир образования. – 1996. – № 9. – С. 35.
3. 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.

---

<sup>17</sup> См.: Диалог продолжается... : сб. науч. тр. / сост. Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова ; Владимирский гос. пед. ун-т. Владимир, 1995. 160 с.

<sup>18</sup> См.: Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений. М. : СФЕРА, 1995. 160 с.

<sup>19</sup> Там же. С. 3.

<sup>20</sup> См.: Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса : материалы Междунар. науч. конф. «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее», 18–19 ноября 2008 г. / Владимир. гос. гуманитар. ун-т. Владимир, 2008. 405 с.

4. Диалог продолжается... [Текст] : сб. науч. тр. / сост. Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова ; Владимирский гос. пед. ун-т. – Владимир, 1995. – 160 с.
5. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 84–118.
6. Круглый стол «Научно-педагогические школы как историко-культурный феномен России [Текст] // Педагогика. – 2017. – № 9. – С. 3–37.
7. Романов, А.А. 100 книг Григория Корнетова [Текст]. – Рязань : Концепция, 2018. – 136 с.
8. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
9. Романов, А.А. Внешкольная работа С.Т. Шацкого: продолжение диалога с Ф.А. Фрадкиным [Текст] // Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса : материалы Междунар. науч. конф. «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее», 18–19 нояб. 2008 г. / Владимир. гос. гуманит. ун-т. – Владимир, 2008. – С. 234–236.
10. Романов, А.А. Жизнь в истории педагогики: памяти Ф.А. Фрадкина [Текст] // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 294–307.
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. 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.
13. Романов, А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) [Текст] // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 105–111.
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. Педагогическое образование в системе работы С.Т. Шацкого [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 3 (47). – С. 70–85.
17. Романов, А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 5–10.
18. Романов, А.А. Педагогическая персоналистика М.В. Богуславского [Текст] // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – С. 330–344.
19. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки [Текст]. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
20. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
21. Романов, А.А. Продолжение разговора с наставником [Текст] // Мир образования. – 1996. – № 9. – С. 36–37.
22. Романов, А.А. Реформатор образования России конца XX века [Текст] // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 95–102.
23. Романов, А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 65–72.
24. Романов, А.А. Творцы гуманистической педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 3 (47). – С. 5–14.
25. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.

26. Романов, А.А., Воловик, А.К. Воспитание человека – самое большое счастье. Два взгляда на творчество А.С. Макаренко [Текст] // Фройндшафт. – 1989, 25 янв. – На нем. яз.
27. С.Т. Шацкий: работа для будущего. Документальное повествование [Текст] : кн. для учителя / сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
28. Фрадкин, Ф.А. В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко) [Текст]. – М. : Знание, 1988. – 64 с.
29. 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.
30. Фрадкин, Ф.А. Педология: мифы и действительность [Текст]. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
31. Фрадкин, Ф.А. Принцип историзма в советской теории педагогики (1917–1941 гг.) [Текст] / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1981. – 96 с.
32. Фрадкин, Ф.А., Малинин, Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого [Текст]. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.
33. Фрадкин, Ф.А., Плохова, М.Г. Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы [Текст] : лекц.-метод. комплекс по истории педагогики. – М. : Изд-во Рос. открыт. ун-та, 1992. – 128 с.
34. Фрадкин, Ф.А., Плохова, М.Г., Осовский, Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений. – М. : СФЕРА, 1995. – 160 с.





## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378.937

*О.В. Еремкина*

### РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дана характеристика сотрудничества вуза и школ, которое позволяет создать систему эффективной работы по непрерывному развитию профессиональной культуры учителей в ходе их научно-исследовательской деятельности, направленной на совершенствование учебно-воспитательного процесса, также рассмотрены возможности формирования профессиональной культуры будущих бакалавров и магистров в учебном процессе в стенах вуза и научно-исследовательской деятельности студентов и магистрантов.

Непрерывное развитие профессиональной культуры учителя – одно из приоритетных направлений исследования педагогов и психологов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Данное исследование осуществляется в нескольких аспектах: формирование психодиагностической культуры учителя, развитие его профессиональной культуры в процессе педагогической деятельности путем включения в инновационную научно-исследовательскую деятельность, способствующую развитию психологической и психодиагностической культуры.

профессиональная культура; непрерывное развитие; психодиагностическая культура; научно-исследовательская деятельность учителя

**Введение.** В системе профессиональной подготовки будущего специалиста мы выделяем приоритетное направление – формирование и развитие профессиональной культуры студентов и педагогов в процессе осуществления ими научно-исследовательской деятельности. В условиях вуза будущий профессионал не только накапливает научные знания, овладевает компетенциями, но и постоянно включается в научный поиск и формируется как личность. Для формирования личности педагога огромное значение имеет принятие им идеалов профессионального менталитета (Е.А. Климов), профессиональной культуры. Наиболее значимыми сторонами профессиональной культуры педагога мы считаем культуру познания ребенка, понимания его особенностей, учет этих особенностей в процессе обучения, развития и формирования личности, что близко к научному исследованию. Речь идет о психодиагностической культуре студентов и педагогов-практиков, которая наилучшим образом формируется и развивается в процессе исследовательской деятельности и способствует осознанию огромной социальной роли педагогического

труда и себя как активного субъекта образовательного процесса<sup>1</sup>. Вместе с развитием профессиональной культуры возникает новое качество педагогического труда: учитель переходит на новую, более высокую ступень профессионализма. Процесс формирования профессиональной культуры мы связываем с развитием профессионального мышления, возможностью учителя мыслить надситуативно, что позволяет ему управлять собой, своими когнитивными процессами. Учитель с высокой профессиональной культурой способен постоянно отслеживать результаты собственного труда, обладать умениями и возможностями осуществлять научное исследование<sup>2</sup>.

В течение нескольких лет мы осуществляем исследование процесса развития профессиональной культуры студентов и педагогов. Направила на выбор этого направления исследования тенденция, зафиксированная в процессе нашей практической деятельности в качестве руководителя магистерской программы и сотрудничества с детскими образовательными организациями (школы, летние лагеря и др.). В последние годы мы стали использовать новые формы взаимодействия благодаря организации научного исследования магистрантов, а иногда и бакалавров, осуществляющих достаточно длительный педагогический эксперимент на базе образовательных организаций. При этом, как правило, магистранты являются работниками данной организации. Кроме того, преподаватели вуза часто являются участниками научно-исследовательских проектов, реализуемых в школах. Обычно для этого создается группа творческих учителей, в которую входят наши магистранты и их научные руководители.

**Теоретическая основа.** Исследовательская деятельность по поиску эффективных путей формирования профессиональной культуры учителя осуществляется в рамках решения актуальной проблемы формирования его профессионализма. Существует противоречие между необходимостью непрерывного профессионального развития учителя, в том числе его профессиональной культуры, и отсутствием действенного механизма стимулирования будущих педагогов и уже работающих в школе учителей-практиков к постоянному росту своей профессиональной культуры, повышению профессионального мастерства.

Современная система подготовки магистрантов, основными видами деятельности которых являются педагогическая и научно-исследовательская, позволила выстроить довольно гибкую и в то же время эффективную систему непрерывного формирования и развития профессиональной культуры. В статье представлены педагогические и технологические условия непрерывного формирования профессиональной культуры на всех ступени профессиональной подготовки и практической деятельности учителя.

---

<sup>1</sup> См.: Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации психологических ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 1. С. 91–107; Толочек В.А., Денисова В.Г. Динамика профессионального становления в представлениях субъектов: самооценки как самодостаточные эмпирические данные // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 6. С. 26–39; Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Динамика и условия профессионального становления субъектов социномических профессий // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 6. С. 41–48; Фомина Н.А., Лесин А.М. Значимость различных терминальных ценностей для современных студентов и их осуществление // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 109–118; Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века: избр. науч. ст. и очерки. Рязань: Концепция, 2017. 528 с.; Романов А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1 (37). С. 5–10.

<sup>2</sup> См.: Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 3. С. 57–65. С. 58.

В силу того, что магистранты в течение двух лет осуществляют экспериментальную работу и совмещают свою учебу с профессиональной деятельностью, есть возможность разрешения названного противоречия благодаря пролонгированному включению педагога в научно-исследовательскую деятельность как условие непрерывного профессионально-личностного развития.

Предметом нашего исследования является непрерывное развитие профессиональной культуры учителя. Профессиональная культура представляется как единство праксиологического (профессиональные знания, умения и навыки) и духовного (профессиональная мораль).

Научный анализ проблемы развития профессиональной культуры будущего учителя позволяет нам рассматривать данную категорию в качестве сложного психологического образования личности, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности и подкрепленная наличием определенных знаний и профессиональной компетентности. Мы рассматриваем профессиональную культуру будущего специалиста как систему, включающую элементы, где свойство каждого элемента определяется его местом в системе. Наиболее значимыми элементами являются ценности и смыслы безопасного личностного развития детей, развитая коммуникативная культура, сформированная психологическая и психодиагностическая культура. Все элементы находятся во взаимосвязи и отношениях, а в процессе развития влияют на всю систему как единое целое.

Гипотеза исследования заключается в идее о том, что наилучшим образом непрерывное развитие профессиональной культуры осуществляется, если:

– в процессе обучения у студентов целенаправленно формируются научно-исследовательские умения, они активно реализуют собственное педагогическое исследование;

– в процессе профессиональной деятельности учителя активно вовлекаются в научное исследование, позволяющее им учитывать индивидуальные особенности детей и способствовать их безопасному личностному развитию.

Исходя из сущности предмета исследования и выдвинутой гипотезы, а также учитывая свой многолетний профессиональный опыт работы в вузе, в системе повышения квалификации учителей и в условиях постоянного сотрудничества со школами (реализация совместных проектов) были поставлены следующие цели исследования:

1) выявить психологические и педагогические условия формирования научно-исследовательских умений студентов в процессе проведения самостоятельного научного исследования;

2) определить возможности развития профессиональной культуры через организацию научно-исследовательской деятельности учителей-практиков.

В настоящее время мы продолжаем исследование, однако готовы поделиться предварительными результатами.

*Экспериментальный материал.* Начальный этап нашего исследования был связан с выявлением научных основ непрерывного развития профессиональной культуры учителя. Приоритетными направлениями являются: формирование психодиагностической культуры будущего учителя в системе профессиональной подготовки (бакалавриат и магистратура); развитие коммуникативной культуры в течение всех лет обучения; система включения учителей-практиков в научное исследование.

*Формирование психодиагностической культуры педагога.*

Психодиагностическая культура рассмотрена нами как одна из главных составляющих общей профессиональной культуры педагога. Она представляет собой сложное психологическое образование личности учителя, центральным звеном которой является ценностно-смысловая характеристика, задающая направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка. В силу своего сходства и даже совпадения с научным исследованием психодиагностическая культура, в основе которой лежит психодиагностическая деятельность педагога, стимулирует творчество и рост профессионализма учителя.

Процесс формирования психодиагностической культуры связан с процессом изменения ценностей, мотивов и смыслов профессиональной деятельности. С позиций теории смысла освоение учителем психодиагностической деятельности представляет собой процесс обретения личностного смысла в профессионально-педагогической деятельности за счет перестройки глубинных внутренних динамических смысловых систем<sup>3</sup>.

Формирование психодиагностической культуры начинается с первых лет обучения будущих бакалавров педагогики. Изучение психодиагностики как раздела дисциплины психологии создает предпосылки для формирования психодиагностической культуры студентов. К наиболее эффективным технологиям формирования психодиагностической культуры учителя относятся, прежде всего, смысловые технологические воздействия, обучение студентов решению педагогических проблемных диагностических задач, работа с психодиагностическими таблицами и реализация принципа психодиагностического сопровождения в контексте изучения педагогических дисциплин.

К смысловым технологическим воздействиям относятся самопознание будущего учителя в ходе освоения диагностического инструментария; создание программ индивидуального личностного и профессионального развития будущего учителя; создание смыслового образа личности ребенка как основной ценности профессионально-педагогической деятельности; выраженная характеристика «проблемного» ребенка (неуспевающего, конфликтного, тревожного, с низким уровнем учебной мотивации и т. д.), понимание его душевных переживаний и невозможности самостоятельно справиться с этими проблемами, актуализация личных проблем, переживаемых обучающимися в детстве, показ возможностей их решения на основе своевременной диагностики; ссылка на личный педагогический и диагностический опыт преподавателя.

Самым действенным источником смыслообразования психодиагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка является наглядный образ его личности, поэтому для обучения студентов используется кейс-метод, предполагающий анализ педагогических ситуаций, в процессе которого и происходит актуализация детских проблем. Мы используем комплекс современных технологий: ситуационный метод (кейс-метод); контекстное обучение; рефлексивные технологии; решение педагогических проблемных диагностических задач, осуществляемое с помощью психодиагностических таблиц<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Леонтьев Д.А. Психология выбора // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 6. Ч. 2 : Личностные предпосылки и личностные последствия выбора. С. 56–68.

<sup>4</sup> См.: Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 26–37.

Названный комплекс в наибольшей степени способствует развитию профессиональных способностей, обуславливающих успешность деятельности (А.Н. Леонтьев, В. Мясищев), так как способность эффективно решать педагогические проблемные диагностические задачи может рассматриваться как одна из важнейших профессиональных способностей, в которой концентрированно проявляется и реализуется инструментально-технологический компонент психодиагностической культуры педагога.

Наша экспериментальная работа, выполняемая со студентами, подтверждает эффективность указанных технологий формирования психодиагностической культуры. В таблице 1 представлены результаты оценки уровня становления психодиагностической культуры будущих учителей до эксперимента и после него.

Таблица 1

**Динамика психодиагностической культуры студентов  
(экспериментальные результаты)**

<i>Этапы становления психодиагностической культуры студентов</i>	<i>Показатели психодиагностической культуры</i>					
	<i>Ценности и смыслы диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка</i>		<i>Рефлексивная культура</i>		<i>Успешное решение проблемных психодиагностических задач</i>	
	<i>до эксперимента (%)</i>	<i>после эксперимента (%)</i>	<i>до эксперимента (%)</i>	<i>после эксперимента (%)</i>	<i>до эксперимента (%)</i>	<i>после эксперимента (%)</i>
<i>Репродуктивно-адаптивный этап</i>	22	19	27	3	41	15
<i>Идентификационный этап (смыслообразование)</i>	43	26	54	33	26	7
<i>Системно-рефлексивный (смыслоосознание)</i>	35	29	13	36	21	27
<i>Креативно-прогностический этап</i>	–	26	6	28	12	50
<i>Сумма</i>	100	100	100	100	100	100

Были выявлены различия (до эксперимента и после него) в распределении признаков успешности данного процесса ( $\chi^2$  – критерий Пирсона): анализ педагогической ситуации, выдвижение гипотез, формулирование проблемы, осуществление поиска и установление причинно-следственных связей и зависимостей, трансформация проблемы в задачу и ее решение.

На этапе магистерской подготовки студенты под руководством научного руководителя осуществляют самостоятельное научное исследование. На этом

этапе мы придаем особое значение не только развитию исследовательских навыков студентов, но и формированию рабочей мотивации<sup>5</sup> в процессе развития методологической компетентности и научно-исследовательских умений, одним из компонентов которых является психодиагностическая компетентность. Ее основными характеристиками являются: переживание значимости работы; переживание ответственности за результаты; знание результатов. Другими словами, это квалифицированный и ответственный специалист, профессионал в своем деле.

*Формирование коммуникативной культуры учителя.*

Коммуникативная культура педагога является неотъемлемой частью его профессиональной культуры. Она предстает динамичным интегративным профессионально-личностным феноменом, способствующим осуществлению педагогом бесконфликтного и результативного общения, взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. В ее структуре значимы взаимосвязанные друг с другом мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Приходится признать, что в процессе освоения профессиональной деятельности не все бакалавры и магистры проявляют достаточный уровень развития коммуникативной культуры. На протяжении нескольких лет мы отслеживали уровень ее развития у студентов бакалавриата и магистратуры психологического, естественно-географического и физико-математического факультетов, используя соответствующую диагностику (тест коммуникативных умений Л. Михельсона, тест доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко, экспресс-диагностику эмпатии А. Меграбян и Н. Эпштейн), по результатам проводили специальные психологические тренинги для развития коммуникативной культуры студентов. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Динамика коммуникативной культуры студентов  
(экспериментальные результаты)**

<i>Этапы обучения</i>	<i>Показатели коммуникативной культуры</i>					
	<i>Развитые коммуникативные умения</i>		<i>Оптимальная доминирующая стратегия психологической защиты</i>		<i>Нормальный уровень эмпатии</i>	
	<i>до эксперимента (%)</i>	<i>после эксперимента (%)</i>	<i>до эксперимента (%)</i>	<i>после эксперимента (%)</i>	<i>до эксперимента (%)</i>	<i>после эксперимента (%)</i>
<i>Бакалавриат</i>	67	89	51	86	43	68
<i>Магистратура</i>	88	100	78	99	65	77

<sup>5</sup> Q. v.: Hackman J.R., Oldham G.R. Development of the job diagnostic survey // Journal of Applied psychology. 1975. Vol. 60, no. 2. Pp. 159–170. P. 159 ; Hackman J.R., Oldham G.R. Motivation through the design of work: Test of a theory // Organizational behavior and human performance. 1976. Vol. 16, no. 2. Pp. 250–279.

Представленные данные свидетельствуют о позитивной динамике в развитии коммуникативной культуры студентов бакалавриата и магистратуры. Без дополнительных тренингов в процессе обучения в вузе почти половине будущих педагогов, получающих бакалаврскую подготовку, необходимы такие занятия.

*Развитие психологической и психодиагностической культуры учителей в процессе реализации научно-исследовательской деятельности.*

Профессиональная подготовка учителя, основы которой закладываются в процессе обучения в университете, получает свое дальнейшее развитие в профессиональной деятельности педагога. По нашему мнению, развитие профессиональной культуры работающих педагогов наилучшим образом осуществляется благодаря включению в научно-исследовательскую деятельность по решению актуальных проблем образовательного процесса. Вовлечение учителя в интересную исследовательскую деятельность дает возможность сделать его труд приятным и эмоционально насыщенным, так как осуществляется он на основе удовлетворенности делом (рабочая мотивация), уверенности в себе <sup>6</sup>.

В рамках своей экспериментальной работы по изучению психологической готовности учащихся начальных классов магистрант Татьяна Ц. и одновременно учитель школы ведет пролонгированную подготовку детей к безболезненному переходу в среднюю школу. Опираясь на компоненты психологической готовности к обучению в средних классах, она осуществляет психодиагностическое сопровождение личностного развития детей, использует специальные коррекционные упражнения. По ее мнению, профессиональная деятельность стала интересной, учительница получила признание от своего профессионального сообщества и теперь не мыслит свою деятельность без постоянного научного поиска. Следует заметить, что из школы, в которой работает Татьяна У., к нам в магистратуру по направлению «Педагогика высшей школы» регулярно поступают педагоги, которые мотивируют свой выход желанием научиться интересно и продуктивно работать, осуществляя научную деятельность.

Интересен опыт сотрудничества с международным детским лагерем «Артек», которое осуществляет наш вуз. Магистранты, обучаясь, одновременно работают педагогами в лагере в течение года. Так, Ксения П. провела достаточно широкое эмпирическое исследование тенденций формирования здорового образа жизни в условиях детского лагеря. Результаты исследования она обобщила, и в печать выходит уже вторая статья с научным обоснованием особенностей работы по формированию здорового образа жизни детей в лагере, требований к педагогам, осуществляющих такую работу, и особенностей научного сотрудничества вуза и детского лагеря «Артек». Следует отметить, что некоторые выпускники приходят работать в наш вуз преподавателями, однако многие из них остаются в образовательных организациях, которые получают творческих педагогов, способных осуществлять научный поиск и имеющих высокий уровень профессиональной культуры. Таким образом, наш опыт совместной работы с несколькими школами по развитию у педагогов-профессионалов психологической и психодиагностической культуры оказался успешным.

**Заключение.** Представленные в статье результаты работы коллектива ученых позволяют сделать вывод о возможности непрерывного развития профессиональной культуры учителя – с момента его поступления в университет и в течение всей дальнейшей профессиональной деятельности.

<sup>6</sup> Hackman J.R., Oldham G.R. Development of the job diagnostic survey ...

На этапе обучения в университете будущие учителя включаются в такое образовательное пространство, в границах которого им предоставляется возможность развивать свои творческие способности. Магистранты осуществляют под руководством опытных педагогов самостоятельное научное исследование, проходя все этапы построения эксперимента от постановки проблемы, методологического обоснования, выбора методов до описания и представления результатов. Осуществляя параллельно профессиональную деятельность в образовательных организациях, они вовлекаются в инновационную проектную деятельность, решают проблемные практические педагогические задачи. В этих условиях происходит развитие творческого потенциала педагогов, их активности, самостоятельности, внутренней свободы, рефлексивности, а также формирование рабочей мотивации.

В дальнейшей профессиональной деятельности эффективность развития профессиональной культуры учителей обеспечивается участием в инновационной научно-исследовательской деятельности по решению конкретных проблем развития учащихся. Большинство выпускников магистратуры не мыслят свою жизнь без постоянного творческого поиска. Научно-исследовательская деятельность преподавателя актуализирует потребность в самосовершенствовании своих профессиональных качеств, связанных с адекватным познанием учащихся и пониманием психологического смысла учебно-воспитательных воздействий. Таким образом, обеспечивается непрерывное формирование профессиональной культуры педагога.

#### Список использованной литературы

1. Ануфриев, А.Ф., Костромина, С.Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования [Текст] // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 26–37.
2. Кашапов, М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении [Текст] // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 3. – С. 57–65.
3. Леонтьев, Д.А. Психология выбора [Текст] // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 6. – Ч. 2 : Личностные предпосылки и личностные последствия выбора. – С. 56–68.
4. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века [Текст] : избр. науч. ст. и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
5. Романов, А.А. Содержание образования и образ неординарной личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1 (37). – С. 5–10.
6. Толочек, В.А., Денисова, В.Г. Динамика профессионального становления в представлениях субъектов: самооценки как самодостаточные эмпирические данные [Текст] // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 6. – С. 26–39.
7. Толочек, В.А., Денисова, В.Г., Журавлева, Н.И. Динамика и условия профессионального становления субъектов социэкономических профессий [Текст] // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 6. – С. 41–48.
8. Толочек, В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации психологических ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 1. – С. 91–107.
9. Фомина, Н.А., Лесин, А.М. Значимость различных терминальных ценностей для современных студентов и их осуществление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017 – № 2 (42). – С.109–118.
10. Hackman, J.R., Oldham, G.R. Development of the job diagnostic survey [Text] // Journal of Applied psychology. – 1975. – Vol. 60, no. 2. – Pp. 159–170.
11. Hackman, J.R., Oldham, G.R. Motivation through the design of work: Test of a theory [Text] // Organizational behavior and human performance. – 1976. – Vol. 16, no. 2. – Pp. 250–279.



## **МЕНЕДЖМЕНТ КАК НЕОБХОДИМЫЙ РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье исследуется проблема повышения профессионализма руководителя, обеспечивающего инновационное развитие образовательной системы. Рассматривается роль и значение теории менеджмента как эффективного ресурса подготовки профессионала в системе образования. Представлены теоретические и эмпирические данные результативности теории менеджмента в практике управления образовательной организацией.

менеджмент; руководитель-менеджер; образовательная система; профессионализм

Проблема повышения профессионализма руководителя в системе образования актуальна в теории и практике педагогики и менеджмента. Необходимость поиска эффективных ресурсов данного процесса очевидна, так как достижение целей организации возможно лишь при обеспечении согласованной деятельности каждого члена коллектива. В современных условиях развития общества компетентное владение профессией, умением организовывать, управлять, контролировать и обеспечивать процессы в организации становится особенно значимым для руководителей различных уровней и систем управления. Актуальность же профессионализма руководителя-менеджера объясняется не только сложностью имеющихся проблем и задач, но и высокой потребностью включения всех субъектов образования в их решение за счет психолого-педагогического воздействия руководителей на коллектив, позволяющих добиться более высоких результатов мотивации и производительности труда педагогических работников. Кроме того, современный руководитель должен создавать необходимые условия для становления личности обучающегося, используя все возможности для его развития.

Все отмеченное предполагает расширение образовательного пространства, удовлетворение потребностей педагогического, ученического коллективов, родителей в обеспечении их возрастающих образовательных потребностей, реализации способностей в самовыражении, самоопределении, самореализации, построении индивидуальных маршрутов обучения. Поэтому активная позиция педагога-менеджера, руководителя в проектировании и реализации инноваций, видении миссии образовательной организации, определении ее актуальных целей и задач, выборе форм реализации стратегий, способов воплощения в жизнь стратегических замыслов и их оценки становится важной профессиональной характеристикой, обеспечивающей более быстрое развитие системы образования.

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

кативность, которые должны характеризовать хорошего специалиста не только и не столько как профессионала, но, что гораздо важнее, как хорошего сотрудника, способного бесконфликтно работать в команде и саморазвиваться»<sup>1</sup>.

Новые цели образования предъявляют современные требования к уровню готовности руководителя решать инновационные задачи развития системы образования. На наш взгляд, их решение возможно при освоении субъектами образовательных систем теории и практики менеджмента. Рост инновационных преобразований, расширение диапазона управленческих функций, усложнение и умножение объектов управления (школа, административные структуры, общественные структуры и организации в сфере культуры, здравоохранения и иных ведомств) требуют профессионального владения управленческими функциями, способами воздействия и взаимодействия с педагогическим коллективом и местным сообществом. Кроме того, в условиях обостряющейся конкуренции школ и вузов, неудержимого стремления к качественному образованию процесс управления системой образования требует своего совершенствования и обновления.

Теория менеджмента, источником которой является не педагогическая сфера, а производственная, как правило, успешно используется топ-менеджерами в бизнесе, и привлечение к ней педагогов и руководителей образовательных систем является абсолютно закономерным явлением. Сегодня предметом научных и бытовых дискуссий часто становятся явные проблемы в образовании: недостаточное умение педагогов и руководителей управлять внедрением федеральных стандартов и слабая конкуренция отечественного образования на международной арене; неготовность педагогов работать по-новому и отсутствие мотивации обучающихся к получению знаний. Об этом говорят и объективные данные, полученные нами в ходе исследования на базе школы № 2 г. Скопина Рязанской области. Например, при изучении педагогической деятельности учителей было выявлено, что лишь 25 % обследуемых верно определили алгоритм современного урока в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения. Учителя выделили целеполагание, актуализацию новых знаний, продуктивную самостоятельную деятельность и рефлексию, а также проблематизацию, исследование, обобщение и презентацию как основополагающие. При этом 75 % до сих пор придерживается традиционной технологии обучения, при которой первична подача нового материала в готовом виде, а закрепление и контроль выступают важной составляющей деятельности обучающихся. Это свидетельствует о недостаточной осведомленности основной массы респондентов относительно требований к современному уроку, низком качестве управления образовательным процессом в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта. В свою очередь, большинство школьников (62 %) продемонстрировали формальное отношение к процессу обучения. На вопрос о мотивах обучения они выбрали ответ «учимся ради оценок» или «реализуем требования родителей».

Изложенное доказывает необходимость повышения профессионализма педагогов в исследуемом аспекте, создания благоприятных педагогических условий и управления развитием образовательной системы, при которых стремление к успеху, конкурентноспособности, высокому качеству в образовании будет выражено

---

<sup>1</sup> Беляева В.А., Петренко А.А. [и др.]. Компетентностный подход в моделировании и проектировании инновационного развития образовательного учреждения / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2014. 206 с. С. 15.

у всех субъектов – участников образовательных отношений. В связи с этим обращение к теории менеджмента как необходимому ресурсу профессионального развития руководителей и педагогов будет обеспечивать активное внедрение ими инноваций в систему образования, расширять количество и качество субъектов и объектов образовательного пространства, способствовать изменению содержания и функционального наполнения управленческих функций и действий в соответствии с новыми требованиями.

В новых профессиональных стандартах «Педагог» (2013), проекте «Руководитель образовательной организации» (2015) выделены обобщенные функции в виде достаточно полного перечня трудовых действий, необходимых знаний и умений для осуществления их профессиональной деятельности, ориентированной не только на благополучное функционирование школы, но и на достижение социальных и экономических эффектов от деятельности образовательной системы. При этом моделирование и проектирование развития школы с учетом потребностей региона, муниципалитета и международного образовательного пространства, образовательного процесса в целом и текущей управленческой деятельности в частности выступают одним из значимых видов профессиональной деятельности для современного руководителя. Прогнозирование рисков и успехов при реализации инноваций, регулирование процессов на основе координации и кооперации с социальными партнерами в достижении положительных результатов являются эффективными механизмами решения проблем системы образования. Рефлексия и контроль на основе постоянно действующих мониторинговых исследований, выявляющих не только результаты образования, но и отношение со стороны родителей, ближайшего социума к школе, позволяют реально оценить и выстроить перспективы развития образовательного пространства. Поэтому совершенствование системы управления в контексте новых требований и опоре на теорию менеджмента является особо актуальной задачей, решение которой зависит от уровня профессионализма и готовности руководителей к инновационным преобразованиям. А инновации, как известно, дают шанс на достижение нового качества в развитии образования в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг.

Повышение профессионализма руководителя, освоение им теории и практики современного менеджмента позволит развить способность к мобилизации сил и ресурсов (интеллектуальные, учебно-воспитательные, научно-методические, управленческие, кадровые, материальные, финансовые) образовательной организации и других учреждений, направленных на развитие образования и достижение успешных результатов в процессе обучения, воспитания и развития обучающихся. Это становится особенно важным, так как управление образованием в нынешних условиях осуществляется, как правило, в ситуации высокой степени неопределенности, непредвиденных результатов, путей и способов их достижения, при отсутствии аналогов и готовых образцов деятельности. Непонимание же сущности профессиональной деятельности субъектов в инновационных условиях серьезно затрудняет их внедрение в образование.

Результаты исследования уровня знания педагогами и руководителями особенностей управления образовательным процессом на базе школы № 2 г. Скопина показывают, что лишь 50 % респондентов смогли соотнести функции менеджмента и функции образовательного процесса, а одна вторая часть не различала их, что свидетельствует о недостаточности знания теории менеджмента в сфере образования у педагога-менеджера. «За последние годы менеджменту и проектной деятельности

в образовании посвящено множество публикаций (Ю.В. Громыко, В.В. Краевский, А.М. Моисеев, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, В.П. Сергеева, А.П. Хуторской и др.). Однако опытно-экспериментальная работа по внедрению проектных технологий в практику образовательных организаций и теория вопросов менеджмента проектирования вызывает затруднения у руководителей образованием на всех уровнях: от учителя, управляющего образовательным процессом, до руководителя-менеджера, управляющего инновационным развитием образовательных организаций»<sup>2</sup>.

Руководителям и педагогам часто приходится принимать решения, опираясь не только на имеющиеся знания, но и на практический опыт. Если они имеют знание основ менеджмента, то результаты деятельности более успешны и перспективны, а «привычка» действовать по ситуации и решать сиюминутные текущие задачи не является доминирующей.

Достоинством теории менеджмента является ее приверженность корпоративной культуре, партнерским взаимоотношениям и развитию демократического стиля управления, что требует учета личностно ориентированного подхода к деятельности, мотивации руководителей и педагогов на достижение лучших результатов, создания условий для развивающегося образовательного пространства. Умение педагога-менеджера выстраивать горизонтальные связи в образовательной системе на основе сотрудничества, комфортности, учета личностного потенциала всех субъектов, от которых зависит решение сложных образовательных проблем, несомненно, будет способствовать развитию образования: «Стратегическое видение образования в ближайшем и пролонгированном будущем, работа команды, обладающей корпоративной культурой, умением строить и добиваться целей, включаться в инновационные процессы – все это признаки эффективного менеджмента в организации. При отсутствии их возникают затруднения: в понимании общих целей и ценностей образовательной организации, ее новой организационной культуры и стратегии развития, в неспособности использовать нестандартные способы достижения поставленных целей, в отсутствии командного опыта работы, в неумении прогнозировать риски и способы их минимизации. Все это говорит о том, что управленческая деятельность и ее результат зависят от каждого субъекта деятельности (от мудрого и компетентного руководства (директора) и до простого исполнителя (учителя, ученика)), ответственно и компетентно реализующих инновационные проекты»<sup>3</sup>.

Менеджмент в управлении образованием как эффективный ресурс повышения профессионализма руководителя проявляется в активной субъектной позиции относительно следующих значимых процессов в образовании:

- внедрения инноваций (федеральных государственных стандартов, профессиональных стандартов, стратегических проектов и программ развития российского образования на ближайшую перспективу);
- управления качеством современного образования;
- обеспечения ресурсами его инновационного развития;
- государственно-общественного управления образовательной организацией;
- научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов в логике управления персоналом;
- осуществления мониторинговых процедур деятельности образовательных структур регионального и муниципального уровней;

---

<sup>2</sup> Беляева В.А., Петренко А.А. [и др.]. Компетентностный подход в моделировании ... С. 97.

<sup>3</sup> Там же. С. 98.

- реализации проектного планирования (стратегическое, тактическое, оперативное) и деятельности в образовательном пространстве;
- использования методов делового общения для выстраивания отношений со всеми значимыми для сферы образования субъектами социума;
- урегулирования конфликтов в организации.

Вместе с тем, следуя идеям Н.М. Борытко, необходимо учесть, что «главная задача управления – создать благоприятные внешние и внутренние условия для эффективной совместной деятельности людей, работающих в образовательном учреждении. Такое понимание управления может быть раскрыто в следующих положениях:

- если рассматривать управление образовательными системами с позиций гуманитарного подхода, то предпочтение следует отдать мягким, косвенным (через создание соответствующих условий) способам управления;
- управление рассматривается не как командование, властвование, а как сложная и очень ответственная деятельность по обеспечению функционирования и развития образовательной системы;
- благоприятные условия для совместной деятельности людей могут быть созданы только на основе конструктивных отношений в коллективе образовательного учреждения; создание таких отношений – важная составляющая управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения»<sup>4</sup>.

Реализация упомянутых процессов в управленческой деятельности руководителя в соответствии с методологией, логикой, технологией теории менеджмента позволит достигнуть надежных, качественных результатов в развитии образовательных систем.

### Список использованной литературы

1. Беляева, В.А., Петренко, А.А. [и др.]. Компетентностный подход в моделировании и проектировании инновационного развития образовательного учреждения [Текст] / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2014. – 206 с.
2. Борытко, Н.М., Соловцова, И.А. Управление образовательными системами [Текст] : учеб. для студентов пед. вузов / под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 48 с.
3. Петренко, А.А. Менеджмент проектирования в сфере образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 97–105.
4. Петренко, А.А. Проблема формирования профессионализма педагога-менеджера // Социальные аспекты управления в регионе : материалы науч. конф. – Рязань, 2016. – С. 66–70.
5. Петренко, А.А., Воробьев, В.И. Менеджмент качества образования: мониторинговые исследования и механизмы совершенствования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 97–107.
6. Петренко, А.А. Профессионализм педагога как важнейший фактор инновационного развития образования [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития / Междунар. акад. наук пед. образования. – М., 2015. – С. 85–88.
7. Петренко, А.А. Перспективы подготовки педагога-менеджера в системе высшего образования [Текст] // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : материалы XXV Ряз. пед. чтений, 23–24 марта 2018 г. : в 2 т. / под общ. ред. Л.А. Байковой, Н.В. Мартишиной, Л.И. Архаровой ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2018. – Т. 2. – С. 98–103.

---

<sup>4</sup> Борытко Н.М., Соловцова И.А. Управление образовательными системами : учеб. для студентов пед. вузов / под ред. Н.М. Борытко. Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. 48 с. С. 5.

8. Петренко, А.А. Профессионализм педагога-руководителя с позиции аксиологического подхода в образовании [Текст] // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко, 15–16 марта 2018 г. : в 2 ч. / под ред. Е.И. Артамоновой ; Междунар. акад. наук пед. образования. – М., 2018. – Ч. 1. – С. 185–187.

9. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

10. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4 (40). – С. 5–11.

11. Романов, А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 5–10.

УДК [378.147-335]:519.95

*Е.В. Богомолова, Е.Ю. Лунькова, Ю.А. Якунина*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных компетенций студентов в условиях электронной информационно-образовательной среды. Приводятся результаты теоретического анализа и практического исследования особенностей функционирования электронной информационно-образовательной среды и формирования на ее основе профессиональных компетенций бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование».

высшее образование; профессиональные компетенции; информационно-образовательная среда; образовательный стандарт

Современная российская экономика и образование, базирующиеся на информационных технологиях, инновационных процессах, продолжающийся процесс глобализации определяют новые требования к компетенциям специалистов различного профиля и квалификации, что ориентирует систему образования на мировые стандарты качества образовательных услуг, оптимизацию методов и средств достижения поставленных целей в подготовке квалифицированных кадров. Сегодня от специалистов требуются способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях динамичной, насыщенной техническими устройствами, высокоскоростными каналами связи, программным обеспечением профессиональной среды; способности к инновационной и творческой деятельности; умения оперативно овладевать инновационными технологиями достижения поставленных профессиональных целей. Это нашло отражение в новых образовательных стандартах, направленных на решение задач по формированию будущего высококвалифицированного кадрового потенциала.

Переход к федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования нового поколения определил компетентностный подход к обучению бакалавров и магистров в качестве основополагающего инструмента, профессиональная направляющая которого обеспечивает качество подготовки специалистов различных сфер жизнедеятельности. Результативность подготовки

современных кадров обеспечивается путем совершенствования технологий формирования профессиональных компетенций. Обязательным компонентом в этом процессе является использование электронной информационно-образовательной среды учебной организации<sup>1</sup>.

Эффективная реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды обеспечивает требуемые условия подготовки студентов, является доказательством профессионализма преподавателей, фактором развития образовательного учреждения. В Российской государственной программе «Информационное общество в РФ 2011–2020 годы» поставлена задача по формированию единой информационной среды электронного взаимодействия и развитию сервисов на основе информационных и телекоммуникационных технологий в сферах культуры, образования, науки и здравоохранения. В связи с этим меняются подходы, формы, методы и средства формирования профессиональных компетенций обучающихся.

В отечественной и мировой науке изучаются проблемы совершенствования высшего образования, формирования профессиональных компетенций бакалавров и магистров отдельных специальностей, подготовки студентов в условиях электронной информационно-образовательной среды. Проводятся исследования по созданию и использованию возможностей электронной информационно-образовательной среды, изучению роли информационной среды в системе непрерывного образования, формированию готовности учителей к конструированию информационной образовательной среды предметного обучения.

Формирование профессиональных компетенций у студентов осуществляется в процессе непрерывной совместной деятельности преподавателей и обучающихся, направленной на получение и усвоение новых знаний и умений, достижение результата – сформированных компетенций, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами работодателей и возможностями дальнейшего продолжения образования, и происходит на всех этапах образовательного процесса, во время аудиторной и внеаудиторной деятельности, зависит от индивидуальных и личностных характеристик обучающихся, применяемых методов, приемов, способов обучения и развития. Основной особенностью формирования профессиональных компетенций сегодня является использование электронной информационно-образовательной среды.

Многие ученые рассматривают информационно-образовательную среду в качестве системы или совокупности элементов. Исследователи подчеркивают ее учебный, методический, образовательный, педагогический аспекты. В «Концепции развития единой информационно-образовательной среды в Российской Федерации» под такой средой понимается «совокупность информационных и информационно-образовательных решений, основанных на общих правилах и подходах Концепции, способствующих созданию условий успешной реализации целей федеральных и иных государственных образовательных стандартов и федеральных и иных государственных требований к образовательным программам и услугам, обновления форм, средств, технологий и методов реализации образовательных программ и услуг, преподавания дисциплин и распространения знаний, расшире-

---

<sup>1</sup> См.: Богомолова Е.В. Компетентностный подход в обеспечении качества подготовки выпускников вуза в области информатики // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 84–86 ; Богомолова Е.В. Личностно ориентированный и синергетический подходы в профессиональной подготовке специалистов : моногр. / Ряз. высш. воздуш.-десант. команд. училище. Рязань, 2016. 218 с.

ния доступности качественного образования»<sup>2</sup>. В документе выделены три уровня формирования информационно-образовательной среды: федеральный, региональный и уровень образовательного учреждения.

Проведенные нами исследования показывают, что организация обучения на основе использования современной электронной информационно-образовательной среды в процессе формирования профессиональных компетенций обучающихся позволяет создать благоприятные условия:

- для более эффективной адаптации будущих выпускников на производстве (за счет разработки междисциплинарно-интегрированных требований к результатам образовательного процесса, более тесной связи целей обучения с ситуациями применимости на рынке труда);

- создания большого разнообразия профессиональных и жизненных ситуаций в учебном процессе;

- формирования у обучающихся комплекса компетенций, необходимых для инновационной деятельности;

- реализации компетентного подхода (так как использование информационно-образовательной среды обеспечивает высокое качество предлагаемого обучающимся материала, возможность интерактивной работы с ним, эффективность контроля и проверки процесса формирования профессиональных компетенций);

- формирования и развития теоретического аппарата, профессионального знания и мышления, профессиональных навыков и умений, повышения мотивации профессиональной деятельности.

Эти условия определены тем, что электронная информационно-образовательная среда обеспечивает открытость образования, синергию современных форм, методов и средств обучения, позволяет создавать обширные методические копилки, эффективно оценивать уровень сформированности профессиональных компетенций в процессе аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы обучающихся.

Разработка и создание информационно-образовательной среды на уровне образовательного учреждения начинается с анализа учебных планов и профессиональных компетенций, которые должны формироваться в этой среде.

Рассмотрим особенности формирования профессиональных компетенций обучающихся в условиях современной электронной информационно-образовательной среды на примере обучения бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование». Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов будущие педагоги должны быть готовы к использованию возможностей образовательной среды как для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, так и для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов<sup>3</sup>. Поэтому в процессе формирования профессиональных компетенций

---

<sup>2</sup> Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации (одобрена на заседании подкомиссии по использованию информационных технологий при предоставлении государственных и муниципальных услуг Правительственной комиссии по внедрению информационных технологий в деятельность государственных органов и органов местного самоуправления 11 июня 2013 г., протокол № 5). С. 1. URL : [http://minobr.gov-murman.ru/files/eios\\_conception.pdf](http://minobr.gov-murman.ru/files/eios_conception.pdf) (дата обращения: 03.05.2018).

<sup>3</sup> См.: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 02.05.2018).



бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» информационно-образовательная среда использовалась в качестве основы для работы студентов с предлагаемым учебным материалом, организации контроля, а также как средство их обучения организации учебного процесса в школе.

Профессиональные компетенции бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», соответствующие педагогической и исследовательской деятельности, можно условно разделить на четыре группы. Это нормативно-методические, к которым относятся способности студентов, будущих педагогов, осуществлять преподавание учебных предметов в соответствии с требованиями стандартов; развивающие – способности решать задачи духовно-нравственного развития, воспитания и развития творческих способностей обучающихся; организационные – позволяют осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся; исследовательские – необходимы для использования знаний, полученных в ходе обучения, для постановки и решения исследовательских задач, руководства учебно-исследовательской деятельностью обучающихся и др.

Согласно учебному плану, изучаемые будущими педагогами дисциплины можно условно разделить на гуманитарные и естественно-научные. Так, для профиля «Начальное образование» набор базовых обязательных дисциплин для формирования всех видов компетенций, в том числе профессиональных, осуществляется в ходе изучения следующих гуманитарных дисциплин: «Русский язык», «Культура речи», «Риторика», «История», «Философия», «Методика преподавания русского языка и литературного чтения» и т. д. К естественно-научному циклу мы относим дисциплины «Математика» и «Методика преподавания математики», «Естествознание», «Логика», «Естественно-научная картина мира» и проч.

С целью качественного формирования профессиональных компетенций, которые представляют собой интегрированные знания, умения, навыки и личные качества, развиваемые на дисциплинах гуманитарного и естественно-научного цикла, нами была создана электронная информационно-образовательная среда, обеспечивающая соответствие содержания и форм образования новым целям и задачам профессиональной подготовки и позволяющая применять знания на практике (именно это, с нашей точки зрения, является компетенцией, которую ждут современные работодатели от выпускников).

Для информационно-образовательной среды были разработаны электронные курсы дисциплин и другие средства реализации дистанционных образовательных технологий<sup>4</sup>. Преподаватели наполнили электронные учебные курсы специальным содержанием, включающим методические материалы. Было обеспечено функционирование учебной работы в офлайн- и онлайн-режимах<sup>5</sup>.

Содержательное наполнение электронной информационно-образовательной среды учебным материалом определялось согласно программе обучения дисциплин и формируемым на этих дисциплинах компетенциям. Например, курсы дисциплин «Математика» и «Логика» рассчитаны на то, что студенты должны научиться

<sup>4</sup> См.: Рязская Ю.А. Роль дистанционных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку // Методы обучения и организация учебного процесса в вузе : материалы Всерос. науч.-метод. конф. / Ряз. гос. радиотехн. ун-т. Рязань, 2009. С. 77–78.

<sup>5</sup> См.: Лунькова Е.Ю. Информационное взаимодействие в сети Интернет участников профессионального педагогического сообщества // Инновационное развитие образования в регионах РФ : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., 20–21 марта 2013 г. – Рязань : Концепция, 2013. – С. 136–138.

ся решать задачи, ориентированные на преподавание соответствующего уровня школьного курса математики. Так, курс математики формируется с учетом содержания начального курса школьной математики и включает следующие разделы: теория множеств, элементы теории вероятности, уравнения, основы геометрии и др. Для того чтобы в процессе изучения данных разделов достаточно полно формировались профессиональные компетенции по способности применять знание теоретических основ и технологий начального математического образования, готовности использовать методы развития образного и логического мышления младших школьников, в среде были размещены учебный материал и задания для студентов, позволяющие «отработать» различные профессиональные и жизненные ситуации.

Для формирования исследовательской компетенции, заключающейся в готовности к использованию систематизированных теоретических и практических знаний для постановки и решения исследовательских задач в области образования в ходе изучения математики обучающимся предлагалась система заданий на доказательство (разделы «Элементы алгебры», «Геометрия»), поиск рациональных решений (раздел «Аксиоматический и теоретико-множественный подход к изучению целых неотрицательных чисел»), задачи на построение (раздел «Геометрия»), формулировка задач по заданному примеру («Величины») <sup>6</sup>. Исследовательская работа студентов была направлена на формирование необходимых знаний, умений и навыков, определяющих содержательное наполнение профессиональных компетенций. Задания студенты выполняли в электронном виде, используя теоретический материал, примеры решения практико-ориентированных заданий, размещенных в электронной информационно-образовательной среде вуза. Для самоконтроля и самостоятельной работы студентов в среде представлены вопросы и задания.

Целенаправленное наполнение электронной информационно-образовательной среды, разработка и корректирование материалов с учетом их вклада в формирование у студентов именно ключевых компетенций позволяет решить проблему, которая так типична для российских студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла («Русский язык», «Культура речи», «Риторика», «История», «Философия», «Методика преподавания» и др.): хорошее овладение набором теоретических знаний и при этом возникновение трудностей при решении конкретных жизненных задач, а также проблемных ситуаций. Данный вопрос становится актуальнее еще и в связи с сокращением количества аудиторных часов. Дисциплина «Русский язык» (модуль «Морфология») включает изучение самостоятельных и служебных частей речи (существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие; предлоги, союзы, частицы; междометия, звукоподражание, модальные слова). Так как аудиторных часов хватает лишь на то, чтобы в полной мере сформировать общепрофессиональную компетенцию по владению основами профессиональной этики и речевой культуры <sup>7</sup>, расширенные возможности электронной информационно-образовательной среды становятся дополнительным аргументом в пользу ее внедрения.

---

<sup>6</sup> См.: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». URL : <http://fgos.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 02.05.2018).

<sup>7</sup> См.: Нелидкин А.М., Лисина Е.А., Юшина Ю.А. Информационно-коммуникационные технологии при информальном образовании взрослых // Формирование электронной культуры в процессе непрерывного образования: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. Междунар. междисциплинар. конф. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та управления и экономики, 2015. С. 186–191 ; Рязская Ю.А. Роль дистанционных образовательных технологий ... С. 77–78.

Благодаря организации обучения в условиях электронной информационно-образовательной среды, использования в информационно-образовательной среде вуза тестовых заданий и практико-ориентированных вопросов к концу изучения курса студенты хорошо овладевают грамматическими особенностями построения речевых конструкций, алгоритмами речевых действий и их обоснованиям; умеют распознавать знаменательные, служебные части речи и особые группы слов, производить морфологический анализ слов. У них сформирована способность применять знания теоретических основ и технологий начального языкового образования в обучении русскому языку учащихся начальных классов, готовность к воспитанию интереса к языку и речи, стремление использовать лингвистические знания в повседневной жизни.

Анализируя уровень сформированности профессиональных компетенций, в качестве особенностей мы выделили большую часть заданий из области педагогики, психологии, методики обучения и воспитания. Так, для формирования нормативно-методической компетенции, определяющей готовность реализовывать образовательные программы учебных предметов в соответствии с требованиями образовательных стандартов, предлагаем вопросы и практико-ориентированные задания следующего вида: указать группы результатов усвоения школьного материала, определить виды универсальных учебных действий. Компетенция по готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса проверяется вопросами о понятии, видах и реализации педагогического взаимодействия учителя и ученика. Выполняя практико-ориентированные задания, студенты показывают свои способности принять решение при затруднительных ситуациях взаимодействия с учениками.

Использование автоматизированного контроля знаний позволило провести анализ усвоения студентами отдельных разделов учебных дисциплин и сформированности компетенций, отследить недостатки и вовремя провести коррекционную работу.

Для проверки уровня сформированности профессиональных компетенций в информационно-образовательной среде был скомплектован электронный фонд оценочных средств, который сгруппирован как по изучаемым дисциплинам, так и по осваиваемым компетенциям. Эффективность проделанной работы была проверена на выборке студентов 3–4 курсов исследуемого направления подготовки (65 человек). Результаты испытаний показали, что уровень сформированности компетенций возрос. Увеличился объем и качество усвоенной учебной информации. Студентами отмечено достаточно высокое качество предлагаемых средств и методов обучения.

В результате правомерно утверждать, что использование современной электронной информационно-образовательной среды в процессе формирования профессиональных компетенций обучающихся способствует подготовке высококвалифицированных специалистов соответствующего уровня и профиля, обладающих интегрированными знаниями, умениями и навыками, конкурентоспособных, свободно владеющих своей профессией и хорошо ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

#### **Список использованной литературы и электронных ресурсов**

1. Богомолова, Е.В. Компетентностный подход в обеспечении качества подготовки выпускников вуза в области информатики [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 84–86.
2. Богомолова, Е.В. Личностно ориентированный и синергетический подходы в профессиональной подготовке специалистов [Текст] : моногр. / Ряз. высш. воздуш.-десант. команд. училище. – Рязань, 2016. – 218 с.

3. Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации (одобрена на заседании подкомиссии по использованию информационных технологий при предоставлении государственных и муниципальных услуг Правительственной комиссии по внедрению информационных технологий в деятельность государственных органов и органов местного самоуправления 11 июня 2013 г., протокол № 5) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://minobr.gov-murman.ru/files/eios\\_conception.pdf](http://minobr.gov-murman.ru/files/eios_conception.pdf) (дата обращения: 03.05.2018).

4. Лунькова, Е.Ю. Информационное взаимодействие в сети Интернет участников профессионального педагогического сообщества [Текст] // Инновационное развитие образования в регионах РФ : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., 20–21 марта 2013 г. – Рязань : Концепция, 2013. – С. 136–138.

5. Лунькова, Е.Ю. Условия эффективной организации информационно-педагогического взаимодействия преподавателя и студентов (статья) [Текст] // Модернизация образования. Теория и практика : материалы XX Рязан. пед. чт., 22 марта 2013 г. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2013. С. 161–162.

6. Нелидкин, А.М., Лисина, Е.А., Юшина, Ю.А. Информационно-коммуникационные технологии при информальном образовании взрослых [Текст] // Формирование электронной культуры в процессе непрерывного образования: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. Междунар. междисциплинар. конф. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та управления и экономики, 2015. – С. 186–191.

7. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

8. Рязская, Ю.А. Роль дистанционных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку [Текст] // Методы обучения и организация учебного процесса в вузе : материалы Всерос. науч.-метод. конф. / Ряз. гос. радиотехн. ун-т. – Рязань, 2009. – С. 77–78.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 02.05.2018).

УДК [378.147-335]:519.95

*М.Н. Махмудов, А.А. Щевьев, Л.Н. Щевьева*

## **ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОНЛАЙН-СЕРВИСЫ И КЛАССИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ**

Статья посвящена феномену интеллект-карт и практике их использования в образовательном процессе. Рассматриваются теоретические и практические вопросы их применения как в классическом «бумажном» виде, так и в формате онлайн-сервисов. Авторы делают попытку связать интеллект-карты с теорией педагогической интеракции.

интерактивные технологии; интеллект-карта; ментальная карта; образовательный процесс

Организация образовательного процесса на современном уровне требует постоянной корректировки и модернизации методики работы преподавателя, уточнения стиля и внедрения в этот процесс инновационных аспектов. Такой не требующий на первый взгляд доказательства постулат, тем не менее, часто не берется в расчет многими практиками, которые раз и навсегда выработали свою авторскую методику преподавания.

Огромное количество информации, ее разрозненные потоки требуют нового уровня осмысления и упорядочивания. Мы опять обращаем внимание на многогранную интерактивную педагогическую технологию (и на теорию педагогической интеракции в целом), ветвью которой, по нашему мнению, являются интеллект-карты (ментальные карты, карты мышления, карты памяти и т. д.).

Само по себе картирование мышления, конечно, не ново. Уместно вспомнить опыт философов и ученых эпохи Возрождения, которые практически никогда не представляли свой труд и многогранные работы в виде прозаичных «конспектов» эпохи Средневековья и современности. Чего стоит только один «Лестерский кодекс» и сами научно-исследовательские работы Леонардо да Винчи!

Исследование процессов мышления и запоминания применительно к методу картирования можно проследить уже в работах отечественного психолога Л.С. Выготского<sup>1</sup>, более детально – в трудах его ученика А.Р. Лурии<sup>2</sup>, что, соответственно, было использовано и в методике запоминания С.А. Гарибьяна<sup>3</sup>.

А.Р. Лурия, исследуя вопросы деятельности мозга, пришел к интересным выводам о запоминании и процессах памяти. Потому не совсем верным будет утверждение отца интеллект-карт Т. Бьюзена, что при поиске информации он похожего на свои будущие работы не видел<sup>4</sup>, хотя теперь именно на его изысканиях строится вся технология работы с картами памяти.

Т. Бьюзен полагал, что картирование мышления – одна из характернейших черт эпохи IT-технологий. Мы снова возвращаемся к сложности маневрирования в информационных потоках и к тому, как могут помочь в данном случае интеллект-карты. Ментальные карты позволяют нам видеть даже те связи, построение которых в явном виде крайне затруднено. Незнание Т. Бьюзеном работ Л. С. Выготского и А.Р. Лурии не умаляет его достижений, но многое ему пришлось «пероткрывать» заново.

Т. Бьюзен обратил внимание на то, что если внести динамику и разнообразие в записи не только с помощью цвета и выделения, но и с помощью обработанных рисунков, тогда процесс запоминания и последующего воспроизведения (работа с любой насыщенной информацией) будет не только интересным, но и более плодотворным. Ассоциации, рисунки, связи и фантазия – все это совершенно естественный механизм функционирования человеческого мозга. На сегодняшний день строго по методу Т. Бьюзена работают более трехсот лицензированных его школой тренеров, а основу его методики используют специалисты по всему миру.

Интеллект-карты используются не только педагогами. Аспекты методики картирования применяются в экономических и социологических исследованиях (С.В. Бехтерев, Л.П. Леснова, И.А. Рубач) психолингвистике (Е.А. Бершадская, В.П. Новикова, А.Т. Шетиева), менеджменте (Н.А. Димитриади, А.В. Колчанов, К.А. Томаркова) и т. д. Связано это с широтой применения метода: мозговые штурмы (как вариант красочного структурирования), менеджмент информации и планирование (лабиринт в информационных потоках), эргономика и управление (карта задач), презентации и самопрезентации (конспектирование и демонстрация), документооборот (как банк знаний), яркая визуализация фактически любой информации.

<sup>1</sup> См.: Выготский Л.С. Мышление и речь. М. ; Л. : Соцгиз, 1934. 323 с.

<sup>2</sup> См.: Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 384 с.

<sup>3</sup> См.: Гарибьян С.А. Школа памяти. М. : Самвел.ру, 2011. 95 с.

<sup>4</sup> См.: Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. Минск : Попурри, 2003. 304 с.

Кроме классических (бумажных) технологий составления интеллект-карт, сейчас есть много разных возможностей, связанных с использованием онлайн-сервисов, которых насчитывается десятки, причем есть очень недорогие, но с огромным функционалом применения графических сюжетов и даже видеокomпонента. Карты могут иметь характер совместного творчества и работы над проектом, а также встраиваться в блоги и сайты. Рассмотрим три сервиса по созданию интеллект-карт, отталкиваясь и от функционала, и от принципа свободного (или почти свободного) использования<sup>5</sup>.

Во-первых, это инструмент компании *Google*. При регистрации (бесплатной) на сервисах данной компании возможно использование и создание очень информативных онлайн-карт. Нет никаких ограничений по ветвям и использованию графического компонента. *Google* позволяет использовать карты совместно (редактировать, создавать ветвления и т. д.), делится ими в социальных сетях.

Во-вторых, это сервис *Bubbl.us*. Сами создатели пишут, что он представляет собой графическое представление идей и концепций, инструмент визуального мышления для структурирования информации, помогающий лучше понять, запомнить и генерировать новые идеи. *Bubbl.us* – предельно простой и очень интуитивный онлайн-сервис. Прежде всего, он подходит для тех педагогов, которым при создании ментальной карты достаточно только текста и не нужны такие элементы, как изображения или прикрепленные файлы (в платной версии можно добавлять изображения, в бесплатной версии доступен только текст). Программа автоматически использует новый цвет для каждого нового уровня иерархии. Все элементы можно перемещать в любое место рабочего поля. Возможна совместная работа над картой, для чего каждому пользователю необходимо будет создать собственную учетную запись. Можно поделиться картой, создав для нее ссылку, распечатать карту и экспортировать ее в виде популярных графических форматов. Три карты доступно для создания бесплатно, а за большее придется заплатить около 5 \$ в месяц.

В-третьих, это сервис *Popplet*. Он кажется очень простым инструментом, но в действительности имеет ряд возможностей, которые позволяют создавать наглядные и подвижные (с мультимедийным аспектом) ментальные карты. Карты *Popplet* могут состоять из множества элементов, содержащих текст, загруженные изображения, рисунки или видео. Элементы можно выделять различными цветами, менять их размер и перемещать; приближать тот или иной элемент для рассмотрения в деталях или уменьшать масштаб, чтобы увидеть всю карту полностью.

Над картой можно работать совместно с другими пользователями, добавлять комментарии к элементам карты, создавать собственные элементы. Готовую карту можно распечатать, поделиться ей в *Facebook* или *Twitter*, экспортировать в формате PDF или PNG. Интерфейс – англоязычный, но это совершенно не принципиально. Также есть онлайн-версия и приложения для iPhone и iPad. Бесплатно можно создать не более 5 карт, а за 3 \$ в месяц – неограниченное количество.

В качестве экспериментальной работы мы использовали ментальные карты в педагогическом процессе на бакалавриате и в магистратуре (дисциплины «Философия», «Современная философия и методология науки», «Современные методы преподавания»). Студентам после ознакомления с методикой составления интеллект-карт было предложено нарисовать (используя классический вариант или

---

<sup>5</sup> См.: Информационные технологии в образовании «TEACHTECH». URL : <http://teachtech.ru/intellekt-karty-i-onlajn-doski/3-besplatnyx-servisa-dlya-sozdaniya-intellekt-kart.html> (дата обращения: 27.10.2018).

онлайн-сервисы) ее, структурируя тему или какой-нибудь аспект своего исследования, либо с помощью ментальной карты представить один из интерактивных методов преподавания или (для бакалавров) раскрыть аксиологическую проблематику современного общества.

На работу по составлению карт была дана одна неделя. В итоге каждый студент представил результат аудитории и рассказал, почему использовал тот или иной смысловой и графический элемент, пояснил, почему они помогают ему лучше запоминать, структурировать и визуализировать необходимую сторону исследования. Первоначальная легкость при составлении карты оказалась для студентов кажущейся. Некоторые выполнили работу некачественно. Во многом такой результат связан с присущей студентам академической прокрастинацией. Одним из ее показателей является страх перед неудачей, проявляющийся в том, что человек оправдывает невысокое качество своей работы недостатком времени, откладывает начало работы и тем самым «спасает» свою самооценку<sup>6</sup>. Тем не менее у подавляющего большинства студентов (более 80 % по анкетированию) составление ментальной карты вызвало как минимум положительные эмоции. Студенты заинтересовались методикой визуализации и активно принимали участие в обсуждении интеллект-карт. Многие (более 70 %) планируют пользоваться методикой в дальнейшем в учебе, исследовательской деятельности и решении различных бытовых задач. Таким образом, использование метода ментальных карт в образовательном процессе достаточно интересно и требует комплексной апробации, усиления интерактивной составляющей метода, обеспечения динамики с целью вхождения в единую интерактивную образовательную технологию<sup>7</sup>.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Бершадская, Е.А. Технология обучения взрослых на основе метода интеллект-карт [Текст] // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – Т. 2, № 33 (4). – С. 216–223.
2. Бьюзен, Т., Бьюзен, Б. Супермышление [Текст]. – Минск : Попурри, 2003. – 304 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]. – М. ; Ленинград : Соцгиз, 1934. – 323 с.
4. Гарибян, С.А. Школа памяти [Текст]. – М. : Самвел.ру, 2011. – 95 с.
5. Ельцов, А.В., Махмудов, М.Н. Интеграция процессов познания и моделирования при обучении физике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 145–151.
6. Информационные технологии в образовании “TEACHTECH” [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://teachtech.ru/intellekt-karty-i-onlajn-doski/3-besplatnyx-servisadlya-sozdaniya-intellekt-kart.html> (дата обращения: 27.10.2018).
7. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
8. Махмудов, М.Н., Щевьёв, А.А., Лопатин, Е.А. Психологические корреляты академической прокрастинации [Текст] // Человеческий капитал. – 2015. – № 9 (81). – С. 13–17.
9. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.

<sup>6</sup> См.: Махмудов М.Н., Щевьёв А.А., Лопатин Е.А. Психологические корреляты академической прокрастинации // Человеческий капитал. 2015. № 9 (81). С. 13–17.

<sup>7</sup> См.: Ельцов А.В., Махмудов М.Н. Интеграция процессов познания и моделирования при обучении физике // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 145–151.

## **РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

В статье рассматривается актуальность проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции у будущих врачей. Подчеркивается необходимость изучения иностранного языка в высшей медицинской школе как средства подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление отношения студентов-медиков к иностранному языку, определение мотивирующих факторов к изучению иностранного языка, раскрытие значимости культуры в их будущей медицинской деятельности.

здравоохранение; иностранный язык; межкультурная коммуникация; межкультурная коммуникативная компетенция; межпредметные связи в профессиональной подготовке

В современных условиях глобализации ряд процессов, таких как прогресс научного знания, развитие новых научных направлений, расширение международных контактов, вызывает у специалистов в различных сферах деятельности повышенный интерес к изучению иностранного языка. Развитие медицинской отрасли актуализирует международное профессиональное общение, при котором обмен научными знаниями ведется весьма широко. Специалист в области медицины должен развивать и совершенствовать свою профессиональную и межкультурную коммуникативную компетенцию для эффективного общения в профессиональной сфере и повседневном общении. Успех профессиональной коммуникации во многом определяется осведомленностью врача в межкультурных и научных процессах в иноязычном мире. «От нас сегодня во многом зависит будущее России, духовный облик и интеллектуальный уровень граждан России, судьба осуществляемых реформ. Поэтому нашей миссией остается работа по образованию человека»<sup>1</sup>.

Несмотря на то что иностранный язык в высшей медицинской школе – неспециальный предмет по выбранному направлению или специальности, его знание становится все более важным, так как он является необходимым средством общения, познания и понимания достижений в области культуры, науки, в том числе медицины. «В настоящее время нельзя ограничиваться определенными объемами знаний по различным дисциплинам, так как практически любая возникающая проблема требует синтеза дисциплинарных знаний»<sup>2</sup>. Для того чтобы научить будущих врачей пользоваться этим средством рационально и результативно, необходимо не только развивать лингвистические умения по иностранному языку, но и формировать межкультурную составляющую, которая инкорпорирована в самом языке. Именно

---

<sup>1</sup> Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 6–7. С. 7; Романов А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 5–8.

<sup>2</sup> Монако Т.П., Белогуров А.Ю. Роль дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональном становлении современных специалистов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». 2005. № 6. С. 160–169. С. 160.



«в образовательной среде вуза у молодых людей формируются взгляды и убеждения, общечеловеческие ценности, складывается внутренний мир»<sup>3</sup>.

В процессе работы и в родной стране, и за рубежом будущему специалисту придется столкнуться с рядом проблем в межкультурном и межличностном взаимодействии. Языковой барьер, разная культурная принадлежность медицинских работников и пациентов, различные религиозные взгляды на течение болезни и методы лечения, народная медицина, являющаяся органической частью духовности, образа жизни и менталитета народов, многие вопросы нравственно-этического характера – все это может привести к недопониманию в рамках межкультурного общения в профессиональной сфере. Поэтому развитие межкультурной коммуникативной компетенции специалистов в сфере здравоохранения особенно актуально и должно оставаться одним из приоритетных направлений современного высшего медицинского образования<sup>4</sup>.

Из вышесказанного следует, что для адекватного межкультурного понимания и эффективного взаимодействия в медицине, помимо владения комплексом специальных знаний, современному специалисту-медику необходимо умение поддерживать диалог с пациентами и коллегами, проявлять коммуникативную и креативную инициативу, уметь преодолевать профессиональные и личностные трудности и барьеры на межкультурной основе, то есть необходимо пропорциональное соотношение между языковой, коммуникативной и культурной компетенциями в процессе овладения иностранным языком. В процессе обучения иностранному языку осознаются особенности культуры страны изучаемого языка<sup>5</sup>, а также ценности, сформированные у народа, говорящего на данном языке<sup>6</sup>.

В курсе иностранного языка должна отражаться определенная культурная часть, без знания которой невозможно адекватное понимание пути развития профессиональной иноязычной культуры<sup>7</sup>. Межкультурная информация, представленная в учебных медицинских текстах, становится частью фоновых знаний о стране изучаемого языка, которые необходимы для эффективного владения иностранным языком. Нужно заметить, что межкультурная составляющая должна постоянно находиться в курсе иностранного языка и логически связываться с учебным материалом медицинской тематики<sup>8</sup>. В учебный план по иностранному языку в высшей медицинской школе, помимо лингвистических знаний, следует включать следующие аспекты: ознакомление с особенностями национального характера в определенной культуре,

<sup>3</sup> Костикова Л.П. Поликультурные аспекты профессиональной подготовки будущего педагога // Педагогика. 2018. № 3. С. 74–79. С. 74.

<sup>4</sup> См.: Илюшина А.В. Моделирование процесса формирования межкультурной компетенции студентов в обучении иностранному языку // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1. С. 169–175. С. 169.

<sup>5</sup> Q. v.: Kostikova L.P., Prishvina V.V., Ilyushina A.V., Fedotova O.S., Belogurov A. Yu. Culture in Teaching English as a Foreign Language // Proceedings of the 2018 International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2018). Pp. 13–17.

<sup>6</sup> Q. v.: Ilyushina A., Prishvina V., Shevchenko B., Kostikova L., Belogurov A. Cultural Values of University Students: Self-Assessment and Peer-Assessment // Proceedings of the 4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018). Ser. “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”. 2018. Vol. 232. Pp. 579–583.

<sup>7</sup> Q. v.: Voevoda, E.V., Belogurov A.Yu., Kostikova L.P., Romanenko N.M., Silantjeva M.V. Language Policy in the Russian Empire: Legal and Constitutional Aspect // Journal of Constitutional History. Vol. 33, no. 1. Pp. 121–130. P. 122.

<sup>8</sup> См.: Афанасова В.В. Культурологический аспект языка медицинских специальностей : дис. ... канд. культурологии. М., 2012. 175 с. С. 25.

спецификой восприятия окружающего мира представителями различных культур, их ценностными ориентациями, образцами поведения, обычаями, нормами, ролями, системой социальных отношений в сфере медицинского обслуживания и др.<sup>9</sup>

Для оценки реального состояния подготовленности студентов-медиков к работе с пациентами другой культурной принадлежности и рассмотрения иностранного языка как ценности для студентов-медиков было проведено экспериментальное исследование, на начальном этапе которого испытуемые отвечали на вопросы анкеты и выполняли тестовые задания. В исследование были включены 50 ординаторов и аспирантов Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. Задачами экспериментального исследования были:

- выяснение отношения студентов к иностранному языку,
- мотивирующие факторы изучения иностранного языка,
- значимость культуры в их будущей медицинской деятельности.

В данной статье представлены наиболее важные результаты опроса. Анкетирование показало, что больше половины обучающихся с интересом относятся к изучению иностранного языка: 18 % опрошенных имеют большой интерес, 46 % – некоторый интерес, однако значительной части опрошенных (36 %) иностранный язык неинтересен.

Многие студенты лишены мотивации к изучению английского языка: «Как правило, студенты инженерно-физических, математических, естественных, медицинских факультетов имеют низкую мотивацию, поскольку они не осознают в полной мере, где и как смогут применить знание иностранного языка»<sup>10</sup>. Однако существующая реальность значительно повышает их заинтересованность в овладении иностранным языком. Выяснилось, что мотивирующими факторами изучения иностранного языка являются (по мере уменьшения значимости): многостороннее развитие личности, общение с иностранцами, работа за границей, профессиональная деятельность. Это свидетельствует о недостаточном понимании роли иностранного языка в профессиональном развитии будущего врача.

Свой уровень владения иностранным языком обучающиеся совершенствуют различными путями. Так, 24 % пытаются улучшить знания посредством ресурсов интернета, 14 % – при просмотре телевизионных передач, 16 % – при изучении медицинской литературы на иностранном языке, 6 % – общаясь с иностранцами, а 40 % не занимаются улучшением уровня владения иностранным языком.

Относительно общения с гражданами других культур в повседневной деятельности 8 % опрошенных ответили, что им приходится очень часто общаться, 46 % – часто, 18 % – редко, а 28 % никогда не пользовались иностранным языком в своей профессиональной деятельности. При этом 60 % опрошенных применяли в своей работе невербальное общение с пациентами другой культуры, 4 % затруднились ответить, 36 % вообще не использовали этот способ. Немного больше половины опрошенных могут использовать невербальное общение с представителями других культур, что способствует положительному решению проблем при вербальной коммуникации.

Кроме того, 6 % опрошенных ответили, что имеют предвзятое отношение ко всем пациентам другой культурной принадлежности, 30 % – не ко всем, 4 % – скорее

<sup>9</sup> См.: Грибова, Н.С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов направления подготовки (специальности) «Лечебное дело»: английский язык: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2012. 170 с. С. 34.

<sup>10</sup> Воевода Е.В. Проблемы и факторы эффективной профессиональной языковой подготовки студентов лингвистических специальностей в период их адаптации в вузе // Человеческий капитал. 2017. № 9 (105). С. 39–42. С. 40.

нет, чем да, 60 % – не имеют предвзятого отношения к пациентам. Следовательно, уровень толерантности в среде специалистов-медиков довольно высок.

Что касается важности культуры в профессиональной деятельности, то большая часть опрошенных осознают значимость профессионально-личностной культуры в сфере здравоохранения, однако понятие «культура» ассоциируется с вежливостью, тактичностью и т. п. Лишь небольшой процент опрошенных называл такие черты, как приобщение к достижениям мировой культуры, положительное отношение к языку, национальным особенностям и культурным ценностям других народов и др. Это позволяет сделать вывод о том, что культура в сознании будущих специалистов ассоциируется, прежде всего, со стилем общения, межличностной коммуникацией, но не затрагивает действительно значимые социальные сферы.

К сожалению, результаты анкетирования показали недостаточный уровень вовлеченности будущих специалистов в данную проблему, что убедило нас в необходимости формирования у них межкультурной коммуникативной компетенции в медицинской сфере средствами иностранного языка. Необходима целенаправленная работа по формированию механизма превращения иностранного языка в реальную личностную ценность будущего врача, которая через язык будет способствовать формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Для этого на кафедре иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета, кроме обязательной дисциплины «Иностранный язык», были введены дисциплины по выбору «Развитие коммуникативной компетенции в курсе изучения иностранного языка», «Профессиональная коммуникация на иностранном языке», «Деловой английский язык» и «Основы переводоведения». Целью включения этих дисциплин в образовательный процесс было изменить отношение будущих специалистов к иностранному языку и развить к нему интерес<sup>11</sup>.

Обучение иностранному языку на кафедре строится с учетом профессиональной направленности и межпредметности. Например, по дисциплине «Развитие коммуникативной компетенции в курсе изучения иностранного языка» студенты изучают следующие темы профессиональной направленности: «На приеме у врача», «Осмотр пациента», «Постановка диагноза», «Заболевания», «Великие доктора и ученые», «Современные проблемы медицины». На занятиях в рамках предмета «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» будущие медики изучают такие темы, как «Работа педиатра», «Детские заболевания», «Осмотр ребенка», «Педиатрическая практика в доме ребенка», «Детские медицинские учреждения», а по дисциплине «Деловой английский язык» знакомятся с темами «Работа врача за границей», «Деловая коммуникация», «Деловое письмо», «Поездка на конференцию», «Собеседование» и т. д. Осуществление межпредметных связей способствует повышению интереса у будущих специалистов к иностранному языку, а также развитию навыков межкультурного общения в профессиональной деятельности врача.

Методологическую основу реализации межкультурного развития студентов высшей медицинской школы составляют культурологический, личностно ориентированный и деятельностный подходы, которые дают возможность рассматривать процесс языковой и межкультурной подготовки будущих специалистов как целенаправленный и творческий с точки зрения самосовершенствования и развития личности.

<sup>11</sup> См.: Мартынова М.А. Значимость изучения иностранного языка в высшей медицинской школе // Сборник научных трудов кафедр гуманитарных дисциплин / Ряз. гос. мед. ун-т им. акад. И.П. Павлова. Рязань, 2017. С. 63–66. С. 65.

При реализации данных подходов нами используются средства активизации и интенсификации познавательной деятельности студентов-медиков, среди которых выделяются технологии проблемного обучения, игровые технологии, проектные технологии, кейс-технологии. Эти средства позволяют не только моделировать реальные ситуации, но и использовать освоенный иноязычный материал в случае живого общения на иностранном языке.

Кроме того, в университете для студентов, интернов, ординаторов, аспирантов и врачей открыт трехлетний курс последипломного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», после окончания которого слушатель получает диплом, позволяющий работать в качестве переводчика медицинской направленности. Обучающиеся имеют возможность проходить медицинскую практику за границей, принимать англоговорящих студентов по обмену, работать для них переводчиками и ознакомить гостей-иностранцев с культурой нашей страны, города и университета.

Подчеркнем, что в Рязанском государственном медицинском университете учатся англоговорящие студенты из разных стран, поэтому обучающие могут проходить переводческую практику на медицинских кафедрах в качестве переводчиков или преподавателей. Как справедливо подчеркивает Е.В. Воевода, «межкультурная коммуникация в образовательном пространстве вуза должна стать важной частью учебного процесса и основываться на взаимном уважении и сосуществовании различных этнокультурных групп»<sup>12</sup>. Все эти возможности дают будущим специалистам почувствовать себя профессионалами, уверенными в своих силах, что способствует осознанию важности изучения иностранного языка в медицинском университете, повышению мотивации к его дальнейшему изучению.

Из сказанного выше сделаем вывод о том, что отсутствие знаний или недостаточная осведомленность о национальных и культурных особенностях системы здравоохранения может осложнять как понимание изучаемого материала, так и эффективное осуществление межкультурных контактов. Для успешной межкультурной коммуникации в медицинской сфере требуется адаптация отечественных профессиональных знаний, методик и подходов к населению, отличающихся национальной и культурной принадлежностью от родной среды. Врачу необходимо постоянно работать над расширением своего кругозора, изучать иностранные языки, культуру, ценности, религию других народов, манеру поведения и общения, особенно в вопросах здравоохранения, что является одним из ключевых аспектов конкурентоспособности современного специалиста.

### Список использованной литературы

1. Афанасова, В.В. Культурологический аспект языка медицинских специальностей [Текст] : дис. ... канд. культурологии / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2012. – 175 с.
2. Воевода, Е.В. Межкультурная коммуникация в полиэтническом образовательном пространстве [Текст] // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2016. – Т. 5, № 3. – С. 24–28.
3. Воевода, Е.В. Проблемы и факторы эффективной профессиональной языковой подготовки студентов лингвистических специальностей в период их адаптации в вузе [Текст] // Человеческий капитал. – 2017. – № 9 (105). – С. 39–42.

---

<sup>12</sup> Воевода Е.В. Межкультурная коммуникация в полиэтническом образовательном пространстве // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2016. Т. 5, № 3. С. 24–28. С. 25.

4. Грибова, Н.С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов направления подготовки (специальности) «Лечебное дело» (английский язык) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. – Курск, 2012. – 170 с.
5. Илюшина, А.В. Моделирование процесса формирования межкультурной компетенции студентов в обучении иностранному языку [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1. – С. 169–175.
6. Костикова, Л.П. Поликультурные аспекты профессиональной подготовки будущего педагога [Текст] // Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 74–79.
7. Мартынова, М.А. Значимость изучения иностранного языка в высшей медицинской школе [Текст] // Сборник научных трудов кафедр гуманитарных дисциплин / Ряз. гос. мед. ун-т. – Рязань, 2017. – С. 63–66.
8. Монако, Т.П., Белогуров, А.Ю. Роль дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональном становлении современных специалистов [Текст] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2005. – № 6. – С. 160–169.
9. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
10. Романов, А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 5–8.
11. Ilyushina, A.V., Prishvina, V.V., Shevchenko, B.A., Kostikova, L.P., Belogurov, A.Yu. Cultural Values of University Students: Self-Assessment and Peer-Assessment [Text] // Proceedings of the 4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018). Ser. “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”. – 2018. – Vol. 232. – Pp. 579–583.
12. Kostikova, L.P., Prishvina, V.V., Ilyushina, A.V., Fedotova, O.S., Belogurov, A.Yu. Culture in Teaching English as a Foreign Language [Text] // Proceedings of the 2018 International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2018). – 2018. – Pp. 13–17.
13. Voevoda, E.V., Belogurov, A.Yu., Kostikova, L.P., Romanenko, N.M., Silantyeva, M.V. Language Policy in the Russian Empire: Legal and Constitutional Aspect [Text] // Journal of Constitutional History. – 2017. – Vol. 33, no. 1. – Pp. 121–130.

УДК 8.085.4:355.23

*Г.Ю. Дзюбко*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСУАЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ В АДЬЮНКТУРЕ**

В статье раскрываются особенности формирования персуазивной компетенции в военном вузе. Рассматривается персуазивность как свойство текста и одновременно особый тип коммуникативного действия. Характеризуются типичные тактики убеждения и их языковые реализации, методика формирования персуазивной компетенции при изучении академической риторики слушателями адыюнктуры.

персуазивность; компетенция; коммуникативная стратегия; языковые средства воздействия; аргументация; академическая риторика; адыюнктура

Термин «персуазивность» сравнительно недавно используется в теории речевого общения. К нему обращаются при исследовании процессов или методов воздействия на человека. Персуазивность изучается в основном применительно

к языку рекламы<sup>1</sup>, политической пропаганды<sup>2</sup>, средств массовой информации<sup>3</sup>, то есть таких текстов, основной целью которых является убеждение аудитории в чем-либо. Персуазивность педагогической коммуникации практически не рассматривается. Однако академическая речь по своей сути персуазивна, поскольку ее целью является не только научное информирование, но и убеждение в истинности преподносимого материала. Знания педагога должны сочетаться с умением излагать материал живо, интересно, доходчиво, наглядно, обоснованно, то есть убедительно. Именно эту черту известных преподавателей и ученых в качестве значимой отмечают их ученики и коллеги. Приведем примеры.

В книге профессора Е.Н. Зарецкой дается характеристика ораторского мастерства академика А.А. Зализняка. «Интеллектуальное потрясение», «интеллектуальная завороченность»<sup>4</sup> – так Е.Н. Зарецкая называет чувства, которые испытывают студенты на его лекциях. Далее, размышляя об образе современного педагога в целом, она декларирует: «Современную же европейскую культуру называют ...диалогической (коммуникативной)... и поэтому основная ценность состоит в диалоге и стремлении к пониманию... Педагог – не есть образец, а есть индивидуальность, личность, которая стремится быть понятой и одновременно понять других людей, каждый из которых тоже есть личность, неотъемлемое право которой – слово и мысль»<sup>5</sup>.

Автор статьи «К.Э. Циолковский: космос как мир человека» профессор А.А. Романов обращает внимание на методику работы К.Э. Циолковского-педагога: «Штатный смотритель училища И.А. Любимов дополняет отзыв об учителе Циолковском следующими сведениями: “Уроки г. Циолковского всегда оставляют по себе весьма приятное впечатление. Его приемы преподавания просты, наглядны и практичны, оживляют и заставляют быть внимательными учеников во все время уроков”»<sup>6</sup>. В другом замечании А.А. Романова (рубрика «Открытая трибуна» в журнале «Психолого-педагогический поиск») представлено следую-

<sup>1</sup> См.: Гончарова Е.А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы // *Studia Linguistica* (Санкт-Петербург). 2001. № 10. С. 120–130; Лебедева И.С., Романова И.Д. Персуазивность, манипуляция и лингвистическое принуждение в бизнес-коммуникации // *Вопросы прикладной лингвистики*. 2018. № 1 (29). С. 30–45; Морозова О.Н. Специфика средств персуазивности в политической интернет-рекламе // *Русский язык как фактор культурно-образовательной интеграции общества*. Сер. «Концептуальный и лингвальный миры» / отв. ред. О.Н. Морозова, М.В. Пименова. СПб., 2016. С. 258–266; и др.

<sup>2</sup> См.: Алешина Е.Ю., Карячкин Я.И. «Американская мечта» президента Кеннеди: персуазивность ключевых слов в инаугурационной речи // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2011. № 13. С. 47–52; Цуциева М.Г. Персуазивность языковой личности политика // *Политический дискурс в парадигме научных исследований*: сб. ст. Междунар. науч. конф. / Тюменский гос. ун-т. 2014. С. 74–78; Правикова Л.В. Персуазивность как когнитивная стратегия в парламентском дискурсе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 1–2 (79). С. 359–362; и др.

<sup>3</sup> См.: Шапочкин Д.В., Дрожжих А.В., Ильина Е.В. Персуазивность как средство манипулирования общественным сознанием (на материале политического дискурса зарубежных СМИ) // *Политический дискурс в парадигме научных исследований*: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / Тюменский гос. ун-т. 2015. С. 31–47; Медведева Е.А. Стилистико-текстовый статус персуазивности медиатекста // *Вестник Пермского университета. Сер. «Российская и зарубежная филология»*. 2016. № 3 (35). С. 52–58; Байкулова А.Н. Персуазивные прогнозы и сценарии в массмедийном политическом дискурсе (функции и средства выражения) // *Медиалингвистика*. 2017. № 1 (16). С. 31–39; и др.

<sup>4</sup> Зарецкая Е.Н. *Риторика. Теория и практика речевой коммуникации*. М.: Дело, 1999. 480 с.

<sup>5</sup> Там же. С. 97.

<sup>6</sup> Романов А. А. К.Э. Циолковский: космос как мир человека // *Психолого-педагогический поиск*. 2017. № 3 (43). С. 79–91.

щее суждение: она предназначена «для оригинальных выступлений педагогов и общественных деятелей, излагающих сложные научные идеи ярко и доступно, понимая при этом, что не все актуальные темы воспринимаются научным сообществом однозначно»<sup>7</sup>. Итак, актуальность заявленной темы очевидна. Владение речевыми стратегиями персуазивности необходимо, поскольку педагогическое общение представляет собой не столько процесс передачи информации, сколько процесс ее совместного поиска, а задача преподавателя в научном общении – убедить, а нередко и переубедить аудиторию. Другими словами, обучающийся (в соответствии с компетентностным подходом) получает не только знания, но и опыт исследования, способность действовать.

Проблема персуазивности является междисциплинарной и изучается на стыке лингвистики, социологии и психологии. Так, С.С. Борисова называет персуазивность «новой коммуникативной формой», которая производит воздействие «с помощью доказательств и аргументов с привлечением эмоционального потенциала высказывания»<sup>8</sup>. Рассматривать персуазивность, по ее мнению, следует «на перекрестке когниции и коммуникации»<sup>9</sup>. И.В. Смирнова периодически обращается к образному определению персуазивности – «сила слов», а С.С. Борисова об этом пишет: «Анализ научной литературы, посвящённой проблемам персуазивности, позволяет объективно разграничить два направления, сложившихся в изучении данного феномена: психологического... и лингвистически ориентированного... Критерием их дальнейшего различия служит приоритетность в решении психологических либо лингвистических задач»<sup>10</sup>. Персуазивность как стратегия убеждения может быть «интеллектуальной, то есть основанной на рациональных аргументах, и аффективной – с опорой на воображение, на субъективное, то есть эмоциональные оценки, стереотипы. Иными словами, персуазивное воздействие предполагает достижение желаемой цели через убеждение с опорой на рациональное обоснование, не исключая, но, наоборот, предполагая и учитывая эмоционально-оценочные средства воздействия»<sup>11</sup>.

И.В. Смирнова обращается к понятию «персуазивный речевой акт», позиционируя положение о том, что персуазивность реализуется только в коммуникативной ситуации и зависит от намерений говорящего. Исследователь выделяет две прагматические интенции: интеллектуальную, с основой на рациональные аргументы, и аффективную, с опорой на воображение, субъективные оценки и стереотипы. Она уточняет, что в персуазивной коммуникации реципиент самостоятельно, по собственной воле меняет свою точку зрения, соглашаясь (или не соглашаясь) с адресантом<sup>12</sup>, то есть воздействие осуществляется открыто, явно. Если же воздействие неявное, суггестивное (А.Р. Рюкова, Е.А. Филимонова; Ю.Е. Чубарова, С.В. Юткина),

<sup>7</sup> Романов А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 5–9. С. 6.

<sup>8</sup> Борисова С.С. Персуазивные стратегии в аналитических жанрах медиатекста (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2016. 250 с. С. 116.

<sup>9</sup> Там же. С. 120.

<sup>10</sup> Борисова С.С. Персуазивные стратегии ... С. 116–117.

<sup>11</sup> Чернявская В.Е., Логинова И.Ю. Программа политической партии как персуазивный текст // Известия российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. СПб., 2005. Т. 5, № 11. С. 64–75. С. 65.

<sup>12</sup> См.: Хутыз, И.П. Расширение функциональных возможностей вторичного текста: анализ персуазивных средств аннотации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота. 2018. № 4 (82). Ч. 1. С. 191–194.

а у адресата появляется «иллюзия самостоятельности принятия решения»<sup>13</sup>, то такое коммуникативное воздействие является манипуляцией. Манипулятивная коммуникация, или суггестолингвистика<sup>14</sup>, создается по канонам мифологии, носит косвенный характер<sup>15</sup>, может использоваться в психотерапии и с лингвистической точки зрения основана на традиционной образности речи.

Лингвисты однозначно разграничивают манипуляцию и персуазивность. Подобная мысль звучит в работе А.А. Кобелева. Он характеризует именно персуазивную коммуникацию и вслед за А.В. Голодновым и И.Ю. Логиновой называет намеренное и без принуждения воздействие на реципиента ее основной целью. Подчеркнем: намеренное и без принуждения. Такое воздействие осуществляется через взаимодействие тактик убеждения, переубеждения и уговоров. Первые две базируются на рациональной аргументации и обосновании доводов, последняя – на использовании эмоций и стереотипов. «Следует отметить, что персуазивные языковые средства не обладают персуазивным значением в их семантической структуре. Они не являются персуазивными единицами в языке. Их персуазивный потенциал реализуется исключительно в тексте как семантическом и структурном единстве»<sup>16</sup>. Таким образом, исследователи признают фактически любой пропагандистский, рекламный текст персуазивным, если в нем имеется система логической и эмоциональной аргументации, причем рациональный компонент должен превалировать.

В качестве базового большинство ученых принимают определение, данное А.В. Голодновым: «Персуазивная коммуникация – особая форма ментально-речевой деятельности коммуникантов, реализующая попытку воздействия адресанта на реципиента с целью добиться от него принятия решения о необходимости, желательности либо возможности совершения / отказа от совершения определенного посткоммуникативного действия в интересах адресанта»<sup>17</sup>. Именно в этом определении сконцентрированы сущностные признаки персуазивности и названа коммуникативно-прагматическая цель – воздействовать на сознание адресата, его мнение, оценки.

Итак, персуазивность рассматривается исследователями исключительно на уровне коммуникативной ситуации и обязательно базируется на логической аргументации, а увеличение экспрессивности и эмоциональности ведет к языковому манипулированию. Вышесказанное позволяет утверждать, во-первых, необходимость изучения персуазивности научно-учебной коммуникации и целесообразность создания методики, способствующей формированию персуазивной компетенции в ходе изучения академической риторики в адъюнктуре вуза.

Если, по утверждению О.С. Иссерс, «в политическом, рекламном, педагогическом, психотерапевтическом дискурсах речевое планирование достигает уровня

<sup>13</sup> Смирнова, И.В. Лингвопрагматическая стратегия персуазивности в текстах программ испанских политических партий : дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 139 с. С. 42.

<sup>14</sup> См.: Чубарова Ю.Е., Юткина С.В. Персуазивность и суггестивность как различные способы языкового воздействия // Вестник Мордовского университета. 2008. № 3. С. 169–170.

<sup>15</sup> См.: Рюкова А.Р., Филимонова Е.А. Языковые способы реализации персуазивности // Вестник Башкирского университета. 2016. Т. 21, № 2. С. 431–434.

<sup>16</sup> Кобелев А.А. Понятие «персуазивность» в контексте политического дискурса // VIII Ломоносовские научные аспирантские и студенческие чтения : материалы выступлений 25 апр. 2006 г. / отв. ред. и сост. Л.Ю. Щипицина, С.Ю. Стрелкова ; Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Архангельск, 2006. С. 19–26. С. 23.

<sup>17</sup> Голоднов А.В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003. 24 с. С. 8.



технологий»<sup>18</sup>, то речевое воздействие в научно-педагогической коммуникации прослеживается не столь явно, в первую очередь, в силу того, что коммуникативная задача – сообщение нового знания или изменение объема уже известной информации.

В идеальном дидактическом общении «человек должен до всего доходить собственными мыслительными усилиями, а задача педагога – только стимулировать размышления»<sup>19</sup>, образно говоря, заставляя испытывать интеллектуальные эмоции. В научно-дидактической коммуникации «на достаточно высоком уровне научного обобщения... просматривается ведущая роль персуазивности, так как автор научного текста стремится наряду с развитием определенных идей вовлечь читателя в сомышление, вызвать у него желание усвоить некоторые идеи и продолжить их внедрение в скрытой или явной дискуссии с автором данного текста (авторами других текстов)»<sup>20</sup>.

В научном и научно-дидактическом текстах глубокого анализа средств персуазивности нет, хотя в ряде работ авторы пытаются сопоставить названное явление в текстах разной коммуникативной направленности. Так, в статье доктора филологических наук И.П. Хутыз на языковом материале научных аннотаций выделены эксплицитные и имплицитные персуазивные средства, обосновано, что «научная аннотация, нацеленная на выполнение убеждающей функции, становится инструментом стратегической коммуникации»<sup>21</sup>. С.С. Борисова анализирует аналитические жанры медиатекстов (максимально приближенные к научно-популярным) и доказывает, что «в аналитических жанрах можно говорить о ведущей роли персуазивности, т.к. автор текста, развивая свои идеи, прежде всего, стремится вовлечь читателя в “сомышление” и содействие»<sup>22</sup>. Исследователь выделяет три группы инструментов персуазивного воздействия: рациональные, эмоциональные и ценностные. В свете заявленной нами темы важны следующие: факты и аргументы, цитаты, хронология фактов, анализ, информация из архивов (рациональные); создание ассоциаций и оценочная лексика (эмоциональные); передача субъективных фактов, ссылки на жизненный опыт (ценностные).

В диссертационном исследовании О.Н. Копытова прослеживается соотношение модуса текста как «элемента смысловой организации высказывания»<sup>23</sup> и персуазивности. В частности, исследователь считает, что «научные тексты строятся автором на основании его уверенности в собственной правоте, но не исключают его сомнения в достоверности чужих сообщений на ту же тему. Кроме того, существует социокультурный фактор – неписаная обязанность автора-ученого подавать свои мысли в осторожной, мягкой форме, как бы оставляя место для мнения оппонентов»<sup>24</sup>. Из-за этого в научных текстах появляются «семантические элементы определенной компромиссности, умеренности, поиска альянса – сдержанности авторских суждений. Разнообразны... способы выражения полемичности автора», которая проявляется в «фокусировке на определенных элемен-

<sup>18</sup> Иссерс О.И. Речевое воздействие : учеб. пособие для студентов, обучающ. по спец. «Связи с общественностью». М. : Флинта : Наука, 2009. 224 с. С. 177.

<sup>19</sup> Зарецкая Е.Н. Риторика ... С. 95.

<sup>20</sup> Чернявская В.Е., Логинова И.Ю. Программа политической партии ... С. 66.

<sup>21</sup> Хутыз И.П. Расширение функциональных возможностей ... С. 193.

<sup>22</sup> Борисова С.С. Персуазивные стратегии ... С. 119–120.

<sup>23</sup> Копытов О.Н. Взаимодействие квалификативных модусных смыслов в тексте (авторизация и персуазивность) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2014. 32 с. С. 7.

<sup>24</sup> Там же. С. 13.

тах потока информации»<sup>25</sup>. О.Н. Копытов останавливается на грамматико-стилистических особенностях научных текстов, таких как безличность, наличие дискурсивных слов (частиц, вводных и т. п.), предикатов, не несущих полемического (оценочного) значения (например, «апеллирует»), подчеркнутой некатегоричности высказывания («вопреки широко распространенному мнению», «правильней было бы назвать» и т. п.).

В исследовании С.И. Полуиковой представлено описание персуазивных стратегий в современном просветительском дискурсе. Автор достаточно подробно, основываясь на анализе фактического материала, выделяет три основных типа коммуникативных стратегий, обладающих персуазивным потенциалом: рациональную, «предполагающую приведение аргументов, подтверждающих правильность какого-либо тезиса»; эмоциональную, «побуждающую адресат поверить адресанту без критического осмысления полученной информации» и смешанную<sup>26</sup>. Но исследователь анализирует немецкоязычные культурно-просветительские образцы, имеющие рекламную направленность, а такой жанр, как научно-просветительские тексты, не затрагивает.

Итак, персуазивная коммуникация осуществляется в рамках различных функциональных стилей по определенным коммуникативным тактикам. Это дает возможность изучения персуазивности в курсе академической риторики. Отечественные лингвисты рассматривают те или иные явления языка и речи как эмоционально-экспрессивные средства языка, не уточняя их убеждающую функцию (см., например, учебные пособия по стилистике И.Б. Голуб и Г.Я. Солганика, «Актуальные проблемы современной русской пунктуации», «Теория текста» Н.С. Валгиной, учебно-методическое пособие «Уроки словесности» С. И. Львовой и др.). Поэтому формирование персуазивной компетенции необходимо осуществлять с учетом теории речевого воздействия и функционально-прагматических аспектов теории текста.

Особенность дидактической коммуникативной ситуации заключается в том, что научную информацию нужно не только передать обучающемуся, но и обеспечить ее усвоение. Напомним в связи с этим слова В. Бехтерева: «Нет надобности говорить, как много зависит внушающий элемент в преподавании от самого учителя, от его авторитетности, умения влиять на учеников и своим примером и способом изложения. Но без сомнения, известная роль принадлежит и самой методе преподавания»<sup>27</sup>. Поэтому информацию нужно адаптировать к возрасту, уровню обученности даже конкретной ситуации конкретного занятия. Отсюда понятийное содержание научного текста дополняется уровнем представлений – конкретных чувственно-предметных образов, а в риторический монолог включаются средства диалогизации. По сути, персуазивность дидактической коммуникации требует реализации психолого-педагогических (обеспечения познавательного интереса, использования средств привлечения и удержания внимания аудитории) и речевых условий (логичность, причем возможна даже логическая популяризация, доступность текста и его автор-

<sup>25</sup> Взаимодействие квалификативных модусных смыслов ... С. 20.

<sup>26</sup> Полуикова, С. Ю. Персуазивные стратегии в современном просветительском дискурсе // Вестник Пермского университета. Сер. «Российская и зарубежная филология». 2010. Вып. 4. С. 63–67. С. 64.

<sup>27</sup> Бехтерев В.М. Внушение и воспитание : доклад, читанный на 1-м Междунар. педол. конгрессе в Брюсселе 13–18 авг. 1911 г. / Б.М. Бим-Бад. URL : [https://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1269](https://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1269) (дата обращения: 27.08.2018).

ская индивидуальность, которая «проявляется в использовании оценочных, эмоционально окрашенных и экспрессивных речевых средств»<sup>28</sup>).

Персуазивность в риторической ситуации обучения проявляется в стремлении автора индивидуализировать изложение. Несмотря на то что современный научный текст все более тяготеет к унификации, «речевое авторское “я”... неизбежно будет столь же оригинальным, сколько оригинально его (автора. – Г.Д.) сознание и характер интерпретации действительности»<sup>29</sup>. Оригинальность зависит от степени ассоциативности мышления, литературных способностей автора, умения корректировать текст лекции в зависимости от сложившейся конкретной ситуации и т. п. Заметим, что все названное отрабатывается на занятиях по академической риторике, но, выбирая в качестве языковых примеров тексты научно-учебные, корректируя их язык, структуру, систему аргументации, мы формируем умение говорить более убедительно при меньших словесных затратах, то есть формируем персуазивную компетенцию.

Персуазивность часто соотносят с аргументацией. Выделяют как минимум три варианта такого соотношения:

1) персуазивность воспринимается как манипулятивное «обольщение», ориентированное на эмоциональную сферу реципиента (противопоставляется аргументированию как процессу рационального убеждения);

2) персуазивность рассматривается как совокупность приемов, направленных на усиление аргументов;

3) персуазивность понимается как «стилистический вариант» реализации аргументирования, как «практическое аргументирование» в реальных коммуникативных ситуациях<sup>30</sup>.

Значит, в курсе академической риторики необходимо предусмотреть задания на формирование умения аргументации, в том числе «персуазивной аргументации» (термин Г. Рихтера)<sup>31</sup>. При построении персуазивной аргументации «учитываются две закономерности: 1) возрастание строгости теоретического мышления происходит за счет вытеснения ценностно-смысловых структур на задний план; 2) формы риторических рассуждений в меньшей степени зависят от логических схем и в большей степени от социально вырабатываемых ценностно-ориентационных и ценностно-коммуникативных структур»<sup>32</sup>. Поэтому текстовые задания, направленные на составление системы аргументации, могут быть такими: «подберите фактологическую информацию, иллюстрирующую положения текста» (логические аргументы); «выберите (подберите) цитаты, которые подтверждают положения текста» (ценностные аргументы); «из комплекса аргументов выберите те, которые наиболее эмоциональны» (эмоциональные аргументы). Формулировка заданий должна способствовать обучению рассматривать исследовательские проблемы многогранно, отказываться от упрощений и излишней прямолинейности в изложении точек зрения, соблюдать «монолитность стиля» при «беллетризации

<sup>28</sup> Валгина, Н.С. Теория текста : учеб. пособие. М. : Логос, 2003. 280 с. С. 227.

<sup>29</sup> Там же.

<sup>30</sup> См.: Голоднов А.В. Персуазивность как универсальная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2011. 43 с.

<sup>31</sup> См.: Грицанов А.А. Всемирная энциклопедия. Философия. URL : [https://lib.ink/filosofiya\\_828\\_829/vsemirnaya-entsiklopediya-filosofiya.html](https://lib.ink/filosofiya_828_829/vsemirnaya-entsiklopediya-filosofiya.html) (дата обращения: 25.08.2018).

<sup>32</sup> Там же.

изложения» (оба термина – Н.С. Валгиной). При формулировке заданий, определении характерных черт персуазивного текста полезно, на наш взгляд, обращение к работам, в которых анализируются тексты самой разной коммуникативной направленности (список литературы, сноски в тексте и проч.) и представлен выразительный лингвистический материал.

Полагаем, что продуктивными являются и упражнения на коррекцию информативности текста. Информативная насыщенность текста зависит от авторской оценки предмета речи, а значит будет персуазивна. Часто научно-учебный текст избыточно информативен, прежде всего, в силу того, что ориентирован на восприятие ученика, владеющего меньшим объемом информации. К такому тексту относятся задания на заполнение смысловых лакун, то есть терминов, на которые нужно сделать ссылку или дать определение «в двух словах». По ходу объяснения (например, выделите в тексте термины и вставьте максимально короткие определения), возможны задания на ассоциации, выбор образных сравнений, языковых реминисценций и т. п. Кроме того это и задания на снижение напряженности текста: научный текст должен быть логически развернут, без пропуска смысловых звеньев (например, восстановите логическую последовательность текста, сверните информацию, используя речевые клише и повторы). Выстраивая логическую структуру текста, нужно обязательно учиться интонировать текст, делить на значимые композиционные части, между которыми вставлять яркие примеры, шутки, задавать вопросы – все то, что привлекает внимание аудитории, заставляет ее сочувствовать, соразмышлять и в результате содействовать.

Таким образом, формирование персуазивной компетенции в процессе изучения академической риторики осуществляется через рассмотрение характеристик персуазивного научно-учебного текста, работу с фрагментами текстов, обучение формам выражения авторства в научном тексте, корректировку излишней категоричности, составление убедительной системы аргументации.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Алешина, Е.Ю., Карячкин, Я.И. «Американская мечта» президента Кеннеди: персуазивность ключевых слов в инаугурационной речи [Текст] // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2011. – № 13. – С. 47–52.
2. Байкулова, А.Н. Персуазивные прогнозы и сценарии в массмедийном политическом дискурсе (функции и средства выражения) [Текст] // Медиалингвистика. – 2017. – № 1 (16). – С. 31–39.
3. Валгина, Н. С. Теория текста [Текст] : учеб. пособие. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
4. Гончарова, Е.А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы [Текст] // Studia Linguistica (Санкт-Петербург). – 2001. – № 10. – С. 120–130.
5. Грицанов, А.А. Всемирная энциклопедия. Философия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://lib.ink/filosofiya\\_828\\_829/vsemirnaya-entsiklopediya-filosofiya.html](https://lib.ink/filosofiya_828_829/vsemirnaya-entsiklopediya-filosofiya.html) (дата обращения: 25.08.2018).
6. Зарецкая, Е.Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации [Текст]. – 2-е изд. – М. : Дело, 1999. – 480 с.
7. Иссерс, О.И. Речевое воздействие [Текст] : учеб. пособие для студентов, обучающ. по спец. «Связи с общественностью». – М. : Флинта : Наука, 2009. – 224 с.
8. Кобелев, А.А. Понятие «персуазивность» в контексте политического дискурса [Текст] // VIII Ломоносовские научные аспирантские и студенческие чтения : материалы выступлений 25 апр. 2006 г. / отв. ред. и сост. Л.Ю. Щипицина, С.Ю. Стрелкова ; Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск, 2006. – С. 19–26.

9. Лебедева, И.С., Романова, И.Д. Персуазивность, манипуляция и лингвистическое принуждение в бизнес-коммуникации [Текст] // Вопросы прикладной лингвистики. – 2018. – № 1 (29). – С. 30–45.
10. Медведева, Е.А. Стилистико-текстовый статус персуазивности медиатекста [Текст] // Вестник Пермского университета. Сер. «Российская и зарубежная филология». – 2016. – № 3 (35). – С. 52–58.
11. Морозова, О.Н. Специфика средств персуазивности в политической интернет-рекламе [Текст] // Русский язык как фактор культурно-образовательной интеграции общества. Сер. «Концептуальный и лингвальный миры» / отв. ред. О.Н. Морозова, М.В. Пименова. – СПб., 2016. – С. 258–266.
12. Полуикова, С.Ю. Персуазивные стратегии в современном просветительском дискурсе [Текст] // Вестник Пермского университета. – Сер. «Российская и зарубежная филология». – 2010. – Вып. 4. – С. 63–67.
13. Правикова, Л.В. Персуазивность как когнитивная стратегия в парламентском дискурсе [Текст] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 1–2 (79). – С. 359–362.
14. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.
15. Романов, А.А. К.Э. Циолковский: космос как мир человека [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 3 (43). – С. 79–91.
16. Романов, А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 5–9.
17. Рюкова, А.Р., Филимонова, Е.А. Языковые способы реализации персуазивности [Текст] // Вестник Башкирского университета. – 2016. – Т. 21, № 2. – С. 431–434.
18. Хутыз, И.П. Расширение функциональных возможностей вторичного текста: анализ персуазивных средств аннотации [Текст] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота. – 2018. – № 4 (82). – Ч. 1. – С. 191–194.
19. Цуциева, М.Г. Персуазивность языковой личности политика [Текст] // Политический дискурс в парадигме научных исследований : сб. ст. Междунар. науч. конф. / Тюменский гос. ун-т. – 2014. – С. 74–78.
20. Чернявская, В.Е., Логинова, И.Ю. Программа политической партии как персуазивный текст [Текст] // Известия российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5, № 11. – С. 64–75.
21. Чубарова, Ю.Е., Юткина, С.В. Персуазивность и суггестивность как различные способы языкового воздействия [Текст] // Вестник Мордовского университета. – 2008. – № 3. – С. 169–170.
22. Шапочкин, Д.В., Дрожачих, А.В., Ильина, Е.В. Персуазивность как средство манипулирования общественным сознанием (на материале политического дискурса зарубежных СМИ) [Текст] // Политический дискурс в парадигме научных исследований : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / Тюменский гос. ун-т. – 2015. – С. 31–47.



## Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 370.153

*Ж.К. Леонова, И.М. Ильичева,  
А.С. Ляпин, Л.Д. Сыркин*

### **ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЛИДЕР» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ЛИДЕРСТВА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В данном исследовании дано обобщение опыта реализации социального проекта «Лидер» и разработка теоретико-методологических основ лидерства нового типа – «мотивационного». Данный феномен выдвигается реалиями современности, в частности сложностью и многозадачностью общественных процессов, высокой социальной активностью молодежи в интернет-пространстве. Ценностно-смысловое и мотивационное наполнение лидерства духовно-нравственным содержанием позволяет сегодня говорить о том, что феноменом является именно мотивационное лидерство, проявляющееся в различных формах, в том числе как «лидерство Духа».

проект «Лидер»; мотивационный лидер; духовно-нравственные и ценностно-смысловые компоненты лидерства

Студенты, прошедшие обучение по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» в образовательной организации, в соответствии с ФГОС 3++ должны решать задачи профессиональной деятельности следующих типов:

- педагогические,
- проектные,
- методические,
- организационно-управленческие,
- культурно-просветительские,
- сопровождение.

Успешность выполнения этих задач во многом зависит от уровня развития лидерских качеств выпускников. В целях решения этой проблемы в вузе был разработан и осуществлен проект «Лидер», в котором приняли участие студенты выпускного курса. Значимость такой проектной деятельности определяется современными тенденциями, в основе которых лежит ряд процессов и феноменов:

– сложность, многозадачность и высокий уровень неопределенности социальных процессов и явлений современного мира, отсутствие долговременных прогнозов развития социальных институтов, в первую очередь системы образования;

– инновационный характер развития современного образования, отражающий тенденции перехода от цифрового общества к обществу робототехники и взаимодействия естественного и искусственного интеллекта;

– проблема ценностных ориентиров детей и юношества, формируемых социальной средой (семья, педагогический коллектив школы и др.) и служащих опорными, эталонными образцами для принятия решения в условиях повседневного социального выбора;

– проблема аутентичности лидера и устойчивости убеждений и ценностей, формирующих лидера как личность;

– создание образа здорового поколения и достижение этой цели путем следования нормам и правилам здорового образа жизни (активные занятия физической культурой и спортом, отсутствие вредных привычек, здоровое питание, экологическое мышление и т. п.)

– виртуальный характер общения, в том числе в интернет-пространстве, позволяющий взаимодействовать не только в процессе непосредственной коммуникации, но и в условиях удаленного доступа;

– создание безбарьерной среды, наряду с развитием информационных технологий, позволяет реализовывать лидерские качества лиц с ограниченными возможностями здоровья, то есть речь идет о появлении лидеров нового типа – мотивационных лидеров, имеющих существенные физические недостатки, но являющихся «лидерами Духа» (Ник Вуйчич, Стивен Хокинг, Алексей Талай и проч.). «Лидеры Духа» единичны и эксклюзивны, но их роль в современном обществе трудно переоценить, так как они являются выразительными примерами мотивационного лидерства.

Проблема лидерства всегда привлекала внимание исследователей и активно изучалась главным образом в связи с ее практической значимостью.

Исследование лидерства в малых группах на междисциплинарном уровне проводили психологи, социологи и политологи разных стран, в том числе США, Германии, России (С. Gibb, М.Ю. Кондратьев, А.В. Петровский, Е.Р. Hollander и др.<sup>1</sup>). Психологическое содержание лидерства, традиционно рассматривалось как феномен воздействия или влияния личности на социально-психологические явления (мнения, оценки, отношения), особенности поведения группы или отдельных ее членов.

Сущность лидерства исследуется с точки зрения множества подходов, каждый из которых время от времени подвергался критике оппонентов. Один из наиболее известных – «теория черт», согласно которой лидером становится обладатель универсального набора психологических качеств. Странники другого подхода – поведенческого – рассматривают проблему в контексте способности к нужной форме поведения. Ситуативный подход определяет лидерство как феномен соответствия поведения характеру решаемой задачи и условиям, а функциональный – как функцию группы, порождаемую характеристиками этой группы в целом.

В отечественной психологии в рамках теории деятельностного опосредования межличностных отношений разработана теоретическая модель, подтвержденная

---

<sup>1</sup> Q. v.: Gibb C. Leadership // The Handbook of Social Psychology / G. Lindzey, E. Aronson (eds.). 2nd Reading (Mass.). Massachusetts : Addison-Wesley, 1969. No. 4. Pp. 123–156 ; Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М. : Знание, 1988. 80 с. ; Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Изд-во политической литературы, 1982. 256 с. ; Hollander E.P. Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship. N. Y. : Routledge. 2009. 263 p.

многочисленными эмпирическими исследованиями и позволяющая утверждать, что группам различного уровня социально-психологического развития соответствуют различные стили лидерства, различные механизмы выдвижения и смещения лидера, различные основания взаимопредставленности лидера и последователей<sup>2</sup>.

В ряде отечественных исследований перечисляются функции лидера: организация совместной деятельности, выработка и поддержание групповых норм, правил поведения, внешнее представительство группы во взаимоотношениях с другими людьми, установление и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе и др.<sup>3</sup>. Традиционным для отечественной психологии является выделение двух основных видов лидерства (в соответствии с видами жизнедеятельности) – делового и эмоционального, а также в каждой из них более дифференцированных лидерских ролей.

В нашем исследовании мы исходили из понимания лидера как члена группы, реально играющего центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе<sup>4</sup>.

В качестве главных признаков лидерства в практической деятельности, как правило, называют высокий уровень активности и инициативности личности, например, при решении группой совместных задач, большая информированность лидера о решаемой задаче, ситуации, членах группы, более выраженное проявление качеств, выступающих эталонными для данной группы, например ответственность, общественная мотивация<sup>5</sup>.

Проект «Лидер» имел целью перейти от стихийного формирования лидерского потенциала к деятельности, направленной на создание в вузе системы работы по развитию лидерских качеств будущих педагогических работников, что призвано способствовать формированию следующих универсальных компетенций (УК) в соответствии с ФГОС 3++:

- разработка и реализация проектов (УК-2);
- командная работа и лидерство (УК-3);
- коммуникация (УК-4);
- самоорганизация и саморазвитие, в том числе здоровьезбережение (УК-6, УК-7).

Реализации проекта «Лидер» осуществлялась в несколько этапов.

1 этап – экспертные оценки на факультетах с составлением этапных топ-листов.

2 этап – психодиагностическая оценка лидерских качеств выпускников (методика «КОС-1», социометрия); целью психодиагностического обследования было выявление коммуникативных и организаторских качеств, анализ результатов практической деятельности и социометрического статуса студента.

<sup>2</sup> См.: Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета ; Петровский А.В. Личность ...

<sup>3</sup> См.: Петровский А.В. Личность ...

<sup>4</sup> См.: Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета ... ; Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М. : Мысль, 1971. 351 с.

<sup>5</sup> См.: Авдеев, П.С. Современный взгляд на формирование стилей лидерства в организации // Перспективы мировой экономики в условиях неопределенности : сб. материалов науч.-практ. конф. ; Всерос. акад. внеш. торговли. М., 2013. Вып. 51 ; Ляпин А.С., Сыркин Л.Д. Некоторые методические подходы к анализу федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) среднего образования в контексте психогигиены социального здоровья учащихся // Вестник восстановительной медицины 2015. № 6 (70). С. 69–73.



3 этап – участие выпускников в конкурсе социально значимых проектов «Мой взгляд на модернизацию образования» с трехступенчатой структурой: первая ступень – подача формализованной заявки, вторая ступень – рассмотрение экспертной комиссией заявки и составление предварительного топ-листа, третья ступень – предоставление включенным в предварительный топ-лист студентам возможности публичной защиты проекта.

Завершило работу в рамках проекта составление итогового топ-листа, который отражал рейтинг выпускников, складывающийся на основе суммирования баллов по результатам экспертных оценок, стандартизированных показателей психодиагностической оценки лидерских качеств и балльной оценки социально значимого проекта.

В интересах обучающихся по педагогическим специальностям при проведении психодиагностической оценки лидерских качеств выпускников был выполнен ряд задач:

- составлено «Положение о порядке и процедуре оценки лидерских качеств выпускников» с последующим формированием рейтинговых списков по факультетам (предложенное положение разрабатывалось с учетом подходов, принятых в социальной психологии);

- разработан «Экспертный лист», представляющий собой формализованный бланк, заполняемый экспертами;

- определен состав экспертных комиссий на факультетах с обязательным участием декана факультета, заместителя декана по учебной работе, заместителя декана по воспитательной работе, куратора группы.

Экспертные оценки осуществлялись группой (комиссией) с нечетным числом экспертов, состоящей из 3–5 человек. Особое значение для эффективной работы экспертной группы имеет оптимальный подбор экспертов и необходимый уровень достоверности принимаемых экспертных решений. Подбор экспертов осуществлялся с учетом их соответствия следующим требованиям:

- педагогический стаж и достаточный опыт работы в педагогических организациях не менее 3 лет;

- опыт педагогической деятельности в вузе;

- опыт воспитательной, культурно-массовой, спортивно-массовой и кружковой работы в образовательных организациях;

На одного из членов экспертной комиссии как минимум на протяжении учебного семестра должны быть возложены функции куратора подлежащей экспертизе учебной группы.

Метод экспертных оценок в предложенном варианте представляет собой формализованную процедуру получения баллов по ряду значимых показателей, формирующих лидерский потенциал, на основе мнения специалистов (экспертов) с целью последующего рейтингования и составления топ-листа с помощью метода семантического дифференциала.

В процессе оценочной процедуры эксперту предъявлялись два альтернативных варианта решения, один из которых, по его мнению, не приемлем, а другой, наоборот, наиболее предпочтителен с точки зрения «эталонной» формы лидерства. После этого эксперту было необходимо подобрать третий альтернативный вариант, соответствующий реальному проявлению лидерских способностей студента, оценка которого расположена в промежутке, то есть между значениями первой и второй альтернативы.

Предложенная шкала содержит пять тест-градаций, позволяющих оценить способность подэкспертного по пятибалльной шкале в интервале от  $-2$  до  $+2$ . Минимальное значение  $\sum = -14$  баллов, максимальное значение  $\sum = +14$  баллов по каждой экспертной оценке.

В дальнейшем подсчитывалось среднее значение по каждой из семи оппозиций каждого участника, а общая  $\sum$  баллов вносилась в топ-лист. При этом было возможно обсуждение и согласование экспертных оценок с целью исключения ситуации их рассогласования («разброса») и высокой дисперсии. Степень согласованности экспертов оценивалась по величине коэффициента конкордации ( $W$ ):

$$W = \frac{12 \cdot S}{m^2(n^3 - n)},$$

где  $m$  – число экспертов;  $S$  – сумма квадратов отклонений сумм рангов, полученных каждым студентом ( $n$ ), от средней суммы рангов.

Организаторские и коммуникативные качества выявлялись и оценивались с помощью опросной методики «КОС-1»<sup>6</sup>.

Наряду с опросной методикой программа психодиагностических испытаний предусматривала использование социометрической процедуры, предложенной Дж. Морено, что, на наш взгляд, призвано объективировать рейтинговое позиции участника проекта на основе оценки социометрического статуса в системе неформальных отношений студенческой группы.

По итогам первого и второго этапов был составлен рейтинговый список, отражающий позиции каждого участника проекта с позиций выявленных лидерских качеств.

Победителям второго этапа была дана возможность представить на конкурс авторские мотивационные социально значимые проекты. Целью проведения данного этапа проекта являлось повышение уровня социальной активности выпускников, отражающего сформированность профессиональных компетенций.

Помимо выявления лидерских способностей, проявляющихся в учебно-профессиональной деятельности, задачами конкурса студенческих проектов были:

- формирование базы социальных идей и их реализация в молодежной среде;
- содействие со студентами университета в процессе реализации социально активной деятельности в области социального проектирования;
- формирование социальной ответственности выпускников;
- развитие волонтерской деятельности в социально значимых направлениях, в том числе пропаганде здорового образа жизни, создании безбарьерной среды, духовно-нравственном воспитании молодежи, охране окружающей среды.

В исследовании приняли участие студенты 4–5 курсов в количестве 373 человека. Итоговые результаты по трем диагностическим методикам были стандартизированы путем перевода в шкалу стенов с последующим переводом в стандартные баллы. Распределение полученных результатов представлено на рисунке 1.

---

<sup>6</sup>См.: Истратова О.Н. Методика КОС (В.В. Синявского и Б.А. Федоршина) // Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. 3-е изд. Ростов-н/Д. : Феникс, 2006. 339 с.



Рис. 1. Распределение итоговых оценок психодиагностического обследования выпускников

Диаграмма показывает, что все испытуемые были отнесены к одной из трех выделенных групп.

Первая группа – высокие показатели: испытуемые, набравшие  $\geq 20$  стандартных баллов, что составило 16 % от общей численности выпускников, принявших участие в исследовании.

Вторая группа – средние показатели: лица с результатами в диапазоне от 12 до 19 стандартных баллов, что составило 75 % от общей численности испытуемых.

Третья группа – низкие показатели: лица, набравшие  $\leq 11$  стандартных баллов, что составило 9 % от общей численности выпускников, принявших участие в исследовании.

Результаты экспертных оценок существенно отличались от результатов социометрической процедуры и показателей по методике «КОС-1». Соотношение результатов экспертных оценок и социометрии представлены на рисунке 2.

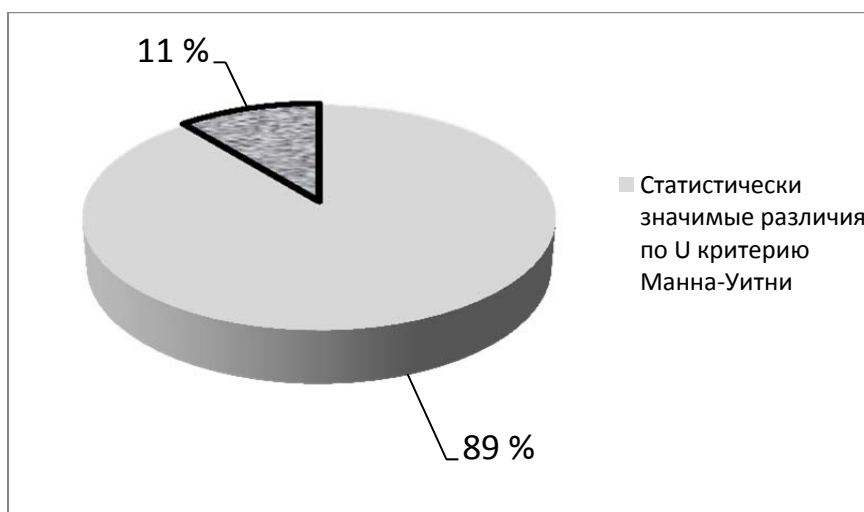


Рис. 2. Соотношение результатов экспертных оценок и социометрии

Рисунок 3 демонстрирует соотношение результатов экспертных оценок и методики «КОС-1».

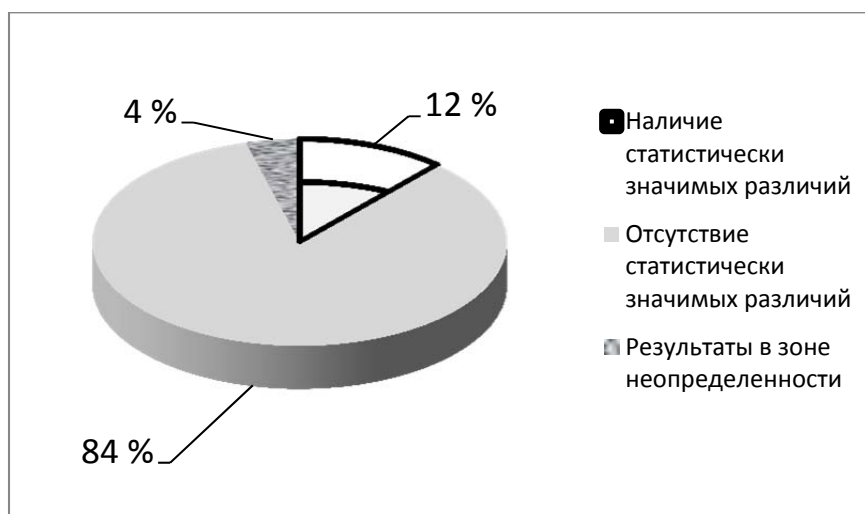


Рис. 3. Соотношение результатов экспертных оценок и методики «КОС-1»

Наличие статистически значимых различий в показателях, используемых для оценки лидерских качеств, обусловлены, по нашему мнению, разными факторами и причинами, в качестве важнейших из которых следует рассматривать неоднородность и многоплановость лидерских способностей, что исключает возможность исследования лидерства в рамках линейных зависимостей и предполагает наличие его сложной структуры, а также диагностический инструментарий, взаимно дополняющий и расширяющий оценочные показатели лидерства на основе измерений по различным критериям.

В заключение сделаем некоторые выводы.

1. Методические подходы к реализации проекта позволили объективировать результаты на основе использования диагностического инструментария, позволяющего оценивать результаты практической деятельности испытуемых, выявленный на основе экспертных оценок, социометрический статус выпускников, а также уровень коммуникативных и организаторских способностей, полученных на основе самооценки.

2. По результатам психодиагностики, в зависимости от выраженности лидерских качеств и уровня социальной активности, все выпускники были отнесены к одной из трех групп: студенты с высокими показателями составили 16 % от общего объема выборки ( $n = 273$ ), со средними – 75 %, с низкими – 9 %.

3. Статистическая обработка и анализ результатов с помощью пакета SPSS по критерию Манна-Уитни позволили выявить статистически значимые различия результатов всех трех психодиагностических методик, что нами интерпретируется как подтверждение сложности и многогранности социально-психологического феномена лидерства. Указанная сложность и многоплановость, с одной стороны, позволяет осуществлять взаимную компенсацию отдельных видов лидерских способностей на основе имеющихся задатков, а с другой стороны, в ходе учебно-воспитательного процесса целенаправленно форми-

ровать и развивать личностные качества, обеспечивающие социальную активность и адаптивность в соответствии с требованиями ФГОС.

4. Планируя дальнейшее развитие проекта «Лидер» для изучения мотивационного лидерства как феномена и целенаправленного его формирования, авторы предполагают дальнейшую дифференциацию этапов. Вместе с тем в процессе внедрения проекта «Лидер» будет осуществляться переход от стихийного формирования лидерского потенциала к деятельности, направленной на создание в вузе системной работы по развитию лидерских качеств будущих педагогов.

Развитие проекта предполагает его реализацию поэтапно на протяжении всего периода обучения. На начальном этапе обучения предусмотрена оценка исходных показателей, позволяющих выявлять некие задатки лидерских качеств и лидерские способности, сформировавшиеся на более ранних этапах становления личности в период обучения в школе или в системе среднего профессионального образования. Далее предполагается разработка системы мероприятий в рамках социально-психологического сопровождения, направленной на формирование у определенной части студентов качеств, характеризующих их в качестве мотивационных лидеров. Вместе с тем предполагается в рамках социально-психологического сопровождения целенаправленно повышать личностный адаптационный потенциал студентов с низкой социальной активностью, то есть обеспечивать повышение ресурсных возможностей личности на основе более активного привлечения к социально-полезной деятельности (игровой, физкультурно-оздоровительной, спортивной, трудовой и др.). На завершающем этапе обучения уточненные в ходе лонгитюдного исследования топ-листы могут быть использованы при создании кадрового резерва выпускников для замещения руководящих должностей в системе Министерства просвещения.

#### Список использованной литературы

1. Авдеев, П.С. Современный взгляд на формирование стилей лидерства в организации [Текст] // Перспективы мировой экономики в условиях неопределенности : сб. материалов науч.-практ. конф. ; Всерос. акад. внеш. торговли. – М., 2013. – Вып. 51.
2. Истратова, О.Н. Методика КОС (В.В.Синявского и Б.А. Федоршина) [Текст] // Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 3-е изд. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2006. – 339 с.
3. Ляпин, А.С., Сыркин Л.Д. Некоторые методические подходы к анализу федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) среднего образования в контексте психогигиены социального здоровья учащихся [Текст] // Вестник восстановительной медицины. – 2015. – № 6 (70). – С 69–73.
4. Кондратьев, М.Ю. Слагаемые авторитета [Текст]. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
5. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст]. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
6. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст]. – М. : Изд-во политической литературы, 1982. – 256 с.
7. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
8. Gibb, C. Leadership [Text] // The Handbook of Social Psychology / G. Lindzey, E. Aronson (eds.) – 2nd Reading (Mass.). – Massachusetts : Addison-Wesley, 1969. – No. 4. – Pp. 123–156.
9. Hollander, E.P. Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship [Text]. – N.Y. : Routledge, 2009. – 263 p.

**КРЕАТИВНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
В СВЕТЕ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО  
И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПОДХОДОВ  
(на примере общеобразовательных организаций Республики Калмыкия)**

В статье приводятся результаты исследования креативности и творчества старших школьников на основе выборочного метода. В качестве диагностического инструментария используются тесты: самоактуализационный (САМОАЛ) А. Маслоу (шкала креативности) и краткий творческого мышления (КТТМ) (фигурная форма) П. Торренса (шкала «Оригинальность»). Поскольку их сопоставление носит контрастный характер, картина изысканий становится более полной, системной. Сконструированная модель творческих способностей старшеклассников может быть экстраполирована на аналогичные научные изыскания в других регионах Российской Федерации и бывших союзных республиках.

гуманитарный подход; естественно-научный подход; креативность; личность старшеклассника; моделирование; творчество; юношеский возраст

В условиях инициированных в стране инновационных процессов Республика Калмыкия как опытно-экспериментальная площадка представляет для ученых особый интерес. Это объясняется комплексом обстоятельств объективного и субъективного характера. Прежде всего следует указать на национальный состав степного края, который в значительной степени полиэтничен (более 30 национальностей) и поликонфессионален (буддисты, христиане, мусульмане). При этом уникальность калмыцкого народа объективно состоит в том, что это единственные представители азиатского происхождения, проживающие в Европе. В Калмыкии функционируют два равноправных государственных языка – русский и калмыцкий. Реализуемая программа национального возрождения родного языка, культуры, обычаев, традиций и верований призвана преодолеть последствия тяжелых социальных проблем, способствовать развитию творческих способностей молодежи. Главным двигателем этого многосложного процесса выступает система образования, наполненная программами регионального уровня с выраженным этнокультурным компонентом, инновационность и перспективность которых признаны в России.

Региональный уровень проектирования образовательных программ обоснован в фундаментальных исследованиях педагогической, этнопедагогической и культурологической направленности видными учеными Калмыкии Н.Ц. Биткеевым, Г.Н. Волковым, А.Б. Панькиным, дополнен их соратниками и последователями Б.А. Бичеевым, Б.Б. Дякиевой, О.Д. Мукаевой и др. В этот континуум органично вошли изыскания по этнопсихологии калмыцкого народа З.С. Бадмаевой<sup>1</sup>, А.Б. Имкеновой<sup>2</sup>. Особенности национального характера описаны в учебном пособии В.Г. Крысько<sup>3</sup>. Одновременно с этим отмечается недостаточная представ-

<sup>1</sup> См.: Бадмаева З.С. Национально-психологические особенности калмыков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 20 с.

<sup>2</sup> См.: Имкенова А.Б. Этническая идентичность калмыков. Элиста, 1999. 92 с.

<sup>3</sup> См.: Крысько В.Г. Этническая психология. М. : Академия, 2002. 320 с.

ленность в науке своеобразия общей картины мира калмыков, их креативных проявлений в разном возрасте и разных сферах деятельности – труде, учебе, быту, прикладном и художественном творчестве.

Вопросы научного изучения интеллектуальных возможностей, исследовательского и художественного творчества учащейся молодежи из общеобразовательных организаций Калмыкии находятся в центре пристального внимания; поддержку со стороны административных органов республики получают инновационные проекты по развитию креативности молодых людей. Качество интеллектуально-личностного потенциала выпускников школ рассматривается как человеческий ресурс инновационных преобразований в социально-экономической и культурной жизни на ближайшее и последующие десятилетия <sup>4</sup>.

Креативность как личностная характеристика молодого человека выступает средством осуществления интеллектуальных «прорывов» в преодолении не только учебных затруднений, но и социальных ограничений среды, экономических вызовов, возрастных кризисов для «значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени» <sup>5</sup>. Личностным ответом на потребность в новом образе существования становится продуктивная креативность молодого человека.

В связи с ориентацией системы общего и профессионального образования на развитие подрастающих кадров для инновационного хозяйствования на различных объектах в Республике Калмыкия становится актуальной системно организованная подготовка обучающихся к творческой деятельности благодаря задействованию их креативного потенциала. Возникает потребность в специальной работе по расширению и интегрированию теоретических оснований диагностики креативности.

Поиск теоретической базы для проведения диагностической работы привел к выбору трансконцептуальных оснований исследования <sup>6</sup>. По итогам изучения проблемы креативности на междисциплинарном уровне Е.П. Ильину удалось синтезировать рациональные идеи различных концепций зарубежной психологии и представить их в интегрированном виде <sup>7</sup>. Благодаря этому, по мнению В.Н. Дружинина, снята конфронтационность концепций креативности и творчества, имеющих естественно-научные и гуманитарные парадигмальные основания <sup>8</sup>. В результате конкретизирован диапазон проблемы, разграничены понятия «творчество» и «креативность», очерчен круг вопросов для изучения в рамках возрастных периодов.

Радикальные качественные изменения в механизме формирования творческих способностей и креативной деятельности, согласно В.Н. Дружинину, происходят в подростковом и юношеском возрасте на «второй фазе». В этот возрастной период на основе общей креативности складывается креативность «специализиро-

<sup>4</sup> См.: Черникова Т.В. Личностное и профессиональное самоопределение в юности: проблемное поле современных исследований // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России / под ред. А.В. Капцова. Самара : СамЛюксПринт, 2013. С. 234–241.

<sup>5</sup> Оллпорт Г. Личность в психологии. М. ; СПб. : Ювента : КСП+, 1998. 345 с. С. 140.

<sup>6</sup> См.: Сокальский Э.А. Творческие способности личности в юношеском возрасте: междисциплинарный подход. Элиста : Изд-во Калмыцкого ун-та, 2014. 98 с. ; Сокальский Э.А. Творческий потенциал юности: психологический аспект. Элиста : Изд-во Калмыцкого ун-та, 2012. 160 с.

<sup>7</sup> См.: Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.

<sup>8</sup> См.: Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 2007. 368 с.

ванная», связанная с определенной сферой деятельности<sup>9</sup>. Время жизни старшеклассника становится «полигоном» для вероятностного прогнозирования пространственно-временных, карьерно-трудовых, экономико-правовых, семейно-ролевых траекторий развития<sup>10</sup>. Решению общей творческой задачи на самоопределение в ранней юности способствует опыт углубленного изучения школьных предметов<sup>11</sup> с ориентацией на будущую профессию<sup>12</sup>, ученического исследования<sup>13</sup>, молодежного лидерства<sup>14</sup>, выбора нравственных ориентиров<sup>15</sup>, эмоциональной саморегуляции<sup>16</sup>, романтической влюбленности<sup>17</sup>.

Проведенное авторами исследование осуществлялось на базе трех гимназий и трех общеобразовательных школ, расположенных в районных центрах Республики Калмыкия и в территориальной близости от них. Целью диагностической работы стал научный поиск ответов на следующие вопросы: связана ли креативность старшеклассников с уровнем сложности обучения в образовательном учреждении и в целом с характером его образовательной среды; кто более креативен – юноши или девушки, чье образование следует в дальнейшем поддерживать более интенсивно.

В исследовании приняли участие 82 юноши (54,3 %) и 69 девушек (45,7 %) – 151 учащийся 10–11 классов. Они обучались в гимназиях (103 старшеклассника, 68,2 % от выборки) и общеобразовательных школах (48 старшеклассников – 31,8 %). Предпочтение в выборе испытуемых из гимназий было связано с запросами образовательных организаций в связи с их уверенностью в том, что повышенная сложность обучения является залогом привлечения в стены учреждения одаренных в интеллектуальном отношении учеников.

Для проведения исследования был применен такой диагностический метод, как тестирование (шкала креативности теста САМОАЛ А. Маслоу<sup>18</sup> и краткий

<sup>9</sup> См. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. С. 219.

<sup>10</sup> См.: Черникова Т.В., Кузоро Е.Ю. Время жизни старшеклассника как предмет школьного изучения // Школа и учитель в зеркале модернизации образования / под ред. В.В. Серикова, Т.В. Черниковой; Междунар. пед. акад. М., 2003. С. 315–326; Черникова Т.В. Старшеклассники на пороге выбора карьеры в бизнесе и политике: четыре шага к пониманию профессионального предназначения // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ: материалы Четвертой межрегион. науч.-метод.-конф. М.: Планета, 2017. С. 214–242.

<sup>11</sup> См.: Черникова Т.В., Белова С.В., Молчанова З.М., Алёнкина О.А. Предметное портфолио старшеклассника и учителя / под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2013. 160 с.

<sup>12</sup> См.: Черникова Т.В. ПрофорIENTATIONная поддержка самоопределения старшеклассников. М.: Планета, 2011. 304 с.

<sup>13</sup> См.: Черникова Т.В. Интеграция школьной и вузовской организационных культур в образовательных учреждениях с традициями учебно-исследовательской деятельности // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ: материалы Первой межрегион. науч.-метод. конф. / под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2013. С. 39–50.

<sup>14</sup> См.: Молчанова З.М., Тимченко А.А., Черникова Т.В. Личностное портфолио старшеклассника / под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2011. 128 с.

<sup>15</sup> См.: Зелинский К.В., Черникова Т.В. Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технологии и методы / под ред. В.И. Слободчикова. М.: Планета, 2010. 280 с.

<sup>16</sup> См.: Черникова Т.В., Сукочева Г.А. Старшеклассник без стрессов и тревог: программы учеб.-трениров. и клуб. занятий. М.: Глобус, 2007. 155 с.

<sup>17</sup> См.: Черникова Т.В., Камышанова И.В. Возраст первой любви: воспитание чувств. М.: Глобус, 2006. 183 с.

<sup>18</sup> См.: Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 91–114.



тест творческого мышления КТТМ в фигурной форме П. Торренса в адаптации Е.И. Щерблановой и И.С. Авериной<sup>19</sup>), а для количественной обработки – процедура статистической верификации.

Как метод статистического анализа нами применялся критерий  $\phi^*$  Р. Фишера. Распределение признака в генеральной совокупности было близко к нормальному. Был выбран критерий  $\phi^*$  Р. Фишера, так как он позволяет оценивать значимость факторов и их взаимодействие даже на небольшой выборке при планировании увеличить ее до 1000 человек (имеется массив необработанных диагностических материалов).

Для выявления соотношения показателей креативности на основе диагностического инструментария, разработанного на основе противоположных научно-психологических позиций, естественно-научной (П. Торренс) и гуманитарной (А. Маслоу), анализировались материалы диагностики, полученные с помощью фигурной формы краткого теста творческого мышления (КТТМ), адаптированного Е.И. Щерблановой и И.С. Авериной, и шкалы креативности самоактуализационного теста (САМОАЛ). Из КТТМ была выбрана шкала «Оригинальность» как отражающая существенные характеристики творчества по П. Торренсу – «проявления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т. д.; фиксации этих проблем, поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; и, наконец, формулирования и сообщения результата решения»<sup>20</sup>. В отличие от количественной фиксации признаков оригинальности как показателя креативности КТТМ показатели креативности теста САМОАЛ являются результатом концептуального для личности выбора альтернативы в противоположных по смыслу утверждениях, затрагивающих важные жизненные аспекты и стратегии: «В сложных ситуациях надо искать принципиально новые решения», «Главное в нашей жизни – это создавать что-либо новое», «Я часто принимаю спонтанные (необдуманые) решения», «Я легко принимаю рискованные решения» и т. п.

Вначале анализировались материалы шкалы «Креативность» САМОАЛ, а затем – шкалы «Оригинальность» КТТМ. При этом показатели креативности по САМОАЛ в большей степени принимались во внимание как генерализованная характеристика человека с его стремлением к самоактуализации личности и ее творческого потенциала. Креативные показатели по КТТМ расширили диагностическую картину, раскрывая степень выраженности творческого потенциала личности молодых людей в их частном проявлении. Сравнение показателей шкал креативности по двум методикам рассматривалось как степень соотношения или разрыва между потенциальными креативными возможностями и способностью старшеклассников использовать их для решения задач личностного и профессионального самоопределения. Проверка показателей на нормальность распределения выявила отличие кривой шкалы «Оригинальность» КТТМ от шкалы «Креативность» САМОАЛ в плане смещения ее в сторону низких значений, как показано в таблице 1 и 2.

<sup>19</sup> См.: Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма : пособие для школ. психологов / под ред. Е.И. Щерблановой. М. : ИНТОР, 1995. 48 с.

<sup>20</sup> Там же. С. 4.

Таблица 1

**Распределение значений шкалы «Креативность» САМОАЛ  
и шкалы «Оригинальность КТТМ по типам образовательных организаций (%)**

Шкалы Уровни	Креативность			Оригинальность		
	Гимназии N = 103, чел.	Школы N = 48, чел.	Все N = 151, чел.	Гимназии N = 103, чел.	Школы N = 48, чел.	Все N = 151, чел.
Высокий	10,68	25,00	15,23	1,94	10,42	6,18
Средний	74,76	70,83	73,51	66,02	45,83	55,93
Низкий	14,56	4,17	11,26	32,04	43,75	37,89
Всего	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Таблица 2

**Средние значения и стандартные отклонения по показателям  
шкалы «Креативность» САМОАЛ и шкалы «Оригинальность» КТТМ  
по типам образовательных организаций (средний балл или стандартные отклонения)**

Шкалы Респонденты	Креативность			Оригинальность		
	Гимназии N = 103, чел.	Школы N = 48, чел.	Все N = 151, чел.	Гимназии N = 103, чел.	Школы N = 48, чел.	Все N = 151, чел.
Юноши, средний балл	n = 60 5,27	n = 22 5,91	n = 82 5,44	n = 60 8,43	n = 22 8,36	n = 82 8,40
Юноши, стандартные отклонения	2,07	1,95	2,05	3,00	3,61	3,31
Девушки, средний балл	n = 43 5,57	n = 26 6,48	n = 69 5,90	n = 43 8,33	n = 26 6,50	n = 69 74,15
Девушки, стандартные отклонения	1,63	2,06	1,84	3,21	2,02	2,62
Все, средний балл	n = 103 5,38	n = 48 6,23	n = 151 5,65	n = 103 8,39	n = 48 8,67	n = 151 8,53
Все, стандартные отклонения	1,09	1,99	1,96	3,07	3,39	3,23

Данная диагностическая картина, демонстрирующая расхождение при проверке значений шкал на нормальность распределения, свидетельствует о наличии (генерализованности) креативного потенциала старшеклассников при недостаточной его актуализации для решения задач раннего юношеского возраста. Что касается педагогической деятельности по достижению результатов образования в старшем школьном возрасте в соответствии с требованиями ФГОС, то диагностические показатели становятся основанием для обстоятельного разговора с педагогическими коллективами учителей и руководителями органов образования о специально организованной работе в данном направлении.

Полученное путем сопоставления шкал «Креативность» и «Оригинальность» знание следует считать основополагающим при разработке рекомендаций специалистам образования по психолого-педагогическому сопровождению и развитию. Рекомендации могут быть даны, прежде всего, относительно стратегической направленности психолого-педагогической работы по развитию креативности у старших школьников. Возможно, потребуется пересмотр направлений деятельности в сторону смещения приоритетов на работу по развитию гибкости и инновационности мышления, а не художественного содержания образования<sup>21</sup>, что потребуют задачи, решаемые молодым человеком на этапе юношеского самоопределения. Приоритетной педагогической задачей становится извлечение генерализованного творческого потенциала путем его задействования в системе психологической подготовки к сдаче ЕГЭ, реализации задач профессионального самоопределения, выбора и обоснования карьерных притязаний, содержания воспитательной работы со старшими школьниками, приближенной к решению задач самоопределения, заявленных в государственных стандартах в разделе о личностных результатах образования.

Проверка на значимость различий по полоролевому признаку показала отсутствие различий между выборками. Обнаруженный факт отражает известную научную аксиому об отсутствии различий по умственному развитию (креативность изначально рассматривается как характеристика интеллекта) между мужчинами и женщинами (см. табл. 3 и 4).

Таблица 3

**Количественные показатели различий между выборками юношей и девушек по показателям шкалы «Креативность» САМОАЛ и шкалы «Оригинальность» КТТМ, критерий  $\phi^*$  Р. Фишера**

Показатели Шкалы и уровни	Юноши N = 82, чел.		Девушки N = 69, чел.		Все (девушки и юноши) N = 151, чел.	Значимость различий
	%	$\phi 1$	%	$\phi 2$	$\phi \text{эмп}$	
<i>Шкала «Креативность» САМОАЛ</i>						
Высокий	14,63	0,784	15,94	0,820	-0,220	Незначимые
Средний	71,95	2,026	75,36	2,104	-0,078	Незначимые
Низкий	13,42	0,750	11,26	0,686	0,392	Незначимые
<i>Шкала «Оригинальность» КТТМ</i>						
Высокий	3,65	0,387	5,80	0,485	-0,600	Незначимые
Средний	59,76	1,769	59,42	1,760	-0,055	Незначимые
Низкий	36,59	1,299	34,78	1,262	-0,226	Незначимые

При сравнении показателей креативности и оригинальности, полученных на основе выборок старшеклассников, обучающихся в образовательных организациях различного типа академической сложности, обнаружены значимые различия (см. табл. 4).

<sup>21</sup> См.: Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. М. : Магистр, 1998. 68 с.

**Количественные показатели различий между выборками старшеклассников различных типов образовательных организаций по показателям шкалы «Креативность» САМОАЛ и шкалы «Оригинальность» КТТМ, критерий  $\phi^*$  Р. Фишера**

Показатели Шкалы и уровни	Гимназии N = 103, чел.		Школы N = 48, чел.		Все (девушки и юноши) N = 151, чел. ФЭМП	Значимость различий
	%	$\phi 1$	%	$\phi 2$		
<i>Шкала «Креативность» САМОАЛ</i>						
Высокий	10,68	0,666	25,00	1,047	-2,180	$p < 0,05$
Средний	74,76	2,090	70,83	2,000	0,515	Незначимые
Низкий	14,56	0,784	4,17	0,413	2,123	$p < 0,05$
<i>Шкала «Оригинальность» КТТМ</i>						
Высокий	1,94	0,277	10,42	0,657	-2,174	$p < 0,05$
Средний	66,02	1,897	45,83	1,487	2,346	$p < 0,01$
Низкий	32,04	1,203	43,75	1,446	-1,390	Незначимые

Определение характера взаимосвязи шкал двух тестов дало основание использовать их и автономно для решения задач соотношения диагностических показателей по различным группам респондентов.

Для проведения корреляционного анализа между шкалой креативности самоактуализационного теста А. Маслоу и шкалой оригинальности краткого теста творческого мышления применялся выборочный коэффициент корреляции Пирсона для выборки старшеклассников объемом 151 человек. Корреляционный анализ шкал показал высокую степень связи значений по двум шкалам ( $r = 0,207$ ;  $p < 0,001$ ), в связи с чем полученные результаты дают основание судить о наличии креативности только на основе данных шкалы КТТМ.

Предстоит проанализировать материалы на значимость различий по показателю «креативность» для школьников обычных школ и образовательных организаций повышенной сложности обучения (гимназий). В психологических исследованиях часто не обнаруживались значимые различия по показателю креативности у городских и сельских школьников, у посещающих обычные школы и образовательные учреждения повышенной сложности обучения. Тем не менее такая работа была выполнена и имела в большей степени объяснительно-просветительскую направленность.

Проведенное исследование носило пилотажный характер и являлось промежуточным для изучения на следующем этапе взаимосвязей креативности с конституциональными, социально-демографическими и индивидуально-личностными характеристиками старших школьников. Три выбранных аспекта открыли возможность расширить базу исследования (более 1000 респондентов) и привлечь диагностический инструментарий, разработанный для изучения креативности и творчества с концептуальных позиций естественно-научной, практико-ориентированной и гуманитарной парадигм.

Список использованной литературы

1. Алешина, Ю.Е., Гозман, Л.Я., Дубовская, Е.М. Измерение уровня самоактуализации личности [Текст] // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 91–114.
2. Бадмаева, З.С. Национально-психологические особенности калмыков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 20 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст]. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
4. Зелинский, К.В., Черникова, Т.В. Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технологии и методы [Текст] / под ред. В.И. Слободчикова. – М. : Планета, 2010. – 280 с.
5. 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.
6. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст]. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
7. Имкенова, А.Б. Этническая идентичность калмыков [Текст]. – Элиста : Джангар, 1999. – 92 с.
8. Макотрова, Г.В. Развитие исследовательского потенциала школьников: от идеи до технологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 1 (45). – С. 103–117.
9. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма [Текст] : пособие для школ. психологов / под ред. Е.И. Щербановой. – М. : ИНТОР, 1995. – 48 с.
10. Крысько, В.Г. Этническая психология [Текст]. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
11. Молчанова, З.М., Тимченко А.А., Черникова Т.В. Личностное портфолио старшеклассника [Текст] / под ред. Т.В. Черниковой. – М. : Планета, 2011. – 128 с.
12. Оллпорт, Г. Личность в психологии [Текст]. – М. ; СПб. : КСП+ ; Ювента, 1998. – 345 с.
13. Рабочая концепция одаренности [Текст] / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М. : Магистр, 1998. – 68 с.
14. Романов, А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века [Текст] // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 6–7.
15. Сокальский, Э.А. Творческий потенциал юности: психологический аспект [Текст]. – Элиста : Изд-во Калмыцкого ун-та, 2012. – 160 с.
16. Сокальский, Э.А. Творческие способности личности в юношеском возрасте: междисциплинарный подход [Текст]. – Элиста : Изд-во Калмыцкого ун-та, 2014. – 98 с.
17. Черникова, Т.В. Интеграция школьной и вузовской организационных культур в образовательных учреждениях с традициями учебно-исследовательской деятельности [Текст] // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ : материалы Первой межрегион. науч.-метод. конф. / под ред. Т.В. Черниковой. – М. : Планета, 2013. – С. 39–50.
18. Черникова, Т.В. Личностное и профессиональное самоопределение в юности: проблемное поле современных исследований [Текст] // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России / под ред. А.В. Капцова. – Самара : СамЛюксПринт, 2013. – С. 234–241.
19. Черникова, Т.В. Профориентационная поддержка самоопределения старшеклассников [Текст]. – М. : Планета, 2011. – 304 с.
20. Черникова, Т.В. Старшеклассники на пороге выбора карьеры в бизнесе и политике: четыре шага к пониманию профессионального предназначения [Текст] // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ : материалы Четвертой межрегион. науч.-метод.-конф. – М. : Планета, 2017. – С. 214–242.

21. Черникова, Т.В., Белова, С.В., Молчанова, З.М., Алёнкина, О.А. Предметное портфолио старшеклассника и учителя [Текст] / под ред. Т.В. Черниковой. – М. : Планета, 2013. – 160 с.

22. Черникова, Т.В., Камышанова, И.В. Возраст первой любви: воспитание чувств [Текст]. – М. : Глобус, 2006. – 183 с.

23. Черникова, Т.В., Кузоро, Е.Ю. Время жизни старшеклассника как предмет школьного изучения [Текст] // Школа и учитель в зеркале модернизации образования / под ред. В.В. Серикова, Т.В. Черниковой ; Междунар. пед. акад. – М., 2003. – С. 315–326.

24. Черникова, Т.В., Сукочева, Г.А. Старшеклассник без стрессов и тревог [Текст] : программы учеб.-трениров. и клуб. занятий. – М. : Глобус, 2007. – 155 с.



## Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 371.03:376

*Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова,  
В.А. Малинин, П.А. Егорова, Д.Д. Мухина*

### СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается социально-нравственное развитие обучающихся как основа организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Предлагается авторская программа социально-нравственного развития обучающихся в условиях инклюзивного обучения.

социально-нравственное развитие; ценностно-смысловая сфера личности; инклюзивное обучение; массовая школа; просоциальное поведение

Проблема социально-нравственного развития личности в настоящее время приобретает особую значимость в связи с кризисными явлениями в духовной жизни современного российского общества. В условиях постепенного преодоления Россией последствий духовной и нравственной опустошенности становится очевидным, что отсутствие в жизни человека моральной опоры лишает его жизнь абсолютного нравственного смысла, поэтому человеческое существование становится по сути своей бессмысленным. Учитывая общие тенденции мирового развития, можно прогнозировать повышение статуса отдельной личности в системе общественных отношений. Следовательно, возрастает и роль морали, так как нравственная регуляция является наиболее адекватной формой саморегуляции личности. Обучая и воспитывая современное молодое поколение, необходимо акцентировать внимание не только на профилирующих специальных дисциплинах, но и на социально-нравственном развитии. Особо сложно решить данную задачу в условиях обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в массовой школе.

Обучение школьников с ОВЗ предполагает получение полноценного образования на всех уровнях в массовой школе с помощью двух направлений. Во-первых, создание инклюзивной среды с включением людей с ОВЗ в жизнь социума. Во-вторых, изменение отношения общества к людям с ОВЗ, воспитание терпимости, сопереживания, взаимопомощи и принятие права на полноценную жизнь за всеми людьми без исключений<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Егорова П.А., Мухина Д.Д., Сорокоумова С.Н., Мухина Т.Г., Сорокина Т.М. Активизация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы // Язык и культура. 2018. № 42. С. 181–197. С. 182.

Обучение лиц с ОВЗ должно строиться в соответствии с особой логикой построения образовательного процесса и находить свое отражение в структуре и содержании образования. Главная задача состоит в том, чтобы сделать школу более «сензитивной» по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями<sup>2</sup>: предоставить им большую свободу выбора, основанную, прежде всего, на стремлении обучающихся получить качественное образование и в дальнейшем выбрать интересную для себя профессию. Одно из главных направлений деятельности на этом пути – устранение всевозможных барьеров в общении субъектов обучения – основывается на социально-нравственном развитии обучающихся.

Однако в системе современного образования мы наблюдаем ряд противоречий: между возрастающими объективными требованиями программного содержания к развитию личности современного обучающегося в аспекте уровневого образования и отсутствием целостной теории, раскрывающей механизм развития конкретных психологических характеристик и компетенций, касающихся полноценного развития гармоничной личности с позиции патриотической и гражданской активности; между индивидуальными стратегиями педагогов в аспекте владения комплексной процедурой, стимулирующей социально-нравственный потенциал обучающихся, и владением программным содержанием в соответствии с федеральным и региональным компонентом ФГОС; между введением инклюзивного обучения в массовую школу и готовностью образовательных организаций к созданию инклюзивной среды, в том числе готовностью преподавателей-предметников к работе с лицами с ОВЗ.

Очевидно, что разрешение изложенных противоречий возможно на основе специального теоретического и практического исследования социально-нравственного потенциала обучающихся и создания медико-реабилитационных и психолого-педагогических условий для развития социально развитой личности в условиях инклюзивного обучения. Это обусловило наше обращение к проблеме, суть которой заключается в научно-практическом обеспечении социально-нравственного развития обучающихся в условиях инклюзивного обучения.

С 2010 г. на базе интеграции МАОУ «Школа № 187 с углубленным изучением отдельных предметов» и профессорско-преподавательским составом ведущих вузов г. Нижнего Новгорода, медицинскими научными центрами г. Москвы и Нижнего Новгорода реализуется программа «Социально-нравственное развитие личности обучающегося в условиях инклюзивного обучения». Ведущим условием реализации программы является организация образовательной инклюзивной среды. Координирующим органом является координационный совет, объединяющий представителей Управления образования, Администрации г. Нижнего Новгорода, Нижегородской епархии Русской Православной Церкви, а также научных партнеров – ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский университет им. Н.И. Лобачевского», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева», ФГБОУ ВО «Нижегородский архитектурно-строительный университет», ФГБОУ ВО «Нижегородский педагогический университет им. К. Минина», ФГБОУ ВО «Нижегородский институт управления – Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», научные медицинские центры – ФГБНУ «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» (г. Москва) и учреждение здравоохранения ГБУЗ НО «Детская городская поликлиника № 48».

---

<sup>2</sup> См.: Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. № 3-1. Т. 12. С. 134–136. С. 135.



В нашей программе под *социально-нравственным развитием* понимается интегрированная система личностных смыслов, общих и будущих профессиональных ценностей и установок, необходимых для осуществления успешной просоциальной деятельности и формирующихся на основе компетенций в процессе обучения в образовательных организациях.

Инклюзивная образовательная среда формируется путем приобщения к гуманитарным, патриотическим, культурно-историческим традициям России посредством создания единой непрерывной социально-педагогической среды, ориентированной на традиционные культурные ценности. В рамках реализации программы решаются следующие задачи: 1) интегрировать в образовательном пространстве школы основные виды деятельности, обеспечивающие воспитание и социализацию школьников – будущих абитуриентов (урочная, внеурочная, внешкольная, семейная, общественно полезная) и построенные на основе идей гуманности, патриотизма, гражданственности; 2) консолидировать и координировать деятельность школы, семьи, общественности в духовном и социально-нравственном воспитании и развитии детей; 3) обеспечить комфортную среду пребывания и включение лиц с ОВЗ в массовое обучение посредством предоставления необходимого спектра специальных психолого-педагогических и медико-реабилитационных программ; 4) осуществить просветительскую деятельность среди преподавателей, родителей, обучающихся, населения в области инклюзивного обучения и социально-нравственного развития личности<sup>3</sup>; 5) внедрить новые коммуникационные и здоровьесберегающие технологии в воспитательный процесс; 6) сформировать научно обоснованную базу данных по мониторингу результатов воспитания; 7) обеспечить профилактику асоциального поведения обучающихся, противодействие проникновению негативных социальных явлений (наркомания, алкоголизм, азартные игры и т. п.) в среду подростков и молодежи; 8) разрабатывать и внедрять в образовательное пространство систему мер по подготовке, просвещению и повышению квалификации педагогических кадров в области инклюзивного обучения и социально-нравственного развития обучающихся; 9) осуществлять сопровождение семьи в вопросах включения обучающихся с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс, а также обеспечивать социально-нравственное воспитание обучающихся.

Решение данных задач обеспечивается комплексной деятельностью Центра здоровья и Центра духовно-нравственного воспитания и гражданского образования, созданных на базе МАОУ «Школа № 187 с углубленным изучением отдельных предметов» в рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Центры осуществляют медико-реабилитационную, психолого-педагогическую и социальную поддержку обучающихся.

Функциональными задачами Центра здоровья является внедрение новых технологий и методик здоровьесберегающего обучения, обеспечивающих формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью, здорового образа жизни всех участников образовательного процесса, доступ к информации по проблемам здоровья, социальную защиту прав граждан в вопросах охраны здоровья.

Медико-реабилитационной службой школы совместно с учреждением здравоохранения «Детская городская поликлиника № 48» (Нижний Новгород)

---

<sup>3</sup> См.: Сорокоумова С.Н., Суворова О.В., Мухина Т.Г. Психологическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья // *Семья и личность: проблемы взаимодействия*. 2016. № 5. С. 106–114.

и Федеральным научно-клиническим центром реаниматологии и реабилитологии» (Москва) разработаны технологии диагностической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися; смоделирована комплексная диагностическая программа, направленная на системное изучение и психолого-педагогическую поддержку обучающихся с ОВЗ.

В частности, медико-реабилитационная служба обеспечивает: скрининг-тестирование здоровья обучающихся по медицинским, психологическим, социальным показателям на основе компьютерного комплекса «Медискрин»; материально-техническое обеспечение базы школы и содержание здания в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами<sup>4</sup>, ведение физкультурно-оздоровительной деятельности, объединяющей полноценную эффективную работу с обучающимися всех групп здоровья на уроках физкультуры, в секциях, на ЛФК; организацию динамических перемен, физкультпауз на уроках, способствующих эмоциональной разгрузке и повышению двигательной активности; оздоровительно-реабилитационные мероприятия, направленные на создание индивидуальной программы реабилитации на каждого обучающегося, исходя из заключения о состоянии его здоровья; использование новых методов и методик профилактики и восстановительного лечения заболеваний школьного возраста; организация движения учащихся «VeroLitum» («Будь здоров»); внедрение новых современных форм внеклассной работы и организации досуга, нацеленных на формирование культуры здоровья; использование интернет-ресурсов в пропаганде здорового образа всех субъектов образовательного процесса, включая родителей и население Советского района г. Нижнего Новгорода<sup>5</sup>.

Особую задачу по проблемам преемственности социально-нравственного развития личности обучающегося выполняет созданная электронная образовательная среда. Многоцелевое использование средств электронно-вычислительной техники в работе с обучающимися с ОВЗ позволяет внедрить основные классические дидактические принципы осуществления процесса обучения и воспитания (научности, систематичности и последовательности, сознательности и прочности обучения, активности обучающихся и наглядности), а также повышает действенность принципа учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся<sup>6</sup>. Решение указанной задачи в условиях информатизации и компьютеризации образования требует от преподавательского состава профессиональной компетентности по вопросам работы с обучающимися с ОВЗ, а также владения информационно-коммуникационными технологиями<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> См.: Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях : санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10. URL : <http://base.garant.ru/12183577/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4d> (дата обращения: 15.09.2018).

<sup>5</sup> См.: Сорокоумова С.Н., Суворова О.В., Мухина Т.Г., Гладышев С.А. Влияние родительского стиля общения на тревожность подростков в зависимости от структуры семьи // *Семья и личность: проблемы взаимодействия* / Армавирский гос. пед. уни-т. 2016. № 6. С. 124–132.

<sup>6</sup> См.: Егорова П.А., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Мухина Д.Д. Мониторинговый анализ эффективности профессиональных компьютеров и системных требований для организации электронно-образовательной среды вуза в условиях образовательной инклюзии // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6, № 6. 24 с.

<sup>7</sup> См.: Мухина Т.Г., Мухина Д.Д. Нормативно-правовые аспекты подготовки педагогов высшей школы к работе с обучающимися с ОВЗ // *Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта* : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л.А. Абрамова. 2017. С. 32–35.

В современных условиях использования средств электронно-вычислительной техники в работе с обучающимися с ОВЗ особую значимость приобретают современные персональные компьютеры и программные продукты, обеспечивающие эффективность образовательного процесса. Возникает вопрос о том, какой объект информационных технологий более приоритетен для формирования электронной образовательной среды. Ежегодно под руководством экспертов в области инклюзивного образования проводится мониторинг эффективности персональных компьютеров и компьютерных систем образовательных организаций. На основании исследований, проведенных под руководством С.Н. Сорокоумовой, сделан вывод о том, что модернизация компьютерных классов на текущий момент не требуется, однако в ближайшем будущем такая необходимость может появиться, поэтому ее важно предусмотреть в процессе подготовки образовательных организаций к условиям инклюзивного обучения <sup>8</sup>.

Данные мероприятия имеют системный и комплексный характер, однако качественно новым и социально важным условием включения лиц с ОВЗ в среду образовательной организации является обеспечение взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с помощью нравственно-ценностных установок. Педагогическое общение как форма педагогического сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих обучающихся <sup>9</sup>, а социально значимые нравственные установки и ценности в массовой школе с детьми с ОВЗ определяют специфику взаимодействия.

Обозначая общение как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении, А.А. Леонтьев выделяет следующие его характеристики: контактность, ориентированность, направленность, семиотическую специализацию и психологическую динамику. При этом содержание семиотической специализации общения подчеркивает важность объединения всех средств – вербальных и невербальных – для повышения эффективности речевого воздействия. Контактность рассматривается по степени сближения во времени и пространстве произносимого сообщения и его восприятия. Важной характеристикой общения является его психологическая динамика, определяемая особенностями воздействия словесной информации <sup>10</sup>.

В рамках реализации программы педагоги школ, преподаватели вузов, обучающиеся и выпускники участвуют в подготовке спектаклей, посвященных русским князьям, прославленным в лике святых, изучают традиционные русские ремесла на уроках истории и технологии. Достижения учеников в этой области собраны в выставочном зале школы.

Воспитательная работа в школе закрепляет полученные на уроках знания через их практическое применение в творческих делах, тренингах, работе школьного самоуправления – Совета обучающихся и детского объединения «Детвора». Важно, что выполнение поставленных задач сопровождается формированием здоровьесберегающего пространства в школе на качественной научно-методической основе.

<sup>8</sup> См.: Егорова П.А., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Мухина Д.Д. Мониторинговый анализ эффективности ...

<sup>9</sup> См.: Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2004. 384 с. С. 200.

<sup>10</sup> См.: Леонтьев А.А. Психология общения. М. : Смысл, 1999. 365 с. С. 135.

Со стороны профессорско-преподавательского состава обеспечивается научно-практическое сопровождение образовательного процесса в школе, учебно-методическая поддержка, направленная на обеспечение научно-методического сопровождения преподавателей при разработке, апробации и внедрении программ, методик, технологий, образовательных материалов по социально-нравственному развитию, гражданскому воспитанию и образованию обучающихся.

Мы предлагаем следующие этапы освоения содержания школьной подготовки обучающимися: изучение духовно-нравственного наследия; социально-нравственное развитие (эмпатия, рефлексия, социальная перцепция и т. д.); социально-нравственное развитие как основа будущего профессионального самоопределения. Содержание каждого этапа освоения программы представлено в таблице.

Реализация программы предполагает совместную работу психолога с преподавателями истории, истории культуры (культурологии), истории религии и физической культуры<sup>11</sup>.

Задачи психологического сопровождения программы: определение обучающимися актуальных для них смысложизненных и нравственных проблем; опыт индивидуального и совместного смыслопорождения, смыслообразования и смыслостроительства; формирование эмпатии, рефлексии и социальной перцепции; становление уверенной активной жизненной позиции.

Таблица

**Направления реализации программы  
«социально-нравственное становление»**

<b>Блок</b>	<b>Этапы освоения</b>			
	<i>Изучение духовно-нравственного наследия</i>	<i>Развитие духовно-нравственных способностей</i>	<i>Становление веры</i>	<i>Духовно-нравственное состояние</i>
<i>Гражданская позиция</i>	История становления Российского государства. История герба и флага. Представления о народах и героях России, об их общей исторической судьбе, о единстве народов России	<i>Развитие</i> социальной активности, гражданского самосознания. <i>Умение</i> анализировать свои поступки и прогнозировать их результаты в соответствии с гражданскими ценностями. <i>Осознание</i> и переосмысление бытия и средств деятельности, его содержания в проблемно-конфликтных ситуациях самовыражения и самоактуализации	Любовь к Родине, гражданская ответственность	<i>Выполнение</i> гражданских обязанностей. <i>Соблюдение</i> социальных и правовых норм. <i>Участие</i> в общественной деятельности на разных уровнях

<sup>11</sup> См.: Малинин В.А., Мухина Т.Г., Петров В.И. Интегрированные элективные курсы как средство духовно-нравственного развития молодежи // Русское православие и интеллигенция / Нижегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина. 2018. С. 80–89. С. 87.

Окончание таблицы

<b>Блок</b>	<b>Этапы освоения</b>			
	<i>Изучение духовно-нравственного наследия</i>	<i>Развитие духовно-нравственных способностей</i>	<i>Становление веры</i>	<i>Духовно-нравственное состояние</i>
<i>Духовные и нравственные ценности мировых религий</i>	История становления религий. Духовные подвиги святых. Духовный путь человека. Общее и различия ведущих мировых религий	Духовный мир человека. Опыт определения и реализации своих ценностных приоритетов в духовно-практической деятельности (помощь людям, социальное служение, благотворительность, добровольчество, волонтерство и т. д.)	Свобода совести и вероисповедания. Представление о вере. Толерантность. Опыт переживания высоких духовных состояний	Расширение сознания, активное включение в процесс постижения истины подосознания гармонизацией личности. Устранение противоречий с окружающей средой или блокирование этих противоречий
<i>Общекультурные ценности</i>	История искусств	Красота, гармония. Духовный мир человека. Эстетическое развитие. Самовыражение в творчестве и искусстве. Ценностное отношение к своему национальному языку и культуре. Бережное, гуманное отношение ко всему живому. Знание правил этики, культуры речи	Чувство прекрасного, гармонии, бережное отношение к культурно-историческому наследию	Опыт определения и реализации своих ценностных приоритетов в искусстве (творчество, общение)
<i>Профессиональные ценности</i>	Предметные знания	Уважение к труду. Профессиональная ответственность. Творчество и созидание. Целеустремленность и настойчивость, трудолюбие	Справедливость. Милосердие. Честь. Достоинство	Опыт личностного отношения к будущей профессии
<i>Семейные ценности</i>	Обычаи и традиции семейной жизни	Уважение к старшим. Забота о детях, престарелых и больных. Формирование семейных ценностей	Уважение. Равноправие. Ответственность и чувство долга, заботы	Опыт волонтерской работы
<i>Здоровый образ жизни</i>	Знания о здоровом образе жизни и последствиях вредных привычек	Режим труда и отдыха	Преодоление вредных привычек. Активный образ жизни	Активные занятия физической культурой

Семинары: «Каким должно быть общество гражданского согласия», «Традиции межконфессионального взаимодействия в России», «Нравственный выбор», «Духовность, душевность, нравственность»<sup>12</sup>.

Дискуссии: «Что значит быть воспитанным?», «Последствия агрессивного поведения», тренинговое занятие «Быть толерантным в общении».

Мини-игры: «Учимся толерантности» и др.

Независимо от преподаваемых дисциплин педагог включает обучающихся в деятельность, требующую взаимного содействия. Это творческие мастерские и лаборатории, научные конференции и семинары, создание и защита проектов, участие в конгрессах, в процессе которых происходит взаимообмен идеями и обогащение сознания личности с позиций межкультурного общения. Важными задачами являются формирование потребности в субъекте как партнере коммуникации; потребностей к расширению границ коммуникации, сопоставлению точек зрения<sup>13</sup>; готовности к гибкому тактичному взаимодействию, рефлексивной деятельности, проектированию коммуникативных умений и применению их в новой ситуации; коммуникативной позиции. Ведущими механизмами развития коммуникативной культуры личности становятся следующие виды: коммуникативный, обеспечивающий обмен информацией; интерактивный, регулирующий взаимодействие партнеров в общении; перцептивный, организующий взаимовосприятие в общении<sup>14</sup>. Программа предполагает активное участие обучающихся в волонтерском движении, общественных организациях и ассоциациях, создание и реализацию социально значимых проектов, благоприятного социально-психологического климата в образовательной организации.

Уникальность нашей программы заключается в успешности научно-практической разработки, основанной на традициях национальной культуры, краеведения, вовлеченности в трудовую деятельность и позволяющей объединить усилия семьи, научных партнеров, общественности, СМИ, учреждений культуры, социальных учреждений по социально-нравственному воспитанию обучающейся молодежи на основе учета ее интересов, общественных позиций, согласия в целях, ценностях и подходах к воспитанию, а также обеспечить профилактику асоциального поведения обучающихся.

Основными условиями формирования социально-нравственного сознания являются: духовно-нравственная атмосфера в учебном заведении; знакомство с классическими образцами духовно-нравственной литературы, дискуссиями и обсуждениями, апеллирующими к эмоциональному миру человека; нравственный пример педагогов через образовательно-воспитательную деятельность; личный опыт участия обучающихся и родителей в благотворительных, добровольческих и волонтерских движениях.

---

<sup>12</sup> См.: Малинин В.А., Мухина Т.Г., Тютяева Е.М. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности на основе православных ценностей (из опыта работы МАОУ «Школа № 187» г. Нижнего Новгорода) // Сборник трудов конференции «Образ России в русской религиозной мысли»: XXV Рождеств. православ.-философ. чтения / Нижегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина. 2016. С. 234–243. С. 240.

<sup>13</sup> См.: Сорокоумова С.Н., Егорова П.А. Психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации // Мир науки, культуры, образования. 2017. Т. 5 (66). С. 258–268. С. 260.

<sup>14</sup> См.: Мухина Т.Г., Лукичев И.Г., Сутугин А.Ю. Проектирование развития коммуникативной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 6. С. 41–45. С. 44.

Реализация программы «Социально-нравственное развитие личности обучающегося в условиях инклюзивного обучения» предполагает создание социально-нравственного ценностно-смыслового содержания в учебно-воспитательном процессе и включает преемственность в том воспитательно-образовательном пространстве, в котором осуществляется возрастной переход, охватывающий определенный жизненный этап обучающегося и формирующий необходимые личностные и будущие профессиональные компетенции. При этом каждая ступень образования исходит из предыдущей, логически входит в последующую, образуя таким образом непрерывность учебно-воспитательной деятельности. Это тесно связано с содержанием образовательно-воспитательных программ, уровнем профессионального образования, типом образовательных организаций. Создание условий для социально-нравственного становления, обретения личностного бытия, усвоения личностью спасительного, нравственно востребованного духовного опыта составляет сущность процесса воспитания в условиях инклюзивного обучения<sup>15</sup>.

Авторским коллективом на протяжении семи лет проводилась научно-практическая разработка комплекса психодиагностического исследования социально-нравственного развития обучающихся на разных ступенях образования, а именно школьников 4–5, 9–10, 10–11 классов.

Развитие значимых социально-нравственных ценностей происходит с введением специальных предусмотренных программным содержанием уроков, проблемных лекций-дискуссий, экскурсий, паломнических поездок, викторин и олимпиад, суть которых заключается в ориентированности цикла дисциплин на включение обучающихся в активные формы и виды духовного саморазвития, воспитывающего общения и совместной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Для изучения возрастных возможностей социально-нравственного развития школьников мы разработали психодиагностические материалы, способствующие выявлению особенностей формирования духовно-ценностных (в старшем возрасте – смысложизненных) ориентаций обучающихся, уровней и оптимальных условий их развития.

Исследуемые компоненты социально-нравственного развития школьников: 1) наличие широкого спектра человеческих знаний; 2) позитивные характеристики Я-образа, Я-концепции; 3) особенности социальной рефлексии. Данные компоненты определяют просоциальное поведение школьников.

Школьникам были предложены следующие методы и методики с точки зрения указанных компонентов:

1) наблюдение, в ходе которого изучались поведенческие характеристики и высказывания школьников по отношению к разным ситуациям, в том числе нравственного выбора, общения со сверстниками, взрослыми (учителями, родителями);

2) выявление широкого спектра человеческих знаний через опрос (анкетирование, интервью, беседы); диагностику нравственной воспитанности (методика М.И. Шиловой), включающую пять исследуемых показателей (отношение к обществу, патриотизм; отношение к умственному и физическому труду; отношение к людям – проявление нравственных качеств личности); саморегуляцию личности (самодисциплина); тест «Размышляем о жизненном опыте» (методика Н.Е. Щур-

---

<sup>15</sup> См.: Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. К вопросу об оценке эффективности духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях школьного образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 233–241.

ковой), определяющий нравственную воспитанность учащихся; методику «Патриотизм. Как я его понимаю» (Л.М. Фридман); психодиагностическую методику Ш. Шварца, позволяющую исследовать нормативные идеалы духовности, нравственности и традиционных ценностей, а также представления студентов на уровне индивидуальных приоритетов;

3) определение позитивных характеристик Я-образа, Я-концепции посредством опросника самоотношения С.Р. Панталева и В.В. Столина (включает актуальную самооценку школьника и студента); диагностики нравственной воспитанности Г.П. Хорошевой (нравственная самооценка, диагностика нравственной мотивации, этики поведения, отношения к жизненным ценностям); тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (благополучие и удовлетворенность в жизни, удовлетворенность прошлым и перспективы в будущем); методики выявления системы жизненных ценностей (М. Рокича) <sup>16</sup>.

4) изучение особенностей социальной рефлексии за счет методики О.И. Моткова и Т.А. Огневой «Психологическая культура личности», включающей саморегуляцию действий и эмоций, конструктивность общения и взаимодействия, выраженность процессов самоопределения, творчества и саморазвития; диагностики уровня эмпатии (включает уровни сочувствия, сопереживания и сорадости по отношению к другому); диагностики рефлексии А.В. Карпова; опросника «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна, Н. Эпштейна (включает уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии; объектами эмпатии выступают социальные ситуации и сверстники, которым испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни, а также в поведении и поступках; прослеживается деятельность кураторов студенческих групп самоуправления, их общественная жизнь и ответственность за сверстников); диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла <sup>17</sup>.

Психодиагностические методы и методики отвечают критериям валидности и надежности, и их поэтапно реализуют квалифицированные специалисты. Участие испытуемых (школьников, кураторов, педагогов и преподавателей) в экспериментальной работе до и после реализации программы осуществлялось на добровольной основе. Предварительные результаты исследования и характеристика уровней сформированности социально-нравственного развития личности опубликованы нами ранее <sup>18</sup>.

В сравнении с полученными ранее результатами, наиболее высокий социально-нравственный уровень развития личности в 11 классах был зарегистрирован в 2017/2018 учебном году в сфере отношения к людям. Он есть в показателях «общение» (90 %) и «направленность на другого» (75 %) <sup>19</sup>.

<sup>16</sup> См.: Малинин В.А., Мухина Т.Г., Повshedная Ф.В., Сорокоумова С.Н. Оценка эффективности духовно-нравственного воспитания и развития личности обучающегося в условиях современного образования. Н. Новгород : ЗУМ-НН, 2016. 92 с.

<sup>17</sup> См.: Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. К вопросу об оценке эффективности ...

<sup>18</sup> См.: Малинин В.А., Мухина Т.Г., Елисеева Н.Ю. Миссия современной школы – духовно-нравственное воспитание молодежи // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). 18 с. С. 6.

<sup>19</sup> См.: Малинин В.А., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Лебедева О.В., Духовно-нравственное развитие личности на основе гуманистических ценностей // Инициативы XXI века. М., 2016. № 1. С. 66–72. С. 70.



Эффективность нашей программы также определяется участием в конкурсах, олимпиадах и научных обществах обучающихся, организованных на базе вузов Нижнего Новгорода. (Всероссийский математический чемпионат, 2015 г. – 3 победителя, 2016 г. – 4, 2017 г. – 7; региональный этап Всероссийской олимпиады школьников, 2015 г. – 3 участника, 2016 г. – 5, 2017 г. – 8; заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников, 2017 г. – 1 победитель, 1 призер; городской этап научного общества учащихся «Эврика», 2014 г. – 1 победитель, 2 призера, 2015 г. – 2 призера, 2016 г. – 2 победителя, 5 призеров). По количеству призовых мест во Всероссийской олимпиаде школа № 187 каждый год входит в число лидеров среди школ Нижнего Новгорода. Отмечена значительная динамика среди школьников, поступающих в вузы города.

Реализуемая программа позволяет создавать и развивать систему социально-нравственного развития обучающихся; интегрировать в инклюзивном образовательном пространстве основные виды деятельности, способствующие обучению, воспитанию и социализации; обеспечивать социально-нравственное и личностное развитие на основе изучения отечественной и зарубежной истории и культуры, а также знакомства с памятниками архитектуры и древнерусского зодчества, бережного отношения к истории и традициям родного края; внедрять новые психолого-педагогические технологии в образовательный процесс, формировать научно обоснованную базу данных по мониторингу результатов образования и развития личности. Результаты исследования могут быть использованы в массовой практике образовательных организаций.

#### Список использованной литературы

1. Егорова, П.А., Мухина, Т.Г., Сорокоумова, С.Н., Мухина, Д.Д. Мониторинговый анализ эффективности профессиональных компьютеров и системных требований для организации электронно-образовательной среды вуза в условиях образовательной инклюзии [Текст] // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 3. – 24 с.
2. Егорова, П.А., Мухина, Д.Д., Сорокоумова, С.Н., Мухина, Т.Г., Сорокина, Т.М. Активизация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы [Текст] // Язык и культура. – 2018. – № 42. – С. 181–197.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст]. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
5. Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. К вопросу об оценке эффективности духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях школьного образования [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 233–241.
6. Малинин, В.А., Елисеева, Н.Ю., Мухина, Т.Г., Сорокоумова, С.Н., Степанова, И.Г., Ермакова, Д.И. Духовно-нравственное воспитание личности в условиях школьного образования [Текст] // Сборник трудов конференции «Русская православная церковь и русская цивилизация» : XXVI Рождеств. правосл.-философ. чтения / Мининский ун-т. – 2017. – С. 146–154.
7. Малинин, В.А., Мухина, Т.Г., Елисеева, Н.Ю. Миссия современной школы – духовно-нравственное воспитание молодежи [Текст] // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4 (21). – 18 с.
8. Малинин, В.А., Мухина, Т.Г., Повshedная, Ф.В., Сорокоумова, С.Н. Оценка эффективности духовно-нравственного воспитания и развития личности обучающегося в условиях современного образования [Текст]. – Н. Новгород, 2016. – 92 с.
9. Малинин, В.А., Мухина, Т.Г., Сорокоумова, С.Н., Лебедева, О.В. Духовно-нравственное развитие личности на основе гуманистических ценностей [Текст] // Инициативы XXI века. – М., 2016. – № 1. – С. 66–72.

10. Малинин, В.А., Мухина, Т.Г., Тюнтяева, Е.М. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности на основе православных ценностей (из опыта работы МАОУ «Школа № 187» г. Нижнего Новгорода) [Текст] // Сборник трудов конференции «Образ России в русской религиозной мысли»: XXV Рождеств. православ.-философ. чтения / Нижегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина. – 2016. – С. 234–243.
11. Малинин, В.А., Мухина, Т.Г., Петров, В.И. Интегрированные элективные курсы как средство духовно-нравственного развития молодежи [Текст] // Русское православие и интеллигенция / Нижегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина. – 2018. – С. 80–89.
12. Мухина, Т.Г., Мухина, Д.Д. Нормативно-правовые аспекты подготовки педагогов высшей школы к работе с обучающимися с ОВЗ // Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта [Текст]: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л.А. Абрамова. – 2017. – С. 32–35.
13. Мухина, Т.Г., Лукичев, И.Г., Сутугин, А.Ю. Проектирование развития коммуникативной культуры студентов в процессе обучения в вузе [Текст] // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 6. – С.41–45.
14. Назарова, Ю.В. Представления педагогов о потребностях учеников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 159–170.
15. Сорокоумова, С.Н., Егорова, П.А. Психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации [Текст] // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – Т. 5 (66). – С. 258–268.
16. Сорокоумова, С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения [Текст] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12, № 3-1. – С. 134–136.
17. Сорокоумова, С.Н., Суворова, О.В., Мухина, Т.Г. Психологическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2016. – № 5. – С. 106–114.
18. Сорокоумова, С.Н., Суворова, О.В., Мухина, Т.Г., Гладышев, С.А. Влияние родительского стиля общения на тревожность подростков в зависимости от структуры семьи [Текст] // Семья и личность: проблемы взаимодействия / Армавирский гос. пед. ун-т. – 2016. – № 6. – С. 124–132.

УДК 372.851:376

*М.А. Захарищева, Д.Ю. Скрыбина*

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В статье характеризуется проблема обучения решению текстовых задач младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), основных трудностей, возникающих у данной категории детей, которым требуется больше времени, чем обычным сверстникам, чтобы получать и обрабатывать информацию. Рассмотрен алгоритм использования комплекса коррекционно-развивающих занятий по развитию умений детей с ЗПР решать текстовые задачи.

младшие школьники с задержкой психического развития; коррекционно-развивающие занятия; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, текстовые задачи

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – обучающиеся с ОВЗ) четко описывает портрет выпускника начальной школы с различными нозологическими нарушениями. Такие дети нуждаются в особой помощи, научно обоснованной психолого-педагогической поддержке<sup>1</sup>, базовые принципы которой разрабатывались с начала XX века<sup>2</sup>. Это касается и детей с задержкой психического развития (ЗПР), одним из основных показателей успешности которых является умение решать разного рода математические задачи<sup>3</sup>.

У обучающихся с ОВЗ существуют определенные особенности развития аналитико-синтетической функции, влияющей на развитие понимания математических задач. Они часто пытаются решить задачу, адаптируя ее к своим возможностям, уменьшают или упрощают содержание, пропускают данные, изменяют суть вопроса, а также нередко проявляют негативную реакцию: отказываются от попыток понять и решить вопрос, дополняющий задачу. Такие дети плохо ориентируются в контексте задач: не знают, как выделить наиболее значимые, объектно-количественные отношения, представленные в них. Довольно часто дети с ЗПР начинают решать проблему, не понимая ее содержания, совершают случайные действия с числами, заменяют комплексный анализ задачи «элементарной» формой анализа, усвоенной при решении примеров. Данные особенности решения задач встречаются у нормотипических детей на самых ранних стадиях обучения<sup>4</sup>, а у детей с ЗПР сохраняются в течение более длительного времени, и овладение этими навыками является сложной интеллектуальной деятельностью.

Основными характеристиками развития аналитико-синтетической функции обучающихся с ОВЗ (ЗПР) являются следующие: обычно снижена умственная работоспособность, деятельность характеризуется низким уровнем самоконтроля, отсутствием целевых продуктивных действий, нарушением планирования и программирования деятельности, выраженными трудностями в вербализации действий<sup>5</sup>. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной нестабильностью, перепадами настроения и повышенной утомляемостью. Кроме того, обучающиеся с ОВЗ (ЗПР) имеют симптомы органического инфантилизма, испытывают трудности в адаптации, что затрудняет их эмоциональный комфорт и баланс нервных процессов (торможение и возбуждение).

Эмоциональный дискомфорт, обусловленный снижением активности когнитивной деятельности, ведет к стереотипным действиям. Выделим ряд особенностей, характерных для эмоционального развития младших школьников с ЗПР:

<sup>1</sup> См.: Назарова Ю.В. О некоторых механизмах развития самосознания // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2 (46). С. 173.

<sup>2</sup> См.: Романов А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). – С. 82–96.

<sup>3</sup> См.: Скрыбина Д.Ю., Сашина Ю.В. Организация инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ в общеобразовательных школах // Развитие идей В.М. Бехтерева в современной медицине, психологии и педагогике : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф., 2018. С. 156–160.

<sup>4</sup> См.: Бгажникова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. М. : ВЛАДОС, 2007. 181 с. С. 35.

<sup>5</sup> См.: Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития : пособие для школьного психолога. М. : Школьная Пресса, 2006. 80 с. С. 15.

зрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированные эмоциональные процессы, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, а также не сформированная готовность к обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы: слабость процессов торможения и возбуждения, трудности в формировании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей. Формирование такого рода взаимодействия у младших школьников с ЗПР не только замедляется, но и происходит иначе, чем у нормально развивающихся сверстников<sup>6</sup>. Анализ изображений у них менее совершенен и отличается недостаточной глубиной: они выделяют на изображении почти в два раза меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Активность детей при анализе чаще всего бывает хаотичной, без плана. Аналогичная картина проявляется при изучении процесса обобщения. Недостаточный уровень формирования операции обобщения у младших школьников с ЗПР отчетливо проявляется в выполнении заданий по группировке предметов по признакам, что иногда происходит из-за небольшого личного опыта и бедности представлений об объектах и явлениях окружающей действительности. Также для них характерна недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным, шаблонным методам решения, недостаточное владение операцией абстракции в начале обучения.

Существует определенный вид математических задач, решением которых должен овладеть ребенок в начальной школе. Среди них есть текстовые задачи. Процесс решения интеллектуальных задач определяется эмоционально-волевыми особенностями младших школьников с ЗПР, которые стремятся избегать усилий, связанных с умственной деятельностью при решении интеллектуальных проблем. Очень часто обучающиеся с ЗПР заменяют трудную для них задачу более легкой, называют ответ наугад, и задача не решается даже в тех случаях, когда они потенциально способны справиться с ней<sup>7</sup>. Наибольшие трудности возникают при выполнении задач, требующих словесно-логического мышления.

Наглядно-действенное мышление нарушается в гораздо меньшей степени, а наглядно-образное страдает больше. Ему присуще отсутствие мобильности образов-представлений. Как правило, устные задачи, связанные с ситуациями, близкими к опыту детей с ЗПР, решаются ими на достаточно высоком уровне. Простые задачи, основанные на визуальном материале, но отсутствующие в жизненном опыте ребенка, вызывают большие трудности.

Несмотря на неоднородность группы младших школьников с ЗПР, существуют общие черты. Нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно и замедленно; неравномерно сформированы психические процессы; характерно снижение внимания, колебания настроения, периодичность в сосредоточении внимания на приеме и переработке сенсорной информации. Не сформированы операции анализа, синтеза, умения выделять значимые признаки предметов и делать обобщения, снижен уровень развития абстрактного мышления, долговременной и кратковременной памяти, характерны низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания. Все эти осо-

---

<sup>6</sup> См.: Романов А.А. Педология в России ...

<sup>7</sup> См.: Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М., 2001. 135 с. С. 30.

бенности развития познавательных процессов у обучающихся с ОВЗ (ЗПР) непосредственно влияют на понимание ими математических текстовых задач.

Решение составных задач сводится к разбиению на несколько более упрощенных и дальнейшее их последовательное решение. Процесс решения сложных арифметических задач осуществляется поэтапно: ознакомление с содержанием задания, поиск решения проблемы, составление плана принятия решения, запись решения и ответа, проверка решения задачи. Используя аналитический (от вопроса к данным) или синтетический (от данных к вопросу) метод анализа при решении каждой задачи, учитель в конечном итоге достигает того, что сами обучающиеся задают эти вопросы в определенной последовательности, рассуждают о решении задачи. Для детей с ЗПР активно используется показ определенных видов решения задачи и практическое овладение ими. Естественно, обучающиеся должны быть готовы к этой деятельности, поэтому их ознакомлению с текстовым заданием должна предшествовать специальная работа по формированию математических понятий и отношений, которые они будут использовать при решении текстовых задач. Перед рассмотрением задачи обучающиеся должны приобрести определенный опыт в сопоставлении тематических, текстовых, схематических и символических моделей, которые можно использовать для интерпретации текстовой задачи<sup>8</sup>.

Существует несколько подходов к решению задач. Они представлены на рисунке 1.

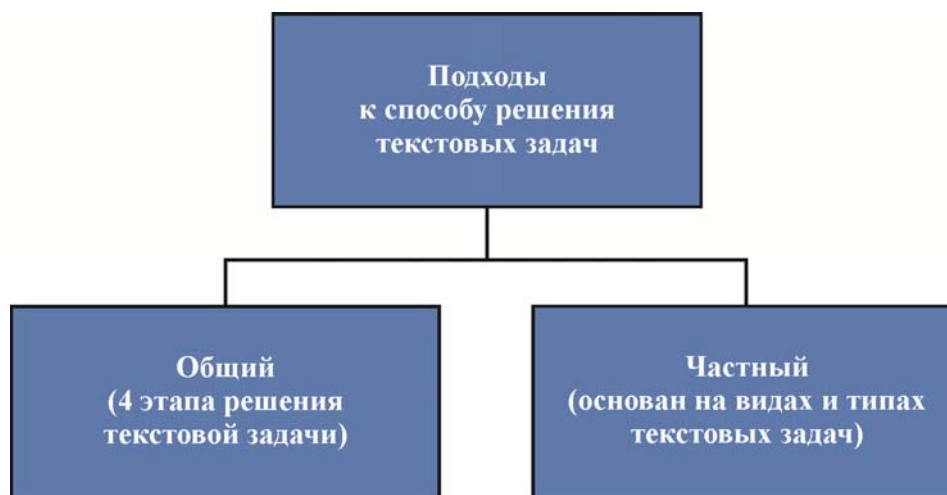


Рис. 1. Основные подходы к решению простых арифметических задач

Частный подход связан с решением задач конкретных видов, а общий подход основан на том, что является единым для решения любых проблем. Считаются базовыми четыре этапа решения проблемы. Т.В. Смолеусова в своей статье систематизировала и охарактеризовала все эти этапы (см. табл. 1)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> См.: Кумарина Г.Ф., Вайнер М.Э., Вьюнкова Ю.Н., Дементьева И.Ф., Мисаренко Г.Г., Степанова О.А., Чутко Н.Я. Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г.Ф. Кумариной. М.: Академия, 2001. 314 с.

<sup>9</sup> См.: Власова Т.С. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 119 с. С. 25. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8563.php> (дата обращения: 10.09.2018).

Алгоритм решения задачи

<i>Название этапа</i>	<i>Цель этапа</i>	<i>Прием выполнения этапа</i>
<i>Восприятие задачи</i>	Понимание задачи, выделение множеств и отношений, зависимости величин между ними; числовые данные, лексический смысл слов	Драматизация, обыгрывание задачи; – разбиение текста на семантические части; – постановка специальных вопросов; – переформулировка; – перефразировка (заменить термин содержанием, заменить описание термином, удалить несущественные слова, конкретизировать); – построение модели (схема, рисунок, таблица, рисунок); – определение типа задачи и реализации соответствующей схемы, краткая запись (частный подход)
<i>Поиск плана решения задачи</i>	«Связать» вопрос и условие	Рассуждение: – от условия к вопросу; – от вопроса к условию; – по модели; – формулировка уравнения; – знание решения «таких» проблем, название вида, тип задачи (конкретный подход)
<i>Выполнение плана</i>	Выполнять операции в соответствующей математической области (арифметика, алгебра, геометрия, логика и т. д.). Устно или письменно	Арифметические операции: – по выражению, по действию (без пояснения, с пояснением, с вопросами); – изменение, учет по модели; – решение уравнений; – логические операции; – реализация алгоритма решения «таких» задач, название вида, вид задачи (конкретный подход)
<i>Проверка</i>	Проверить правильность выбранного плана и выполненных действий, а затем сформулировать ответ на задачу	До принятия решения: – оценка ответа или установление границ с точки зрения здравого смысла, без математики. Во время принятия решения: – в смысле выражений; – понимание хода принятия решения по вопросам После решения проблемы: – решение по-другому; – решение по другому методу; – утверждение результата в условии; – сравнение с выборкой; – на малых цифрах; – составление и решение обратной задачи

Для более успешного решения математических задач младшими школьниками с ЗПР необходимо для выполнения каждого этапа использовать разнообразные методы, которые позволяют любому, кто решает, сделать выбор в зависимости от конкретной задачи.

Любая задача может быть решена различными способами в нескольких вариантах. Например, дана задача: *«В одной корзине лежало 24 кг яблок, а в другой лежали груши. Когда к грушам положили еще 8 кг, их стало на 10 кг больше, чем яблок. Сколько груш было в корзине?»*

Ниже приведены примеры заданий к данной задаче, которые предоставляют обучающимся возможность выбора разнообразной работы в группах, а также позволят быть готовыми к поэтапному формированию общего умения решать задачи.

1. Докажите, что этот текст является задачей.
2. Сделайте иллюстрацию к задаче.
3. Выполните схему задачи.
4. Выберите масштаб и нарисуйте схему в масштабе.
5. Постарайтесь кратко описать задачу.
6. Выберите неизвестное, пометьте его буквой и переформулируйте весь текст задачи, используя выражения с переменной.
7. Что я могу изменить в тексте задания, чтобы было можно сделать схематический чертеж? Сделай это.
8. Найдите план решения задачи по чертежу.
9. Запишите аргументы «из условия» в таблицу.
10. Продумайте схему «из условия».
11. Продумайте схему «из вопроса».
12. Запишите аргументы «от вопроса» в таблицу.
13. Составьте хотя бы одно уравнение для этой задачи.
14. Решите задачу смешанным способом, используя схематический чертеж.
15. Используя чертеж, выполненный на шкале, решите задачу геометрически.
16. Решите задачу алгебраическим методом.
17. Найдите два способа решения этой задачи.
18. Запишите арифметическое решение задачи с помощью выражения.
19. Запишите арифметическое решение задачи о действиях с вопросами.
20. Запишите арифметическое решение задачи по действиям с объяснением.
21. Сделайте два возможных варианта для записи действий (с наименованиями и без наименований).
22. Выполните проверку решения задачи одним из методов.
23. Проверьте, был ли ответ найден правильно, поместив результат (26 кг) в условие задачи.
24. Напишите одну задачу, обратную этой, если известно, что ответ на проблему составляет 26 кг<sup>10</sup>.

На уроках математики при обучении младших школьников с ЗПР большее внимание уделяется решению текстовых задач. Объясняется это тем, что такие задачи используются для развития различных аналитико-синтетических функций: ознакомления и введения новых понятий, использования полученных знаний на практике, углубления и расширения математических познаний свойств и отношений, отработки навыков счета.

<sup>10</sup> См.: Моро М.И., Пышкало А.М. Методика обучения математике в 3–4 классах. М.: Просвещение, 2003. 150 с. С. 32.

Умение решать текстовые задачи – один из самых сложных разделов программы математики, так как обучающиеся с ОВЗ должны выполнять довольно непростую аналитическую и синтетическую деятельность: с одной стороны, визуально представлять жизненную ситуацию, описанную в задаче; с другой стороны, уметь отвлекаться от конкретной ситуации и переносить ее в арифметический план, записав решение в виде примера<sup>11</sup>.

Выбор и расположение простых текстовых задач подчиняется логике рассмотрения новых вопросов в арифметической теории и в то же время отвечает требованиям постепенного усложнения задач. Вопросы могут быть связаны с некоторыми особенностями формы, в которой математические отношения представлены в задаче, а также с тем, как определяется выбор арифметического действия, необходимого для ее решения. Усложнение заданий возникает при введении новых значений, когда рассматриваются новые математические отношения.

Решение текстовых задач на уроках математики с младшими школьниками с ЗПР различается по форме организации деятельности, характеру и степени управления процессом принятия решения, содержанию решаемых задач и способу принятия решения:

– фронтальное (коллективное) решение проблемы под руководством учителя (может иметь разные цели и поэтому различаться по установкам акцентов на определенные шаги этого решения)<sup>12</sup>.

– фронтальное (коллективное) решение проблемы под руководством учеников (этот тип работы можно использовать для того, чтобы ученики приобрели способность последовательно выполнять этапы решения задачи, для закрепления определенных методов и приемов решения)<sup>13</sup>.

– самостоятельное решение текстовых задач обучающимися (также допустима ориентация на разные цели: формирование способности решать задачи определенного вида, задачи с использованием конкретных средств, приемов и методов; проводить проверку и самопроверку, оценку и самооценку)<sup>14</sup>.

Выполнение множества функций текстовых задач помогает создать задачи самими учениками, что возможно в различных видах работ и с разной степенью полноты. К этому относится добавление недостающих данных; постановка вопроса; составление задачи по краткой записи, рисунку, чертежу, числовым данным; составление задачи, аналогичной заданной по способу решения, согласно данным; с теми же числовыми данными, но с другим решением; аналогичной данной по количеству действий и величин, участвующих в задаче; составление задачи по данной записи решения; составление и решение обратной задачи.

Умение решать текстовые задачи у младших школьников с ЗПР формируется в течение длительного времени, однако есть ряд трудностей, поэтому для их обучения требуется специальная коррекция, чтобы компенсировать нарушения<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> См.: Шамарина Е.В. Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики / Е.В. Шамарина, О.В. Тарасова // Коррекционная педагогика. 2004. № 2 (4). С. 32–57.

<sup>12</sup> См. там же.

<sup>13</sup> См. там же.

<sup>14</sup> См. там же.

<sup>15</sup> См.: Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия. СПб. : Просвещение, 2004. 323 с. С. 123.



Обучение таких детей отличается тем, что им требуется предварительная и более продолжительная подготовка, изменение в дозировке материала, длительность этапов обучения, использование дополнительных способов представления информации и поиск средств для обучения, большее количество наглядных материалов<sup>16</sup>.

Обучение младших школьников с ЗПР решению текстовых задач на уроках математики условно делится на несколько этапов<sup>17</sup>.

### **I этап. Подготовительный.**

Прежде чем начинать знакомить детей с решением текстовой задачи, необходимо сформировать целый набор навыков у учащихся:

- слушать и понимать тексты различных структур;
- адекватно представлять и моделировать ситуации, предлагаемые учителем;
- правильно выбирать действие в соответствии с ситуацией, составлять математическое выражение с учетом выбранного действия и выполнять простые вычисления<sup>18</sup>.

Эти навыки являются базовыми для подготовки ребенка к обучению решению. Задачи предлагаются с постепенным усложнением: сначала используют однородные объекты, затем однородные, но разных цветов, размеров; затем неоднородные объекты и, наконец, абстрактные числа. Требуется рассмотреть многие частные случаи, в которых повторяется анализируемая ситуация. После такой подготовки дети получают и запоминают нужный результат, делают вывод, справляются с арифметическими задачами.

### **II этап. Работа над пониманием содержания задачи.**

Работа над заданием начинается с его чтения. Важно дать обучающимся пример правильного, ясного и выразительного чтения. Они должны получить первое восприятие текста задачи при чтении его учителем или учеником с хорошей техникой чтения. Принимая во внимание тот факт, что многие дети невнимательно читают текст задачи, не задумываясь о содержании, необходимо приучать читать ее текст несколько раз.

На этом же этапе нужно научить обучающихся анализировать содержание задачи, выделять данные и то, что требуется найти, устанавливать отношения между ними, находить решение и формулировать ответ на проблемный вопрос. Ученикам очень трудно понять, что в задаче есть известные и неизвестные числа, которые указываются в вопросе, а решение задачи означает ответ на ее вопрос путем выполнения арифметической операции.

Изучение содержания задачи представляет собой важный этап обучения младших школьников с ЗПР, так как они не осуществляют перенос изученного метода решения задачи, когда им представляется другая задача, которая требует внимательного и углубленного анализа.

---

<sup>16</sup> См.: Зайцев Д.В. Основы коррекционной педагогики : учеб.-метод. пособие / Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева ; Пед. институт Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2000. 110 с. С. 25.

<sup>17</sup> См.: Мыслюк В.В. Формирование элементарных математических представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов. Минск : Народная асвета, 2007. 63 с. С. 45.

<sup>18</sup> См.: Свєрдлова Л.А. Особенности обучения умению решать текстовые арифметические задачи в специальной (коррекционной) школе VIII вида. URL : <http://aneks.spb.ru/korrekcionnaia-pedagogika/osobnosti-obucheniia-umeniia-reshat-arifmeticheskie-zadachi.html> (дата обращения: 15.09.2018).

### **III этап. Запись условия задачи.**

На первых этапах изучения решения текстовых арифметических задач используется визуализация объектов, которая в дальнейшем используется лишь частично, чтобы проиллюстрировать процесс, представленный в условиях задачи. Наглядные материалы используются только как основа для перехода к абстракции (от реальных объектов и их изображений к символам)<sup>19</sup>. Работа по обучению детей выполнению краткой записи задачи на основе ее тщательного анализа осуществляется постепенно: сначала выделяются отдельные семантические части в тексте задачи, подчеркиваются самые важные слова и цифры (в этом случае не рекомендуется сокращать слова, выражающие взаимосвязь между объектами). Затем важно записать задачу более подробно, и, глядя на нее, обучающийся с ОВЗ самостоятельно рассказывает историю задачи.

### **IV этап. Разбор решения задачи.**

Поиск и составление плана решения задачи обычно называют его анализом (разбором). Подход к анализу может быть аналитическим («от вопроса») и синтетическим («по данным»). Обучающиеся с ОВЗ (ЗПР) легче овладевают синтетическим способом анализа проблемы, особенно если тот сопровождается визуальной интерпретацией или графической схемой.

В процессе принятия решения рекомендуется научить учеников объяснять и доказывать выбор действий, поэтому при решении каждой проблемы, даже самой простой, следует спросить: «Почему вы так решили? Объясните свое решение». Это поможет исправить ошибки при решении и обогатить речь обучающихся с ЗПР.

### **V этап. Запись решения.**

Младшие школьники с ЗПР часто «теряются» в предметном содержании задачи, не знают, какие объекты рассматривают, поэтому для них нужно записать и произнести (проговорить) решение задачи с указанием на каждый компонент действия. Например:  $5 \text{ м} + 3 \text{ м} = 8 \text{ м}$ . Эта форма записи придает задаче более визуальный характер, помогая ребенку представить описанную ситуацию и объекты, с которыми выполняются те или иные действия. Правильная запись объектов указывает на сознательный выбор детьми арифметического действия. Кроме того, при выполнении решения и проговаривании его вместе с наименованием объектов развивается способность правильно использовать речевые обороты.

### **VI этап. Формулировка ответа.**

Особое внимание при обучении решению текстовых задач младших школьников с ЗПР следует обратить на формулировку ответа. Часто дети не соотносят результат с вопросом в задаче. После того как дети ее решат, рекомендуется задавать вопросы, например: «Почему вы думаете, что решили эту задачу?». Дети должны ответить: «Мы решили задачу, потому что узнали то, что было неизвестно, о чем спрашивалось». Затем учитель просит повторить вопрос и дать на него полный ответ<sup>20</sup>. При обучении умению решать текстовые математические задачи проверка решения проблемы и последующая работа над ней имеют большое значение, поскольку служат активизации мышления учеников, приучают их контролировать свои действия и оценивать результат.

---

<sup>19</sup> См.: Царева С.Е. Виды работы с задачами на уроке математики // Начальная школа. 2005. № 10. С. 36. С. 30–42.

<sup>20</sup> См.: Царева С.Е. Виды работы с задачами ... С. 38.

### VII этап. Проверка решения.

Проверка решения задачи проводится для того, чтобы установить правильность решения. Способы проверки могут быть разными: выполнение практических действий с объектами и соотнесение ответа с результатом счета, прикидка ответа, установление возможных пределов значений искомого (проводится до начала решения задачи). После решения задачи, прежде чем записать ответ (полученный результат коррелируют с «ответом»), устанавливают соответствие между числами, найденными в результате решения задач и данными в условии задачи. Иногда этот способ называют подстановкой или решением задачи другим способом. При правильном решении ответ должен совпасть, а при решении обратной задачи должны получиться числа, заданные в условиях прямой задачи.

Учитывая индивидуальные способности обучающихся с ЗПР, на каждом этапе урока педагог предоставляет задания различной степени сложности. Все выполняют одну и ту же работу одновременно, но если кто-то может справиться с ней полностью сам, то другим нужна помощь. Некоторые младшие школьники с ЗПР требуют дополнительной работы для подготовки к решению задач различного вида. Другие дети нуждаются в дополнительных задачах, чтобы закрепить умение решать их разные виды. Для отдельных учеников эффективно обучение решению этого типа задач по аналогичным задачам с меньшим числом. В этом случае практическая деятельность самих учеников помогает успешно преодолеть неправильный способ выбора арифметического действия<sup>21</sup>. На занятиях рекомендуется использовать красочные визуальные материалы, которые будут способствовать активизации внимания и познавательной деятельности учеников. Развитию познавательных интересов и улучшению усвоения материала способствуют также активные действия детей с предметами и дидактическим материалом. Ученикам следует делать эскизы, раскрашивать, штриховать. Использование различных активных методов и приемов работы будет способствовать повышению эффективности обучения, улучшению способности решать текстовые математические задачи.

Таким образом, в специфике организации работы на уроках математики с обучающимися с ОВЗ (ЗПР) в начальной школе во время решения текстовых задач главная задача учителя – научить каждого ребенка решать их самостоятельно. Процесс их решения требует, чтобы обучающийся овладел не только математическими знаниями и навыками, но и закрепил навыки чтения – правильность и понимание. Особое внимание следует уделить лексической стороне языка: дети должны понимать значения определенных слов, содержащихся в задаче. Решение текстовых арифметических задач требует от ребенка сложной аналитической и синтетической деятельности, а трудности, возникающие в процессе их решения, связаны с недостаточным пониманием предметно-действенных ситуаций, описанных в них, математических связей и отношений между числами и между данными и искомыми.

Обучение детей с ОВЗ отличается от обычного, поскольку для этого требуется предварительная и более длительная подготовка, изменение дозировки материала, а также поэтапный процесс, использование способов представления и поиска средств для облегчения усвоения материала. Изучив особенности формирования и развития основных аналитико-синтетических функций, а также рассмотрев основные этапы решения задач на начальной ступени образования, виды задач, которые способна

<sup>21</sup> См.: Шустов Е.А. Психологические особенности детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для спец. психологов, дефектологов, студентов дефект. фак. Шадринск : Исеть, 2004. 100 с. С. 56.

решить данная нозологическая группа, были предложены и апробированы различные приемы, методы и упражнения для обучения решению текстовых задач. Коррекционная работа на уроках математики осуществляется приемами, направленными, в первую очередь, на развитие процессов словесно-логического мышления, анализа и синтеза, формирование правильного осмысленного чтения, восприятия, зрительной памяти, воображения и других психических процессов. Много внимания акцентируется на максимальном использовании различных анализаторов: речеслуховом, речедвигательном, зрительном, общедвигательном.

Для оценки уровня сформированности умения решать текстовые задачи младшими школьниками с ЗПР в 4 классе была разработана методика оценки на основе диагностики мышления «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах» Л.А. Ясюковой<sup>22</sup>. Данная методика имеет четкие количественные нормативы, является комплексной системой, направленной на обнаружение всех сторон развития уровня умения решать текстовые задачи младшими школьниками с ЗПР. Общий вид диаграммы представлен на рисунке 2.



Рис. 2. Общая диаграмма уровня умения решения текстовых задач

На основе данной диаграммы можно сделать вывод, что 9 детей имеют низкий уровень умения решения текстовых задач, что говорит о несоответствии возрастной норме и требует коррекционной работы; 11 детей имеют средний уровень развития умения решения текстовых задач, который показывает, что умение решать эти задачи у данной категории детей ниже возрастной нормы и с ними необходимо проводить коррекционно-развивающую работу. По результатам исследования также были сформулированы основные трудности выполнения предложенных заданий: неумение выделять в задаче самое существенное, пропуск данных задачи, изменение сути вопроса, упрощение содержания, затруднение в комплексном анализе условий задачи, выполнение случайных действий с числами и непонимание содержания задачи.

<sup>22</sup> См.: Дефектолог.ру. URL : <http://dohcolonoc.ru/cons/3167-metodicheskie-rekomendatsii-pedagogam-rabotayushchim-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya.html> (дата обращения: 15.09.2018).

Для работы над выявленными проблемами был разработан комплекс текстовых математических задач, включающий 30 занятий продолжительностью 40–45 минут (в случае необходимости количество занятий увеличивалось, а если упражнения для обучающихся были сложными, то к ним возвращались через некоторое время)<sup>23</sup>. Рассмотрим этот комплекс в таблице 2.

Таблица 2

**Комплекс текстовых задач и заданий**

<i>№ занятия</i>	<i>Содержание темы</i>	<i>Цель занятия</i>	<i>Количество часов</i>
1	Письменные и устные приемы вычислений от 1 до 1000	Отработка письменных приемов вычислений	1
2	Задачи в одно действие	Анализ математической задачи в одно действие. Известное и неизвестное	1
3	Схематический рисунок по условиям задачи в одно действие	Составление краткой записи и схематического рисунка по условиям задачи в одно действие	1
4	Схематический рисунок по условиям задачи в одно действие	Составление краткой записи и схематического рисунка по условиям задачи в одно действие	1
5	Задача в одно действие	Решение задач в одно действие	1
6	Задача в одно действие	Решение задач в одно действие	1
7	Расстояние и время	Анализ понятий «расстояние» и «время», их взаимосвязь	1
8	Скорость и расстояние	Анализ понятий «скорость» и «расстояние», их взаимосвязь	1
9	Скорость и время	Анализ понятий «скорость» и «время», их взаимосвязь	1
10	Скорость, время, расстояние	Анализ понятий «скорость», «время», «расстояние», их взаимосвязь	1
11	Схематический рисунок по условиям задачи на движение в одно действие	Составление краткой записи и схематического рисунка по условиям задачи в одно действие	1
12	Нахождение расстояния	Нахождение расстояния, когда известны скорость и время	1
13	Схематический рисунок по условиям задачи на движение в одно действие	Составление краткой записи и схематического рисунка по условиям задачи в одно действие	1
14	Нахождение скорости	Нахождение скорости, когда известны время и расстояние	1
15	Схематический рисунок по условиям задачи на движение в одно действие	Составление краткой записи и схематического рисунка по условиям задачи в одно действие	1

<sup>23</sup> См.: Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н. УМК «Перспектива». Примерная программа по математике. 1 класс. М. : Просвещение, 2011. 244 с.

<i>№ занятия</i>	<i>Содержание темы</i>	<i>Цель занятия</i>	<i>Количество часов</i>
16	Нахождение времени	Нахождение времени, когда известны скорость и расстояние	1
17	Задача на движение в одно действие	Решение задач на движение в одно действие	1
18	Задачи в два действия	Анализ математической задачи в два действия. Известное и неизвестное	1
19	Краткая запись и схематический рисунок по условиям задачи в два действия	Составление краткой записи и схематического рисунка по условиям задачи в два действия	1
20	Задача в два действия	Решение задач в два действия	1
21	Задача в два действия	Решение задач в два действия	1
22	Схематический рисунок по условиям задачи на движение в два действия	Составление краткой записи и схематического рисунка по условиям задачи на движение в два действия	1
23	Задача на движение в два действия	Решение задач на движение в два действия	1
24	Стоимость и цена	Анализ понятий «стоимость» и «цена», их взаимосвязь	1
25	Стоимость и количество	Анализ понятий «стоимость» и «количество», их взаимосвязь	1
26	Количество и цена	Анализ понятий «количество» и «цена», их взаимосвязь	1
27	Цена, количество, стоимость	Зависимость между величинами: цена, количество, стоимость	1
28	Краткая запись и схематический рисунок на нахождение стоимости, цены, количества	Составление краткой записи и схематического рисунка на нахождение стоимости, цены, количества	1
29	Задача на нахождение стоимости, цены, количества	Решение задач на нахождение стоимости, цены, количества	1
30	Задача на нахождение стоимости, цены, количества	Решение задач на нахождение стоимости, цены, количества	1
<b>Итого</b>			<b>30</b>

Все предложенные выше задания были реализованы системно с учетом следующих рекомендаций<sup>24</sup>:

- систематическое проведение коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками с ЗПР;
- проведение в целях преодоления отклонений в развитии школьников дополнительных индивидуальных коррекционно-развивающих занятий;
- использование предложенной схемы анализа текста на уроках чтения;

<sup>24</sup> См.: Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н. УМК «Перспектива» ...

- проведение групповых занятий с количеством учеников не более 7 человек;
- установление межпредметных связей при изучении материала как на коррекционно-развивающих занятиях, так и в рамках других уроков;
- закрепление полученных знаний и умений во внеурочное время <sup>25</sup>.

Для оценки достоверности использования комплекса коррекционно-развивающих занятий был использован U-критерий Манна – Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо количественно измеренного признака. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда  $n_1, n_2 \geq 3$  или  $n_1 = 2, n_2 \geq 5$ .

Гипотезы:

$H_0$  – различия между выборками существенны и носят случайный характер;

$H_1$  – различия между выборками существенны и неслучайны.

Используя принцип ранжирования, получим таблицу рангов.

Таблица 3

Таблица рангов

X	Ранг X	Y	Ранг Y
1	2	3	4
60	11,5	40	1
60	11,5	45	4
65	15	45	4
65	15	45	4
65	15	45	4
65	15	45	4
65	15	50	7,5
70	18,5	50	7,5
70	18,5	52	9
75	20	55	10
Сумма	155	Сумма	55

Указанных данных достаточно, чтобы воспользоваться формулой расчета эмпирического значения критерия:

$$u_{emp} = 10 \cdot 10 + \frac{10(10+1)}{2} - 155 = 0$$

Гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками принимается, если  $U_{кр} < u_{emp}$ . В противном случае  $H_0$  отвергается и различие определяется как существенное, где  $U_{кр}$  – критическая точка, предназначенная для оценки различий между выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно.

Найдем критическую точку  $U_{кр}$ .

<sup>25</sup> См.: Захарищева М.А. Профилактика девиантного поведения сельских школьников: программа эксперимента // Развитие идей В.М. Бехтерева в современной медицине, психологии и педагогике : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. 2018. С. 86–88.

Так как  $U_{кр} > u_{эмп}$ , отвергаем нулевую гипотезу, и различия в уровнях выборок можно считать существенными.

Таким образом, обучающиеся с задержкой психического развития характеризуются когнитивной пассивностью, несформированной деятельностью и самоконтролем. У них отсутствует интерес к выполнению математических задач, критичность в отношении результатов деятельности, есть трудности в понимании смысла простых арифметических операций и неумение их выполнять, что особенно заметно при решении текстовых математических задач. Организация специальной коррекционной и педагогической работы по формированию умения решать текстовые задачи предполагает рассмотрение своеобразного развития познавательной деятельности, индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

При апробировании комплекса коррекционно-развивающих занятий по развитию умений решать текстовые задачи наблюдалась положительная динамика. Дети повысили уровень умения решения таких задач, анализа текста задачи, научились устанавливать зависимости между величинами и взаимосвязь между условием и вопросом задачи, определять количество и порядок действий для ее решения, выбирать и объяснять выбор действий; оценивать правильность хода решения и реальность ответа на вопрос, а также решать задачи в 1–2 действия, находить разные способы решения.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / пособие для школьного психолога. – М. : Школьная Пресса, 2006. – 80 с.
2. Бгажникова, И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
3. Зайцев, Д.В. Основы коррекционной педагогики [Текст] : учеб.-метод. пособие / Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева ; Пед. ин-т Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2000. – 110 с.
4. Дорофеев, Г.В., Миракова, Т.Н. УМК «Перспектива». Примерная программа по математике. 1 класс [Текст]. – М. : Просвещение, 2011. – 244 с.
5. Захарищева, М.А. Профилактика девиантного поведения сельских школьников [Текст] : программа эксперимента // Развитие идей В.М. Бехтерева в современной медицине, психологии и педагогике : сб. статей по итогам Всерос. науч.-практ. конф. – Глазов, 2018. – С. 86–88.
6. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : хрестоматия. – СПб. : Просвещение, 2004. – 323 с.
7. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников [Текст]. – М. : Просвещение, 2001. – 135 с.
8. Кумарина, Г.Ф. Вайнер, М.Э., Вьюнкова, Ю.Н., Дементьева, И.Ф., Мисаренко, Г.Г., Степанова, О.А., Чутко, Н.Я. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / под ред. Г.Ф. Кумариной. – М. : Академия, 2001. – 314 с.
9. Моро, М.И., Пышкало, А.М. Методика обучения математике в 3–4 класса [Текст]. – М. : Просвещение, 2003 – 150 с.
10. Мыслюк, В.В. Формирование элементарных математических представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагогов. – Минск : Народная асвета, 2007. – 63 с.
11. Назарова, Ю.В. О некоторых механизмах развития самосознания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 173–181.



12. Назарова, Ю.В. Представления педагогов о потребностях учеников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 159–170.
13. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века [Текст] : избр. науч. ст. и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
14. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
15. Скрябина, Д.Ю., Сашина, Ю.В. Организация инклюзивного образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ в общеобразовательных школах [Текст] // Развитие идей В.М. Бехтерева в современной медицине, психологии и педагогике : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. – Глазов, 2018. – С. 156–160.
16. Царева, С.Е. Виды работы с задачами на уроке математики [Текст] // Начальная школа. – 2005. – № 10. – С. 30–42.
17. Шамарина, Е.В. Тарасова, О.В. Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики [Текст] // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2 (4). – С. 32–57.
18. Шустов, Е.А. Психологические особенности детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие для спец. психологов, дефектологов, студентов дефект. фак. – Шадринск : Исеть. – 2004. – 100 с.
19. Власова, Т.С. Обучение детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] : пособие для учителей. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с. – Режим доступа : <http://childpsy.ru/lib/books/id/8563.php> (дата обращения: 10.09.2018).
20. Дефектолог.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dohcolonoc.ru/cons/3167-metodicheskie-rekomendatsii-pedagogam-rabotayushchim-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya.html> (дата обращения: 10.09.2018).
21. Свердлова, Л.А. Особенности обучения умению решать текстовые арифметические задачи в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа : <http://aneks.spb.ru/korrekcionnaia-pedagogika/osobennosti-obucheniia-umeniia-reshat-arifmeticheskie-zadachi.html> (дата обращения: 10.09.2018).



## Открытая трибуна

УДК 370.152

*И.В. Васильева, К.В. Зотова*

### **В ПОИСКАХ ПУТЕЙ ВОЗВРАЩЕНИЯ К «АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМУ ИДЕАЛУ» ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается проблема возвращения к «антропологическому идеалу»<sup>1</sup> гуманистической традиции отечественного образования на уровне педагогической системы вуза, последствия реформирования образования, пути выхода из сложившегося кризиса в отечественном образовании.

антропологический идеал; гуманистическая традиция отечественного образования; гуманистические принципы; кризис образования; абсолютные ценности; рефлексия; самоценность; человечность

Прогрессивная, независимо мыслящая педагогическая общественность обеспокоена сложившейся ситуацией в современном образовании и прямо заявляет о гуманитарно-политическом кризисе отечественного образования. В этих условиях проблема поиска путей его преодоления и возвращения к «антропологическому идеалу» отечественной педагогики на местном уровне педагогической системы вузов наполняется особым смыслом<sup>2</sup>.

Несостоявшаяся, как показывают мировые политические события, попытка вступления России в единое европейское образовательное пространство показала основательность политически обусловленных реформ в русле требований документации Болонского процесса и «компетентизации» отечественного образования (термин В.И. Слободчикова). Мы уже писали о том, что внедрение компетентностного подхода на ниве отечественного образования не должно было являться незаметным калькированием чуждой национальному самосознанию системы. Приоритетом и целью деятельности образовательной системы России должна остаться

---

<sup>1</sup> Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 9–14.

<sup>2</sup> См.: Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. М., 2016. URL : [http://www.ost101.narod.ru/2016\\_RISI.pdf](http://www.ost101.narod.ru/2016_RISI.pdf) (дата обращения: 12.10.2018); Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 9–14; Романов А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 5–9; Романов А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века : избр. науч. ст. и очерки. Рязань : Концепция, 2017. 528 с. ; и др.

идея разносторонне и гармонично развитого человека, имеющего высокий уровень духовно-нравственного развития, владеющего фундаментальным багажом знаний, умений и навыков. Нельзя исключить из образовательной сферы классический принцип научной фундаментальности знаний, гуманистические принципы воспитания, заменить уже доказавшую свою состоятельность систему фундаментального образования узкопрофильным<sup>3</sup>.

Высшая школа России испокон веков, наряду с фундаментальностью и масштабностью профессиональной подготовки, славится тем, что учит самостоятельно мыслить, решать нетривиальные задачи. Доказательством состоятельности отечественной образовательной системы служит тот факт, что даже в условиях железного занавеса советские вузы смогли обеспечить все сферы производства, науки и техники высококвалифицированными кадрами. На современном этапе неконкурентоспособность российской высшей школы, как заявляется некоторыми бюрократами в сфере политики и образования, не вызвала бы возникновение проблемы оттока кадров за рубеж.

Обращаясь к истории интеграции России в Болонский процесс, не можем не отметить, что страна могла бы вступить в него практически без реформирования системы образования, поскольку национальная структура образования не противоречила требованиям Болонского процесса о создании двухуровневой системы подготовки (так, среднетехническое образование, после которого студент имел право перевода на третий курс профильного вуза, или неоконченное высшее, имеющее официальный статус и признаваемое работодателями, по сути, соответствует уровню бакалавра – минимум 3 года после окончания школы, а дипломированный специалист с высшим образованием – уровню магистра, 2 года после бакалавриата)<sup>4</sup>. При этом, к сожалению, ключевым тезисом в документах Болонского процесса, который ускользнул от внимания реформаторов, а должен был правильно определить приоритеты в реформировании национальных образовательных систем, следовало считать положение-аксиому о полном уважении к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования, университетской автономии, о праве образовательных систем стран-участниц на сохранение национального своеобразия. Вместе с тем вступление в Болонскую систему не означало и не означает автоматического взаимного признания дипломов. Согласно разделу III Лиссабонской конвенции<sup>5</sup>, квалификации (дипломы) представителей стран-участниц подлежат обязательной оценке.

Реформирование системы высшего образования в контексте интеграции России в единое европейское образовательное пространство в соответствии с ис-

<sup>3</sup> См.: Васильева И.В. Компетентностный подход в контексте гуманистической парадигмы национального образования // Студенческий научный поиск – науке и образованию XXI века : материалы III межрегион. студен. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.Г. Ширяева ; Современ. техн. ин-т. Рязань, 2011. С. 125–128 ; Васильева И.В. Принципы компетентностного подхода в контексте гуманистической традиции отечественного образования // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : материалы XXV Рязанских педагогических чтений : в 2 т. / под ред. Л.А. Байковой, Н.В. Мартишиной, Л.И. Архаровой ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2018. Т. 2. С. 152–157.

<sup>4</sup> См.: Галкина Е. Болонские тайны // Агентство политических новостей. Публикации. URL : <http://www.apn.ru/publications/comments1473.htm> (дата обращения: 12.11.2009).

<sup>5</sup> См.: Лиссабонская конвенция. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, Португалия, 11 апреля 1997 г.). URL : [http://bologna.mgimo.ru/documents.php?cat\\_id=8&doc\\_id=22](http://bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=8&doc_id=22) (дата обращения: 12.11.2009).

каженно понятыми реформаторами нормами Болонского процесса привело к «системному гуманитарно-политическому кризису»<sup>6</sup>, притоку на административные должности в образовательные учреждения псевдоученых и псевдопедагогов, которые, имея неопределенное представление о стратегической цели образовательного процесса, методологии психологии и педагогики или в целом не имея его, основывают свою деятельность «...на неосмысленном выполнении поручений и предписаний вышестоящего руководства, без учета смыслов, сущности и целей этих поручений. Это практика управляемой деконструкции объектов, она применяется для разрушения систем, подлежащих уничтожению»<sup>7</sup>, лишает профессорско-преподавательский состав свободы творчества и противоречит созидательной миссии образования. Педагогам высшей школы приходится справляться с теми негативными последствиями, которые принесло реформирование школьного образования. Подготовка к ЕГЭ, тестовая система оценивания знаний (игра в «угадайку») привели к привычке вчерашних школьников к бездумному заучиванию и безответственности, обусловили слабое владение мыслительными операциями, потерю способности к анализу, синтезу, обобщению и конкретизации.

С нашей точки зрения, с некоторых пор сам термин «реформирование» приобрел отрицательную коннотацию, скрыто подразумевающую уничтожение отечественных достижений. Хочется, чтобы реформа была синонимом совершенствования, а не разрушения национальных традиций фундаментального академического образования. Как подчеркивает профессор В.А. Калвачевский, «если мы хотим, чтобы наши дипломы признавались в мире, чтобы наша система образования была конкурентоспособной, чтобы наша страна соответствовала требованиям нового времени по развитию технологии, уровню жизни, уровню культуры и цивилизации, необходимо не разрушать, а совершенствовать образование без *рабского следования неверно понятым чужим концепциям*» (выделено авторами – И.В., К.З.)<sup>8</sup>.

Печальные последствия, к которым привело реформирование отечественной образовательной системы, и системные пути их преодоления подробно изложены в аналитическом докладе и других работах В.И. Слободчикова, А.А. Остапенко, И.В. Корольковой<sup>9</sup>, А.А. Романова<sup>10</sup>, которые стали своего рода воззванием к законодателю и педагогическому сообществу.

<sup>6</sup> Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 9–14.

<sup>7</sup> Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования ...

<sup>8</sup> Калвачевский Б.А. Высшее образование – реформа или уничтожение? // Полярная звезда. 2008. URL : <http://9e-maya.ru/forum/index.php?topic=33.0> (дата обращения: 01.02.2009). Данная статья была опубликована на нескольких интернет-ресурсах в 2008 г., однако в какой-то момент веб-адреса стали нерабочими, поэтому заинтересовавшимся этой работой коллегам предлагаем рабочую ссылку: Калвачевский Б.А. Высшее образование – реформа или уничтожение? // Полярная звезда. 2008. URL : <https://newsland.com/user/4297760152/content/vysshee-obrazovanie-ndash-reforma-ili-unichtozhenie/4384412> (дата обращения: 12.10.2018).

<sup>9</sup> См.: Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования ...

<sup>10</sup> См.: Романов А.А. Образование человека в России сегодня ... ; Романов А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 5–13 ; Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис ... ; Остапенко А.А., Слободчиков В.И. Поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 14–20.

Однако время показывает, что данный призыв не был услышан теми, к кому был обращен, даже при поддержке президента, который неоднократно обозначал свою позицию о необходимости возврата и защиты традиционных ценностей, тысячелетие составляющих духовную, нравственную основу цивилизации каждого народа (без них общество деградирует)<sup>11</sup>, о поддержке традиционных семейных ценностей<sup>12</sup>, обращении к национальным корням, традициям и ценностям, обеспечивающим преемственность нашей истории<sup>13</sup>.

Игнорируются требования президента на высшем уровне. Педагоги на местах тем более не могут влиять на деятельность руководства образования, однако и в условиях тотальной бюрократизации образовательного процесса еще сохраняются некоторые возможности для достижения стратегической цели образования на уровне педагогической системы вуза.

В предлагаемых обстоятельствах профессорско-преподавательский состав вуза остается тем ядром «структурно-иерархической модели педагогической системы» образовательного учреждения<sup>14</sup>, которое аккумулирует и транслирует безусловные национальные ценности, гуманистические мировоззренческие установки, нравственный компонент преподаваемых дисциплин и помогает становлению Человека, что является стратегической целью образовательного процесса. Поэтому одним из путей достижения этой цели и преодоления кризиса в образовании, на наш взгляд, выражаясь бюрократическим языком, заключается в «инициативе снизу»: в лучшем случае в активизации, популяризации и лоббировании отечественных гуманистических принципов образования, в худшем – в их возрождении.

Абсолютными гуманистическими принципами отечественного образования являются принцип самоценности человека, принцип субъект-субъектного взаимодействия, безусловного принятия Другого как самоценной сущности, принцип рефлексии, принцип примата воспитания над обучением. Однако утилитарно-прагматический характер реформ наложил отпечаток даже на эти абсолютные ценности, вплоть до подмены понятий: принципы самоценности человека, безусловного принятия Другого как самоценной сущности приобрели оттенок вседозволенности, безответственности и псевдосвободы, субъект-субъектное взаимодействие трансформировалось в функционально-утилитарное, совершена пагубная попытка разделения обучения и воспитания.

Универсальным принципом достижения стратегической цели образования на всех уровнях педагогического взаимодействия в образовательном пространстве вуза является принцип рефлексии, который автоматически включает механизмы действия важнейших гуманистических принципов отечественного образования, поскольку «рефлексия – исходная категория в анализе проблемы сознания, смысловой центр всей человеческой реальности... средство овладения человека своим становлением»<sup>15</sup>,

<sup>11</sup> См.: Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию. М., 2013. URL : <https://www.vesti.ru/doc.html?id=1166423> (дата обращения: 14.10.2018).

<sup>12</sup> См. : Путин В.В. Инаугурационная речь. М., 2018. URL : <https://www.business-gazeta.ru/news/381326> (дата обращения: 14.10.2018).

<sup>13</sup> См. : Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию ...

<sup>14</sup> Байкова Л.А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения. Теория и опыт : моногр. / Ряз. гос. пед. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2000. С. 23–25.

<sup>15</sup> Шипякова А.А. Гуманизация педагогического взаимодействия в военном вузе : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 195 с. С. 42.

а также универсальный механизм построения отношений. Человек рефлексирующий становится субъектом своей жизни<sup>16</sup>.

Принцип рефлексии, реализация которого обеспечивает развитие рефлексивности, с одной стороны, отражающей внутреннюю сущность личности, а с другой – способствующей ее развитию, является универсальным средством становления Человека в силу следующих причин.

Во-первых, рефлексивность является имманентной способностью личности, а ее развитие способствует естественному природосообразному саморазвитию человека, что, в свою очередь, реализует гуманистический принцип самоценности человека.

Во-вторых, рефлексивность представляет собой ведущий показатель субъектной позиции субъекта образования, универсальное средство установления диалогических взаимоотношений, становления субъектности взаимодействующих партнеров, соотносясь таким образом с гуманистическим принципом субъект-субъектного взаимодействия.

В-третьих, способность к рефлексии обуславливает способность к пониманию, эмпатии по отношению к партнеру по взаимодействию, отражая тем самым гуманистический принцип безусловного принятия Другого как самоценности.

В-четвертых, рефлексивность развивается не только в процессе обучения, но и вне его, в любой жизненной ситуации, обладающей воспитательным потенциалом, что не противоречит принципу приоритета воспитания над обучением.

В-пятых, рефлексия является универсальным средством установления отношений, организации и развития деятельности, саморазвития личности.

В силу этого реализация гуманистического принципа рефлексии и развитие рефлексивности – универсальный, общий способ возрождения антропологического идеала отечественной образовательной традиции, «интенциональный объект которой – человек, сохранение и утверждение облика “вечного человека” в его целостности, подлинности человеческого существования в условиях технократической экспансии и воспитание способности и решимости человека к смене вектора цивилизационного развития с “трансгуманистической” потребительской цивилизации, убивающей человеческое в человеке, на цивилизацию, создающую условия для духовного роста и становления человечности в каждом человеке»<sup>17</sup>. Подчеркнем, что включать механизмы рефлексии, способствующие духовно-нравственному развитию личности при осуществлении своей деятельности, должны все субъекты образования, в том числе и на самом высоком уровне; каждый педагог-практик, педагог-администратор должен знать механизм акта рефлексии<sup>18</sup>, владеть методикой организации рефлексивной деятельности<sup>19</sup>, как своей, так и обучающихся, без которых невозможен процесс воспитания человека.

<sup>16</sup> См.: Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.

<sup>17</sup> Слободчиков В.И., Королькова И.В., Остапенко А.А., Захарченко М.В., Шестун Е.В., Рыбаков С.Ю., Моисеев Д.А., Коротких С.Н. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. М., 2016. URL : [http://www.ost101.narod.ru/2016\\_RISI.pdf](http://www.ost101.narod.ru/2016_RISI.pdf) (дата обращения: 12.10.2018).

<sup>18</sup> См.: Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания ...

<sup>19</sup> См.: Васильева И.В. Рефлексивная деятельность как средство развития инвариантных социально-личностных компетенций студентов в процессе гуманитарного образования // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2016 : сб. тр. Междунар. науч.- техн. и науч.-метод. конф. : в 4 т. / под общ. ред. О.В. Милонзорова ; Рязан. гос. радиотехн. ун-т. Рязань, 2016. Т. 2. С. 47–51. С. 48.

Итак, реализация принципа рефлексии в процессе педагогического взаимодействия автоматически активизирует действие важнейших гуманистических принципов отечественного образования: самоценности человека, субъект-субъектного взаимодействия, безусловного принятия Другого как самоценной сущности, приоритета воспитания над обучением, что в целом способствует выполнению одной из важнейших миссий образовательной системы, которая заключается в передаче от поколения к поколению социокультурного наследия как совокупности ценностей, норм, идеалов, характерных для нашего народа. Утрата гуманистических традиций отечественной педагогики приведет к формированию поколений потребителей, функционеров, узкопрофильных «ремесленников», чего никак нельзя допустить: «Дилетант в профессии, но человек нравственный имеет шанс стать хорошим профессионалом, однако безнравственный профессионал представляет собой серьезную опасность как для отдельной личности, так и для общества в целом»<sup>20</sup>. К сожалению, история имеет множество подобных примеров. В условиях девальвации общечеловеческих ценностей, утраты нравственных идеалов и ориентиров на данном этапе эта сверхзадача выполняется на местах, в рамках педагогической системы образовательного учреждения, профессорско-преподавательским составом, сохранившим и экстраполирующим традиционные, исторически доказавшие свою состоятельность ценности в рамках своих полномочий. В заключение выражаем надежду, что процесс возрождения лучших традиций отечественной педагогической школы будет поддержан на законодательном уровне, а слово «реформа» станет синонимом развития и совершенствования достижений отечественной образовательной системы.

### *Вместо послесловия*

«Директор одной американской школы вручал специальную памятку каждому учителю, который начинал работать в его школе:

“Уважаемый учитель! Я один из немногих, кто уцелел, пройдя концентрационный лагерь. Мои глаза видели вещи, которые никто не должен видеть:

- газовые камеры, построенные учеными-инженерами;
- людей, отравленных высокообразованными врачами;
- грудных детей, убитых квалифицированными медсестрами;
- женщин, сожженных выпускниками средних школ и университетов.

Поэтому я не доверяю образованию.

Моя просьба: помогите ученикам стать более человечными. Результатом ваших усилий НЕ МОГУТ БЫТЬ ученые подонки, высококвалифицированные психопаты, образованные Эйхманы. Чтение, письмо, арифметика важны только при условии, что они делают наших детей более ЧЕЛОВЕЧНЫМИ”»<sup>21</sup>.

В этом факте, приведенном Ю.Н. Кулюткиным, как нельзя просто и понятно выражена основная цель образовательного процесса – воспитание Человека Человечного.

<sup>20</sup> Васильева, И.В. Общекультурные и социально-личностные компетенции выпускника вуза // Российский научный журнал. 2011. № 2 (21). С. 158–163.

<sup>21</sup> Кулюткин Ю.Н. Технократия и гуманизм // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской Академии образования. 2005. № 2. С. 61–65. С. 63.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Байкова, Л.А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения. Теория и опыт [Текст] : моногр. / Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2000. – 248 с.
2. Васильева, И.В. Компетентностный подход в контексте гуманистической парадигмы национального образования [Текст] // Студенческий научный поиск – науке и образованию XXI века : материалы III межрегион. студен. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.Г. Ширяева ; Современ. техн. ин-т. – Рязань, 2011. – С. 125–128.
3. Васильева, И.В. Общекультурные и социально-личностные компетенции выпускника вуза [Текст] // Российский научный журнал. – 2011. – № 2 (21). – С. 158–163.
4. Васильева, И.В. Принципы компетентностного подхода в контексте гуманистической традиции отечественного образования [Текст] // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : материалы XXV Рязанских педагогических чтений : в 2 т. / под ред. Л.А. Байковой, Н.В. Мартишиной, Л.И. Архаровой ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2018. – Т. 2. – С. 152–157.
5. Васильева, И.В. Рефлексивная деятельность как средство развития инвариантных социально-личностных компетенций студентов в процессе гуманитарного образования [Текст] // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2016 : сб. тр. Междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф. : в 4 т. / под общ. ред. О.В. Миловзорова ; Ряз. гос. радиотехн. ун-т. – Рязань, 2016. – Т. 2. – С. 47–51.
6. Галкина, Е. Болонские тайны [Электронный ресурс] // Агентство политических новостей. Публикации. – Режим доступа : <http://www.apn.ru/publications/comments1473.htm> (дата обращения: 12.11.2009).
7. Калвачевский, Б.А. Высшее образование – реформа или уничтожение? [Электронный ресурс] // Полярная звезда. – 2008. – Режим доступа : <http://9e-maya.ru/forum/index.php?topic=33.0> (дата обращения: 06.05.2009) ; <https://newsland.com/user/4297760152/content/vysshie-obrazovanie-ndash-reforma-ili-unichtozhenie/4384412> (дата обращения: 12.10.2018).
8. Кулюткин, Ю.Н. Технократия и гуманизм [Текст] // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской Академии образования. – 2005. – № 2. – С. 61–65.
9. Лиссабонская конвенция. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, Португалия, 11 апреля 1997 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://bologna.mgimo.ru/documents.php?cat\\_id=8&doc\\_id=22](http://bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=8&doc_id=22) (дата обращения: 12.11.2009).
10. Остапенко, А.А., Слободчиков, В.И. поэтапное преодоление системного кризиса отечественного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 14–20.
11. Путин, В.В. Инаугурационная речь [Электронный ресурс]. – М., 2018. – Режим доступа : <https://www.business-gazeta.ru/news/381326> (дата обращения: 14.10.2018).
12. Путин, В.В. Послание Президента Федеральному Собранию 1 марта 2018 г. [Электронный ресурс]. – М., 2018. – Режим доступа : <http://kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 14.10.2018).
13. Путин, В.В. Послание Президента Федеральному Собранию 12 декабря 2013 г. [Электронный ресурс]. – М., 2013. – Режим доступа : <https://www.vesti.ru/doc.html?id=1166423> (дата обращения: 14.10.2018).
14. Романов, А.А. История учит. Учимся ли мы у нее? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 5–12.
15. Романов, А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 5–9.



16. Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века [Текст] : избр. науч. ст. и очерки. – Рязань : Концепция, 2017. – 528 с.
17. Романов, А.А. Я.А. Коменский – избранный среди великих педагогических подвижников [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 2 (42). – С. 5–13.
18. Слободчиков, В.И., Цукерман, Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте [Текст] // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
19. Слободчиков, В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 9–14.
20. Слободчиков, В.И., Королькова, И.В., Остапенко, А.А., Захарченко, М.В., Шестун, Е.В., Рыбаков, С.Ю., Моисеев, Д.А., Коротких, С.Н. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления [Электронный ресурс]. – М., 2016. – Режим доступа : [http://www.ost101.narod.ru/2016\\_RISI.pdf](http://www.ost101.narod.ru/2016_RISI.pdf) (дата обращения: 12.10.2018).
21. Шипякова, А.А. Гуманизация педагогического взаимодействия в военном вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 195 с.



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 159.923

*И.В. Кулишевская*

### ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье представлен анализ становления самореализации. Анализируются зарубежные и отечественные подходы к исследованию самореализации личности. Обосновывается перспективность системного подхода в исследовании данного феномена.

личность; личностный потенциал; самореализация; системный подход; личностное развитие

Динамичность и вариативность перемен, которые наблюдаются в различных сферах социума, затрагивают не только изменения в социально-экономических и политических процессах общества, но и отражаются на развитии и формировании системы жизненных координат каждого человека. Быстроменяющиеся реалии, характеризующиеся различными бурными процессами глобализации, информатизации и интеграции мирового сообщества, являются одним из тех энергетических толчков, которые дают импульс к изменению системы ценностей, жизненных ориентаций, выбора приоритета в развитии профессиональных, социальных и личностных компетенций индивида. При этом расширение возможностей реализации внутренних ресурсов человека усиливает стремление к достижению высоких результатов его личностного развития. Внимание личности к своему потенциалу – ключевой элемент смысла жизни.

Однако, несмотря на то, что современный этап развития общества представляет собой период глобальных перемен, дающих широкие перспективы развития личности, большинству людей все-таки часто трудно найти сферу, в которой бы они смогли лучше и эффективнее всего реализовать себя, так как тенденции мирового сообщества постоянно меняются и в стремлении «завоевать» свое место многие пытаются освоить как можно больше различных сфер деятельности, не уделяя должного внимания своеобразию и специфике своего уникального личностного вектора развития. Их цели и стремления порой не совпадают с возможностями и действиями: стремясь к свободе в самовыражении, действуют стереотипно, шаблонно, непродуктивно. Именно способность к саморазвитию и самосовершенствованию делает сегодня человека конкурентоспособным в профессии, межличностных отношениях, семье, обеспечивая высокий уровень качества жизни, оказывая влияние на все стороны деятельности человека.

Усиление интереса к этому вопросу связано с представлением о его определяющей роли в развитии индивида, предъявлением более высоких требований к таким свойствам человека, как способность к самопознанию и саморазвитию. Проблема эффективного развития и полноценной самореализации личности становится одной из востребованных и актуальных в психологической теории и практике на современном этапе функционирования общества.

Анализ педагогической, философской и психологической литературы по проблеме исследования феномена самореализации указывает на то, что, несмотря на длительную историю его изучения, до сих пор, с одной стороны, наблюдается недостаточность концептуальных и методологических разработок данного психологического образования, а с другой – прослеживается теоретико-методологическая несогласованность и противоречивость в исследовательских подходах. Так, главным образом описываются и изучаются отдельные аспекты и компоненты самореализации, что, в свою очередь, не дает целостной картины и комплексного понимания данного явления. Изучение научной литературы указывает на то, что интерпретация данного феномена как в зарубежной психологической науке, так и в исследованиях большинства отечественных ученых, во многом определяется методологическими предпочтениями. Варибельность мнений привела к тому, что в настоящий момент нет единой точки зрения, определяющей, что такое самореализация: явление, процесс, потребность, свойство и т. д.

Анализ различных психологических исследований указывает на то, что ученые нередко отождествляют понятия «самоактуализация», «самореализация», «самоутверждение», «самовыражение», используя их как синонимы. Понятие «самореализация» интерпретируется неоднозначно. Авторы часто трактуют самореализацию как процесс саморазвития, реализацию собственных ресурсов личности. Ее изучали представители различных психологических школ, так как она является показателем целостности личности, условием достижения личностной зрелости.

Начало исследования феномена самореализации уходит корнями в глубину веков, берет свое начало в древнеиндийских и древнекитайских учениях религиозно-философского характера. В трактатах мыслителей того времени самореализация отождествлялась с развитием телесно-духовных характеристик человека в контексте эзотерических представлений. Изучение данного явления на Западе восходит к трудам античных философов: Платона, рассматривающего самореализацию как самосовершенствование своей сущности через «укрощение» своих чувств и усмирение влечений, и Аристотеля, в работах которого есть рассуждения о достижении высшего блага человеком через реализацию своей сущности, своего личностного потенциала <sup>1</sup>.

В западных психологических теориях понятие самореализации рассматривалось представителями различных школ и направлений. Так, с точки зрения психодинамического подхода, одним из представителей которого является З. Фрейд, самореализация есть врожденная потребность организма, находящаяся в бессознательном и подавляемая сверхсознанием, то есть требованиями культуры общества <sup>2</sup>.

Представитель глубинной психологии – К. Юнг – одним из первых в своих работах уделил внимание рассмотрению самореализации и считал, что человек изначально стремится к собственному духовному развитию и использованию своего потенциала. К. Юнг понимал человека не только как биологическое существо, по-

<sup>1</sup> См.: Аристотель. Сочинения : в 4-х т. М. : Мысль, 1981. С. 115–138.

<sup>2</sup> См.: Фрейд З. Основные принципы психоанализа. М. : Рефл-бук, 1998. С. 75–83.

этому предполагал, что способности личности могут выходить за границы своего «Эго». По его мнению, в процессе самореализации можно выделить две стадии развития: сначала человек создает собственную идентичность, отдаляясь от общества, а затем снова воссоединяется с ним. Познание духовного опыта, по мысли К. Юнга, является конечной целью самореализации. Таким образом, в своих воззрениях К. Юнг понимает самореализацию как непрерывный процесс развития личности, центром реализации которого является познание своей самости<sup>3</sup>.

Некоторые аспекты самореализации строятся на идеях А. Адлера – основателя индивидуальной психологии, который использовал термины «стремление к самосовершенствованию» и «стремление к превосходству». По его мнению, такое чувство, как «стремление к превосходству», является врожденным и присуще человеку на протяжении всей жизни, и именно это чувство помогает ему самореализовываться<sup>4</sup>. А. Адлер полагал, что самореализация личности заключается в решении задачи самореализации в профессиональной деятельности, семье и взаимоотношениях с другими людьми.

В зарубежных психологических теориях наибольшую популярность получили идеи представителей экзистенциальной и гуманистической психологии, которые термин «самореализация» рассматривали как один из механизмов активности и источников реализации человеком своего личностного развития.

Например, с позиций гуманистического подхода самореализация определяется как фактор не только психического, но и физического, социального здоровья.

Самая распространенная теория самоактуализации возникла благодаря трудам А. Маслоу. Опираясь на идеи К. Гольдштейна, рассматривавшего самоактуализацию как потребность, А. Маслоу описал в виде пирамиды иерархию основных потребностей, составляющих мотивационную сферу личности. На высшей ступени пирамиды находится потребность в самоактуализации. А. Маслоу считал, что люди автономны в реализации своей личности: не критикуют общественные нормы, однако у каждого есть свои ценности, которые помогают осознавать индивидуальность и обеспечивают здоровое развитие и творческую реализацию личности. А. Маслоу писал о человеке как «желающем» существе, которое редко способно достигать состояния полного удовлетворения<sup>5</sup>. Однако, на его взгляд, человек непрерывно на всем протяжении своего жизненного пути должен развиваться, так как самореализация является неотъемлемой частью его человеческой природы и лежит в основе раскрытия своих способностей, склонностей и проявлений индивидуальности. Самоактуализация, по утверждению А. Маслоу, является высшим уровнем потребностей человека, и, как правило, человек зачастую либо не задумывается о раскрытии собственного потенциала, либо сам препятствует реализации самовыражения, что в свою очередь ведет к возникновению «комплекса Ионы»<sup>6</sup>.

Представитель гуманистической психологии К. Роджерс, как и А. Адлер, указывал, что самореализация является врожденным качеством человека и считал ее мотивом личностного роста. К. Роджерс писал о том, что человек всю жизнь испытывает потребность в раскрытии потенциала, реализация которого ведет к развитию лич-

<sup>3</sup> См.: Юнг К.Г. Психика: структура и динамика. М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2005. С. 145–151.

<sup>4</sup> См.: Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М. : Изд-во МГУ, 1986. С. 36–41.

<sup>5</sup> См.: Маслоу А. Психология бытия : пер. с англ. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. С. 136–154.

<sup>6</sup> См. там же.

ности в целом. Согласно К. Роджерсу, человек свободен в выборе своего существования, а значит способен выбрать направление развития и жизненных ориентиров. Реализация личности – фундамент полноценной жизни человека, а самореализация – непрерывный динамичный процесс развития и совершенствования индивида <sup>7</sup>.

Таким образом, с позиций представителей гуманистической психологии стремление человека к самореализации является предпосылкой социального становления личности и развития ее индивидуальности. У каждого человека существует свой способ и своя форма самореализации, так как потребность в реализации своей личности удовлетворяется в различных видах деятельности.

Представители экзистенциального подхода расценивают саморазвитие человека как высшую ступень его существования. Смысл жизни заключается в совершенствовании своей личности, формировании ее такой, какой она должна стать в этом мире.

По мнению Э. Фромма, самоактуализация – экзистенциальная потребность, вечная и неизменяемая <sup>8</sup>. Он трактует самореализацию как стремление человека познать себя, смысл своей жизни, сущность своего Я. Фромм рассматривает развитие личности как экзистенциальную потребность, которую невозможно изменить, но он не отрицает, что социальные условия способны изменять способы удовлетворения данной потребности.

В. Франкл, принадлежащий к направлению экзистенциальной психологии и основавший логотерапию, подчеркивает, что человек всегда стремится найти и реализовать смысл жизни, а самоактуализация является продуктом осуществления этого смысла <sup>9</sup>.

Р. Ассаджиоли, создатель психосинтеза, утверждает, что процесс самореализации мотивирует личность к самопознанию, а через взаимодействие индивида с высшим «Я» самореализация активизирует развитие талантов и способностей человека <sup>10</sup>.

Новаторский подход к исследованию самореализации личности представлен в работах представителей трансперсональной психологии. Например, как полагает С. Гроф, самореализация помогает гармонизации фрагментарного и целостного сознания человека <sup>11</sup>.

Итальянский ученый А. Менегетти, изучая проблему самореализации, утверждает, что человеком движет Ин-се (сущность в себе): именно она позволяет выбрать правильный вариант самореализации личности, и именно с ее помощью человек может контролировать собственную жизнедеятельность. По его мнению, стремление к самореализации, с одной стороны, есть признак развития личности, с другой – одно из условий раскрытия ее жизненного потенциала <sup>12</sup>.

Таким образом, представители различных западных психологических школ рассматривают самореализацию и как процесс, и как результат осуществления собственных задатков и способностей личности.

<sup>7</sup> Роджерс К. Становление человека. М. : Прогресс : Универс, 1994. С. 418–431.

<sup>8</sup> См.: Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / пер. с англ. Л.А. Чернышевой. Минск : Коллегиум, 1992. С. 203–210.

<sup>9</sup> См.: Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. С. 98–101.

<sup>10</sup> См.: Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. М. : Рефл-бук, 1994. С. 271–283.

<sup>11</sup> См.: Гроф С. Путешествие в поисках себя. М. : Изд-во Трансперсон. Ин-та, 1994. С. 218–225.

<sup>12</sup> См.: Менегетти А. Психология лидера : пер. с итал. / Славян. ассоц. онтопсихологии. 3-е изд., испр. и доп. М. : Онтопсихология, 2001. С. 167–169.

В отечественной психологической науке самореализация на протяжении длительного времени рассматривалась не как отдельная категория, а лишь как составная часть самоопределения. Интерес к изучению данной проблемы в качестве самостоятельного предмета исследования в отечественных психологических работах появился лишь в начале 1990-х гг.

На современном этапе развития современных российских исследованиях можно выделить несколько направлений анализа данной проблемы. Ряд ученых, продолжая традиции зарубежных представителей гуманистической психологии, пытаются объяснить механизм самореализации. Другие авторы рассматривают специфику ее проявления у представителей разных профессий и в различных условиях.

В настоящее время в современной российской психологической науке наметена тенденция рассмотрения самореализации в качестве самостоятельного предмета исследования с раскрытием ее многосторонности и многозначности специфики.

Так, Л.А. Коростылева указывает на то, что самореализация основана на актуализации психологических образований, которые обуславливают исполнение потенций личности. Степень самореализации личности обусловлена главным образом уровнем разработанности психических образований в целом и уровнем формирования личностно-смысловых механизмов. Они же, в свою очередь, активизируют интегрированные психические образования и применяемые личностью субъективные пути самореализации. Эти своеобразные стратегии имеют связь непосредственно с многочисленными сценариями, например профессиональными или жизненными, и имеют свойство предсказывать возможные проблемы и трудности в важнейших областях жизни в процессе самореализации<sup>13</sup>.

И.С. Морозова подчеркивает важность оптимизации понимания такого образования, как самореализация личности, где одним из главных аспектов является рассмотрение составляющих ее структурных компонентов, например формы и виды, уровни и степени<sup>14</sup>.

Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев выделяют две группы факторов, влияющих на самореализацию. Первые зависят от личности (ценностные ориентиры, особенности характера), вторые – нет (социальная и экономическая ситуация, среда)<sup>15</sup>.

И.П. Смирнов считает, что для самореализации определяющую роль играют не качества и свойства характера, приобретенные при рождении человека, а те, что сформировались под воздействием окружающей среды<sup>16</sup>.

С точки зрения Ю.В. Селезневой, необходимым условием для самореализации личности является взаимодействие с окружающими людьми<sup>17</sup>.

Ф.Ф. Королёв подчеркивает, что исследования самореализации личности необходимо осуществлять в рамках системного подхода, опираясь на принцип

---

<sup>13</sup> См.: Коростылева Л.А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997. С 7–9.

<sup>14</sup> См.: Морозова И.С., Киенко Е.В. Структурные компоненты самореализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика, Психология». 2011. № 3 (6). С. 207–210.

<sup>15</sup> См.: Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека. Введение в человековедение : учеб. пособие / С.-Петерб. гос. ун-т. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2001. С. 217–220.

<sup>16</sup> См.: Смирнов И.П. Человек – Образование – Профессия – Личность : моногр. М. : Граф-Пресс, 2002. С. 360–372.

<sup>17</sup> См.: Селезнева Е.В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации : моногр. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. 404 с.

целостности, когда составляющие определенной системы находятся между собой в определенных связях и отношениях<sup>18</sup>.

На наш взгляд, при анализе концептуальных идей, посвященных проблеме самореализации, наиболее перспективен полисистемный подход С.И. Кудинова к исследованию самореализации личности, в рамках которого самореализация рассматривается как многомерное динамическое психологическое образование, детерминированное комплексом психологических и социальных факторов, обеспечивающих успешность самоосуществления и самосовершенствования личности<sup>19</sup>.

Большое значение системной модели самореализации определяется тем, что она решает основной вопрос о разъединении активности, направленности и саморегуляции, которые объединяют элементы саморегуляции.

Кроме того, такая модель позволяет исследовать психологическую структуру самореализации и внутренних механизмов взаимодействия ее свойств, порождает основание для создания научно обоснованных методик изучения самореализации личности, дает возможность учитывать суть разнообразных подсистем самореализации, а также полисистемная модель позволяет раскрыть психологические особенности самореализации индивида, обусловленные его врожденными данными и социальным окружением.

Таким образом, данный подход к исследованию личности позволяет акцентировать внимание на системообразующих и интегральных характеристиках самореализации и дает возможность проанализировать ее с учетом различных составляющих (пол, возраст, этнические особенности и т. д.).

#### Список использованной литературы

1. Адлер, А. Индивидуальная психология [Текст] // История зарубежной психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 296 с.
2. Аристотель. Сочинения [Текст] : в 4 т. – М. : Мысль, 1981. – 830 с.
3. Ассаджоли, Р. Психосинтез: теория и практика [Текст]. – М. : Рефл-бук, 1994. – 320 с.
4. Гроф, С. Путешествие в поисках себя [Текст]. – М. : Изд-во Трансперсон. ин-та, 1994. – 338 с.
5. Зобов, Р.А., Келасьев, В.Н. Самореализация человека. Введение в человековедение [Текст] : учеб. пособие / С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2001. – 279 с.
6. Кудинов, С.И. Полисистемная концепция самореализации личности [Текст] // Дизайн и технологии. – М., 2014. – № 41 (83). – С. 114–121.
7. Кудинов, С.С., Авдеев, Н.П., Архипочкина, К.В. Психологическая природа самореализации личности в различных научных школах [Текст] // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». – 2012. – № 3. – С. 23–28.
8. Коростылева, Л.А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке [Текст] // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – С. 3–19.
9. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях [Текст] // Советская педагогика. – 1970. – № 8. – С. 113–115.
10. Маслоу, А. Психология бытия [Текст] : пер. с англ. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 300 с.
11. Менегетти, А. Психология лидера [Текст] : пер. с итал. / Славян. ассоц. онтопсихологии. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Онтопсихология, 2001. – 208 с.

<sup>18</sup> См.: Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. 1970. № 8. С. 113–115.

<sup>19</sup> См.: Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и технологии. М. 2014. № 41 (83). С. 114–121.

12. Морозова, И.С., Киенко, Е.В. Структурные компоненты самореализации личности [Текст] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика, Психология». – 2011. – № 3 (6). – С. 207–210.
13. Селезнева, Е.В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации [Текст] : моногр. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 404 с.
14. Смирнов, И.П. Человек – Образование – Профессия – Личность [Текст] : моногр. – М. : Граф-Пресс, 2002. – 420 с.
15. Роджерс, К. Становление человека [Текст]. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
16. Фрейд, З. Основные принципы психоанализа [Текст]. – М. : Рефл-бук, 1998. – 284 с.
17. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
18. Фромм, Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики [Текст] / пер. с англ. Л.А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
19. Юнг, К.Г. Психика: структура и динамика [Текст]. М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2005. – 414 с.
20. Хаммад, С.М. Исследования самореализации личности в России и за рубежом [Текст] // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». – 2013. – № 3. – С. 44–48.

УДК 371.214:372.578(47-87)«1920»

*Н.П. Мамаева*

### **УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО ПЕНИЮ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ (первая половина 1920-х гг.)**

Статья посвящена программному обеспечению музыкального образования в школах русского зарубежья начала 1920-х гг. Раскрываются изложенные в учебных программах по пению цели и содержание музыкальной работы с детьми, показывается, что в данных материалах особое внимание уделялось ознакомлению школьников с отечественным музыкальным искусством, прежде всего русскими народными песнями, отмечается, что музыка рассматривалась как мощный фактор национального воспитания детей.

русское зарубежье; школьное музыкальное образование; учебные программы по пению

В русском зарубежье периода 1920-х гг. достаточно активно разрабатывались вопросы обучения и воспитания детей. В числе исследуемых были и проблемы музыкального образования подрастающего поколения. Музыкантами-педагогами русского зарубежья предпринимались шаги по обеспечению музыкального образования в эмигрантских школах программно-методическими материалами.

Анализ источников показал, что в деятельности музыкантов-педагогов русского зарубежья по разработке учебных программ по предмету «Пение» для эмигрантских школ можно условно выделить два этапа.

В течение первого этапа (до 1923 г.) в этих школах использовались программы по пению, созданные автономно в той или иной стране, на той или иной территории отдельными педагогами, деятельность которых никем не координировалась. В архиве сохранилось несколько программ подобного рода, использовав-



шихся в начале 1920-х гг. в русских школах ряда европейских стран (Болгария, Латвия, Эстония). В ходе анализа содержания данных программ установлено, что основной акцент в них делался на достаточно подробном ознакомлении учащихся с музыкальной грамотой, на развитие у них навыков хорового пения (одноголосного и многоголосного) на примерах народных песен, сочинений отечественных и зарубежных композиторов. Данные программы по своему содержанию во многом были сходны с программами по пению, которые применялись в начальных и средних школах России конца XIX – начала XX в.

Второй этап разработки программ по предмету «Пение» для русских эмигрантских школ начался в 1923 г. и был связан со стремлением общественно-педагогических центров русского зарубежья унифицировать учебные планы и программы русских школ, расположенных в различных европейских странах, придать данным программам более выраженное русское начало. Это было вызвано тем, что к середине 1920-х г. в эмиграции все более явно стала обозначаться тенденция утраты детьми русских беженцев национальной самобытности.

Одна из попыток в этом направлении была предпринята на I-м Съезде деятелей средней и низшей русской школы за границей, который состоялся весной 1923 г. в Праге. Данный съезд, как отмечают современные исследователи, имел большое значение для русских эмигрантских школ: на нем были выработаны общие подходы к обучению и воспитанию детей русских беженцев.

На съезде был представлен доклад известного педагогического деятеля А.А. Земляницына «Очередные задачи средней школы», в котором излагались примерные программы по всем учебным предметам русской эмигрантской школы, в частности «Программа преподавания пения в русской средней школе». Давая комментарии к данной программе, А.А. Земляницын отмечал, что необходим новый взгляд на преподавание в школах предметов искусства, в частности пения, которые должны преподаваться в «национальном духе» и развивать в детях национальное чувство.

Содержание рассматриваемой «Программы преподавания пения» включало 6 разделов.

1. Общие понятия о музыке. Происхождение музыки. Ее основные элементы.
2. Источники музыкального творчества. Корни народной музыки. Народные песни разных народов (их сравнение).
3. Обработка народных песен. Национальное музыкальное творчество. Сравнение разных видов национального творчества (по народностям).
4. Историческое развитие музыки. Разные формы музыкальных произведений.
5. Русская музыка. Русская песня и ее элементы (славянский и восточный). Разные виды русской песни: былины, духовные стихи, бытовые, свадебные, обрядовые, плясовые, лирические. Песни псевдо-народные (солдатские, фабричные, частушки). Малорусские песни. Песни казацкие.
6. Музыкальная обработка русской песни. Наши композиторы: А.Н. Верстовский, А.В. Серов, М.И. Глинка, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков, А.П. Бородин, Ц.А. Кюи, М.П. Мусоргский, А.Г. Рубинштейн, А.К. Глазунов, А.К. Лядов, А.С. Аренский, С.В. Рахманинов, А.Т. Гречанинов, М.А. Балакирев и др. Народные мотивы в их творчестве<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Программа преподавания пения в русской средней школе // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). Ф. 5785. Оп. 2. Ед. хр. 9. Л. 21.

Приведенный материал нельзя назвать учебной программой в ее общепринятом значении. Скорее это краткое перечисление тех направлений, по которым предлагалось проводить музыкальную работу с детьми в русских школах за границей. Главная мысль в рассматриваемом тексте выражена вполне отчетливо: основное внимание рекомендовалось уделять ознакомлению школьников с русским музыкальным искусством, особенно народными песнями в их сопоставлении с музыкальным фольклором других народов. Программа ориентировала учителей пения на передачу учащимся разнообразных знаний о музыке (ее история, формы, жанры).

На 2-м Съезде деятелей средней и низшей русской школы за границей (июнь 1925 г., Прага) была продолжена работа по установлению общих оснований образовательно-воспитательной деятельности русских эмигрантских школ, по созданию для них унифицированных учебного плана и программ дисциплин. Большую подготовку к съезду провела Программная комиссия Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, собравшая и проанализировавшая программно-методические материалы по разным предметам, в том числе пению, применявшиеся в русских школах разных европейских стран.

Программная комиссия ориентировала членов входящих в нее секций по предметам средней школы, в том числе представителей секции музыки, на подготовку таких вариантов программ учебных дисциплин, которые способствовали бы сохранению национального характера русской школы за рубежом. Русское начало, как замечал председатель Программной комиссии профессор И.М. Малинин, должно быть в эмигрантских школах на первом плане.

Одновременно с обсуждением на съезде проблемы сохранения национального характера русской школы в условиях эмиграции осмысливался вопрос о путях ее интеграции в культурное пространство стран проживания эмигрантов, адаптации русских учебных заведений к социальным и образовательным условиям этих стран.

На съезде был поставлен вопрос о характере и содержании музыкального образования в русских эмигрантских школах. Программной комиссии Педагогического бюро был представлен вариант программы по пению для русских школ в эмиграции, подготовленный профессором С.П. Орловым – музыковедом, собирателем народных песен, внесшим заметный вклад в музыкально-образовательную практику русского зарубежья. Данный документ в архивных материалах не обнаружен, но о его содержании можно достаточно полно судить по тексту сохранившейся в архиве рукописи заключения Программной комиссии Педагогического бюро, в котором изложены основные положения программы. В тексте заключения упоминается:

«Считая музыку существенной частью воспитания вообще, а русскую музыку существенной частью русской национальной культуры и признавая ее могучим фактором в деле национального воспитания, Комиссия считает необходимым:

1. Ввести музыкальное воспитание во все эмигрантские школы в качестве обязательного учебного предмета, предоставив ему по 2 часа в неделю в первых трех классах и по 1 часу в четырех следующих классах, руководствуясь программами и схемами, предложенными С.П. Орлов[ым], а именно:

а) [2 слова неразборчиво] – частный вид музыкальной работы в школе, “школьное пение” [необходимо] раздвинуть в планомерную систему музыкального воспитания, которое должно включать кроме пения еще и слушание музыки, изучение теории и истории музыки (в особенности русской музыки) и анализ музыкальных произведений со стороны мелодии, ритма, гармонии, формы и стиля.

б) Целью музыкального воспитания является отнюдь не профессиональная подготовка певца или инструменталиста, но общее музыкальное развитие ребенка, т. е. пробуждение и развитие в детях чувства музыкально-прекрасного, умение чувствовать и переживать музыку, пробуждение любви и интереса к музыкальному искусству вообще и к родному в особенности, умение подмечать и чувствовать, распознавать на высших ступенях обучения и формулировать характерные черты русской музыки (улавливать “русскость” русской музыки). К делу музыкального воспитания, в особенности в части слушания музыки, должны быть привлечены все возможные механические средства воспроизведения музыки, как, напр[имер] пианино, граммофон, в случае возможности радиотелефон.

с) Ввиду своеобразности русской музыки и коренных отличий ее системы от системы Зап[адно]европейской музыки и всего острее замечающийся среди русской молодежи утраты чутья родной музыки, осью музыкальных занятий в школе должна быть русская национальная музыка и как основа ее русская народная песня.

2. Достаточное место должно быть отведено и русской духовной музыке как равноправной части русской музыкальной культуры.

е) Западноевропейская музыка даже в лучших ее образцах должна допускаться только как материал иллюстративный, оттеняющий характерные черты музыки русской. С нею надлежит учеников ознакомить, но отнюдь на ней не воспитывать. Ее продолжительное или исключительное влияние отдаляет русского ребенка от чутья и понимания родной музыки.

Примеч[ание]. Пользование ложно русскими школьными сборниками вроде известных, и, к сожалению, в русской школе весьма распространенных «Гуселек» Весселя и Альбрехта, начиненных под видом русских песен переводами третьесортных немецких песен (см. документальные доказательства этого в докладе С.П. Орлова) является самым вредным и недопустимым с русской точки зрения. Для дела национального музыкального воспитания подобные сборники вредны и такой же мере, как дословные немецкие переводы третьестепенных немецких стилистов для развития правильной русской речи. Музыкальный язык русский в такой же мере отличается от муз[ыкального] языка немецкого, как словесная речь русская от речи немецкой.

ф) Место, уделенное ранее немецкой песне, должно быть отведено песне славянской (т. е. песне других славянских народов). Это необходимо не только из чувства симпатий к братским народам, но и по причинам, кроющимся в самой природе славянских песен, по соображениям след[ующего] дидактического и методического характера: славянская песня по своему духу и по родству формальных элементов – по своей мелодике, ритмике и т. д. гораздо ближе к песне русской, чем песня немецкая, что объясняется, с одной стороны, общими истоками славянской культуры, а с другой стороны [1 слово неразборчиво], наличием известных, общих расовых признаков славянства, обуславливающих некое единство их творческой [по]тенции.

Наряду с ознакомлением русских детей с народной песней других славян желательно ознакомление их с главнейшими этапами музыкального развития этих народов и главнейшими их композиторами и музыкальными деятелями и первым делом, конечно, той страны, где живут русские дети.

Примеч[ание]. Ознакомление русских детей с музыкой Запада и мировыми величинами, как Палестрина, Бах, Моцарт, Бетховен, Вагнер и др. несомненно должно быть, но в связи с историей русской музыки и постольку, поскольку их влияние отразилось на истории русской музыки.

При выборе материала для разучивания школа должна давать песни, имеющие не только переводящий школьный пример но снабдить учащихся хорошими национальными песнями и “в дорогу”»<sup>2</sup>.

Сохранился краткий отзыв музыканта-педагога Н.Н. Розова на представленные С.П. Орловым в Программную комиссию материалы. В этом отзыве упоминается, что «программа и объяснительная записка С.П. Орлова зиждется на здоровом русском основании и потому их можно только приветствовать. Совершенно верно указано, что [детей] нужно не только учить музыке, а надо развивать музыкальность путем ознакомления учеников с лучшими образцами нашего творчества в хорошем исполнении. Это необходимо, это первое дело»<sup>3</sup>.

Заключение комиссии, в котором были изложены программные установки по основополагающим вопросам музыкального образования в русских эмигрантских школах, во многом является примечательным документом. Прежде всего, в нем вполне определенно подчеркнуто место музыки в деле воспитания подрастающего поколения как неотъемлемой части этого воспитания. Отмечена и особая значимость музыкального искусства в обучении и воспитании детей в условиях инокультурной среды как могучего фактора их национального воспитания. Отчетливо обозначен вопрос о статусе музыкальных занятий в общеобразовательных школах русского зарубежья: они должны быть обязательными и преподаваться всем детям в течение всех лет школьного обучения. Заметим, что в дореволюционных русских начальных народных училищах и правительственных гимназиях предмет «Пение» относился к числу необязательных для изучения. Установка педагогов-музыкантов эмиграции была в этом вопросе шагом вперед. Обязательными после октября 1917 г. уроки пения были объявлены и в единой трудовой школе Советской России.

В рассматриваемом документе четко сформулирована цель школьных музыкальных занятий – общее музыкальное развитие детей. Данная установка ориентировала школьных музыкантов-педагогов на решение задач именно музыкального обучения, воспитания и развития детей, а, например, не религиозного воспитания, как это было указано в программах по церковному пению для церковно-приходских школ дореволюционного времени. Документ нацеливал эмигрантские школы на значительное расширение содержания музыкального образования, а также на то, чтобы учащиеся знакомили в достаточном объеме с теорией и историей музыкального искусства, систематически учили исполнять, слушать, анализировать музыкальные произведения. Подобный подход был положен и в основу программы по пению (музыке), подготовленную в Народном комиссариате просвещения РСФСР для советских школ.

Важной в анализируемом документе является мысль о необходимости построения музыкального образования в школах русского зарубежья как на светской, так и духовной музыке. Такой подход отличался от программных установок советской школы 1920-х г., в соответствии с которыми духовная музыка была исключена из содержания школьного обучения. Существовавшая многовековая отечественная традиция приобщения подрастающего поколения одновременно к светской и духовной музыке была прервана. В русских же эмигрантских школах, как свидетельствует рассматриваемый документ, эта традиция поддерживалась вплоть до прекращения деятельности большинства этих школ в конце 1930-х гг.

<sup>2</sup> Заключение Программной комиссии Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). Ф. 5785. Оп. 2. Ед. хр. 38. Л. 17–19 об.

<sup>3</sup> Отзыв Н.Н. Розова на материалы С.П. Орлова // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). Ф. 5900. Оп. 1. Ед. хр. 10. Л. 96.

Принципиальное значение для русских школ за рубежом имела содержащаяся в анализируемом документе установка уделять приоритетное внимание при работе с детьми отечественному музыкальному искусству, особенно воспитанию на основе образцов русского народного песенного творчества, а также музыки славянских народов. Сегодня трудно согласиться с содержащимся в документе тезисом о том, что западноевропейская музыка может допускаться в школах как «материал иллюстративный», что с этой музыкой следует знакомить детей, но «на ней не воспитывать». Видимо, условия деятельности беженских школ за рубежом были настолько непростыми, что для «сохранения» русских детей русскими требовалось ставить вопрос именно в такой плоскости.

Завершая анализ заключения Программной комиссии, отметим, что в нем в обобщенном виде давался вполне определенный ответ на вопрос «каким должно быть музыкальное образование в русской эмигрантской школе?». В положениях документа отражены передовые методические установки дореволюционного времени (всеобщность, непрерывность, широта школьного музыкального образования), а также подходы, обусловленные спецификой деятельности русских школ за границей (приоритетность отечественной музыки, особое внимание русской народной песне и др.).

Итак, в русском зарубежье к середине 1920-х гг. была подготовлена учебная программа по музыкальному образованию детей, рекомендованная Педагогическим бюро к использованию в русских школах за границей. В этом документе раскрывались основные подходы к преподаванию музыкального искусства в русских эмигрантских школах. Предлагалось обязательное в течение всех школьных лет преподавание уроков пения, направленных на общее музыкальное развитие детей. Оно включало различные виды приобщения учащихся к музыке (хоровое пение, слушание музыки) и было призвано в качестве приоритетной задачи вводить в мир отечественной музыкальной культуры, а также знакомить с музыкой народов стран проживания. Уроки пения и вся музыкальная деятельность детей рассматривались как мощный фактор национального воспитания.

### Список использованной литературы

1. Адищев, В.И. Источники по истории музыкального образования (воспоминания, мемуары, дневники) [Текст] // История музыкального образования: новые исследования : материалы Всерос. (с междунар. участием) семинара 4-й сессии науч. совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В.И. Адищев ; Курский гос. ун-т ; Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Курск ; Пермь, 2014. – С. 47–53.
2. Адищев, В.И. Как обучали музыке детей российского дворянства [Текст] // Детство музыкантов: история, современность (междисциплинарный дискурс) : материалы Всерос. симп. 6-й сессии науч. совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост. В.И. Адищев, К.В. Зенкин ; Всерос. музейное объедин. муз. культуры им. М.И. Глинки ; Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского ; Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т. – М. ; Пермь, 2017. – С. 64–75.
3. Богуславский, М.В. Разработка и реализация стратегий развития образования в педагогике российского зарубежья в 20-е – 50-е годы XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4. – С. 22–32.
4. Доклады белоэмигрантов – деятелей русской белоэмигрантской школы, не прочитанные на I белоэмигрантском съезде деятелей средней и низшей русской школы за границей и не вошедшие в труды Съезда. Март 1923 – апрель 1923 г. // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф . 5785. – Оп. 2. – Ед. хр. 9. – 128 л.

5. Доклады белоэмигрантов – деятелей русской белоэмигрантской школы, прочитанные на заседании I белоэмигрантского съезда от 3–6 апреля 1923 г., подлинники // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф. 5785. – Оп. 2. – Ед. хр. 8. – 7 л.
6. Заключение Программной комиссии Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф. 5785. – Оп. 2. – Ед. хр. 38. – Л. 17–19 об.
7. Лельчицкий, И.Д., Климина, А.В. Тенденции развития образа школы в педагогике российского зарубежья [Текст] // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 4. – С. 52–60.
8. Отзыв Н.Н. Розова на материалы С.П. Орлова // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф. 5900. – Оп. 1. – Ед. хр. 10. – Л. 96.
9. Программы, доклады и объяснительные записки к программам по черчению, рисованию, чистописанию и музыке для белоэмигрантских школ. 1924–1925 // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф. 5785. – Оп. 2. – Ед. хр. 38. – 160 л.
10. Программы курсов пения и гимнастики для белоэмигрантских школ за 1923–1924 гг. // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф. 5785. – Оп. 2. – Ед. хр. 42. – 4 л.
11. Программа по пению для основной школы за 1921–1922 учебный год. Латвия // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф. 5785. – Оп. 2. – Ед. хр. 48 – Л. 155–176.
12. Программа преподавания пения в русской средней школе // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф. 5785. – Оп. 2. – Ед. хр. 9. – Л. 21.
13. Протоколы заседаний № 1–9 II белоэмигрантского съезда деятелей средней и низшей русской школы за границей за 5–12 июля 1925 г. (подлинники) и материалы к ним // Гос. архив Рос. Федер. (ГАРФ). – Ф. 5785. – Оп. 2. – Ед. хр. 13. – 294 л.
14. Романов, А.А. Подвижники отечественной педагогики XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 2 (46). – С. 5–10.
15. Шевченко, В.А. Русская школа в эмиграции. От Белграда до Харбина [Текст]. – М. : Айрис-пресс. 2017. – 576 с.

УДК 155.4-053.2

*Н.В. Тимошенко*

## ГЕНЕЗИС ТВОРЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ДЕТЕЙ ОТ 3 ДО 13 ЛЕТ

В статье характеризуется проблема творческих стратегий (детей от 3 до 13 лет), позволяющих увеличить творческую эффективность личности. Результаты исследования могут быть применены при подготовке педагогов по изобразительной деятельности, воспитателей дошкольных учреждений, родителей.

творческие стратегии дошкольного возраста; стратегии младшего и среднего школьного возраста

Согласно идеям Л.С. Выготского, «жизнь раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения»<sup>1</sup>, и разновидностью этих форм поведения являются стратегии. Тема стратегий является актуальной в настоящее время. Это проблема

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

извлечения и аккумуляции опыта творческих практик, а также передачи накопленного опыта из какой-либо одной системы практики организации творчества в другие. Стратегиями являются разнообразные способы человеческой деятельности, сверхзадача которых – погрузить человека в контекст проблемы, в особую атмосферу понимания сути глубинных процессов в ходе творческой деятельности. Стратегии чаще всего вырабатываются индивидуально конкретной личностью и отдельно для каждой сферы творчества, а также перенимаются от окружающих творческих людей. Обучаться стратегиям можно и специально посредством большого количества психотехнологий.

Для развития творческого потенциала предлагается ряд специальных программ развития способностей и рефлексивных практикумов.

1. Групповые методы активного обучения (мозговой штурм, синектика, деловые и ролевые игры, эвристическая техника активизации творческого мышления, методика анализа проблемных ситуаций). Помогают сформировать акмеологическое образовательное пространство, которое способствует спонтанному и активному проявлению творческих резервов личности. Стимулируют способность личности творчески подходить к решению задач самоактуализации, самосовершенствования самореализации. Обучение с использованием групповых активных методов способствует реализации и развитию креативных способностей (умение анализировать, сравнивать, прогнозировать, мыслить по аналогии, систематизировать и классифицировать знания, вырабатывать свою оригинальную систему в конструировании информации).

2. Рефлексивные практикумы. Представляют собой программу раскрытия и активизации творческого потенциала ее участников, основанную на приемах стимулирования неразрушительных способов саморазвития человека с целью достижения социально значимых результатов в различных сферах практики. В ходе рефлексивного практикума расширяется сфера проявления творческой уникальности за счет развития представлений человека о собственном индивидуальном своеобразии и роли своей творческой активности в событиях жизни. В качестве эффективного средства развития психотехнологий самопознания, саморегуляции, самореализации используется, прежде всего, акмеологические технологии, основанные на принципах саморегуляции (аутогенная и идеомоторная тренировки, нервно-мышечная релаксация, сенсорная репродукция, медитативные техники и т. д.).

3. Группа методов, наиболее широко используемых в целях самовоспитания: самоубеждение, самообязательство, самоорганизация жизни и деятельности, самоотчет, аутотренинг. Установлено, что человек, решивший серьезно заниматься саморазвитием, создает для себя «свой» метод, основанный на личном опыте и знании классических психотехник и включающий психоэнергетические, психофизические и психологические составляющие. Любые деятельностные и личностные ресурсы, превращенные в средство саморазвития и оптимизации деятельности, становятся психотехнологиями, направленными на стимуляцию творчества<sup>2</sup>.

Одни стратегии были разработаны специально для определенных сфер творчества, например технического, так как в нем был востребован системный подход (эвристика), другие используются в разных сферах творчества (анalogии, метафоры

---

<sup>2</sup> См.: Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2007. С. 98–101.

и т. д.). Стратегии развития представлены у разных авторов (Б. Эдвардс, Г. Алдер, Эриксон, Р. Макки, Г. Альтшуллер, Дж. О'Коннор и И. Макдермотт, Э. де Боно, Э. Берн, Дж. Миллс и Р. Кроули, А. Кукла, Я.Л. Морено, Ф.Е. Василюк и др.<sup>3</sup>).

Э. Фромм считал, что цель нашей жизни – стремление «быть в состоянии», а не «иметь состояние», то есть *быть* многим, а не *обладать* многим. Возможно, именно разнообразные стратегии позволяют человеку «быть многим».

В нашем исследовании предпринималась попытка рефлексии опыта детских стратегий по «стимуляции творчества» и его знаниевой фиксации. Стратегии детей рассматривались как психологическое средство овладения собой и своей деятельностью. За десятилетний период были проанализированы стратегии (детей от 3 до 13 лет), которые применялись для погружения в творческий процесс. За каждым ребенком наблюдения велись на протяжении периода от 1 года до 10 лет. Были сделаны обобщения стратегий для каждого возраста.

В 3 года дети использовали следующие стратегии: 1) пение песен; 2) рассказ, на протяжении которого берется соответствующая настроению краска; 3) наблюдения за объектами природы; 4) эксперименты с инструментами для рисования и лепки; 5) проигрывание ситуаций, помогающих изобразить сюжет.

Пример стратегии «Пение песни». Девочка 3 лет, работая над аппликацией, неожиданно прекращает работу, поднимает голову и, оставив работу, глядя перед собой, начинает петь «Мы свое призвание не забудем...» из мультфильма «Бременские музыканты», а после завершения песни спокойно продолжает работу. Удивительно, что впервые примененная ребенком стратегия впоследствии используется этой девочкой на протяжении 10 лет, развиваясь и видоизменяясь.

Пример стратегии «Проигрывание ситуаций, помогающих изобразить сюжет». При рисовании дерева и кустика мальчик «превращает» себя в кустик, а педагога – в дуб и перед зеркалом начинает попеременно то выходить вперед дерева, то заходить за дерево, используя свое пространственное мышление, пытаясь понять, каким образом изобразить на листе дуб и кустик.

В 4 года стратегии, используемые детьми для погружения в творческую атмосферу, меняются: 1) просьба взрослых помолчать; 2) произнесение волшебных слов, помогающих им вернуться в атмосферу творчества; 3) надевание аксессуаров, головных уборов, помогающих войти в образ; 4) удивление от наблюдения за природой; 5) выражение через цвет своего настроения и настроения изображаемых героев; 6) случайные открытия в процессе работы; 7) погружение в материал и процесс; 8) реализация внутренних образов и идей.

---

<sup>3</sup> См.: Эдвардс Б. Откройте в себе художника. Минск : Поппури, 2000. 240 с. ; Алдер Г. НЛП: искусство получать то, что хочешь. СПб. : Питер, 2011. С. 87–88. (Сер. «Сам себе психолог»); Альтшуллер Г. Найти идею. Введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач. 2-е изд. М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. 400 с. С. 37, 73–75, 216, 331, 337, 376, 378, 383–389; О'Коннор, Макдермотт И. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем : пер. с англ. 6-е изд. М. : Альпина Паблишер, 2012. 250 с. С. 116 (Сер. «Искусство думать»); Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Минск : Современный литератор, 2002. 443 с. С. 18–20; Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка. М. : Класс, 2008. 116 с. С. 27–32; Кукла А. Ментальные ловушки. Глупости, которые делают разумные люди, чтобы испортить себе жизнь : пер. с англ. 5-е изд. М. : Альпина Паблишер, 2011. 146 с. С. 130; Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориент. моногр. / под ред. Э.Ф. Зеера. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 252 с. С. 149–151.



Пример стратегии «Произнесение волшебных слов, помогающих детям вернуться в атмосферу творчества». Девочка, рисуя под музыку, вынуждена прерваться; вернувшись к своему столику, она берет кисточку и на минуту замирает, как бы прислушиваясь к себе, потом кладет кисточку на стол, отходит назад к двери, шепотом говорит волшебные слова и уже совершенно другим (танцующим) шагом подходит к своему столу, совсем по-другому берет свою кисточку и «сливается» с музыкой; кружась около столика, она делает время от времени мазки на своей работе, которая получается очень оригинальной и самобытной.

Пример стратегии «Выражение через цвет своего настроения и настроения изображаемых героев». Девочка изображает на своем рисунке бабушку с внуками, идущими на речку; на вопрос педагога «почему около лица одного из детей находится красное пятно?» она отвечает, что в этом месте на рисунке она изобразила себя, а красное пятно около лица обозначает, что девочка в этот момент была сердита на бабушку.

Стратегии детей 5 лет: 1) защита своего виденья мира от критики взрослых; 2) рассказ во время работы о происходящем; 3) перенос отношений мира людей на образы окружающего мира; 4) танец и погружение в мир движений; 5) эксперимент с материалами, инструментами и способами работы; 6) собственная логика рассуждений с расстановкой приоритетов и акцентов; 7) создание себе игровой ситуации, которая мотивирует продолжать однообразную работу; 8) озвучивание изображаемых процессов; 9) удивление от наблюдения за природой; 10) выражение через цвет своего настроения и настроения изображенных героев; 11) работа с натуры; 12) наблюдения; 13) работа двумя руками одновременно; 14) погружение в материал и процесс; 15) примерка на работе сменяющих друг друга состояний или образов; 16) случайные открытия в процессе работы; 17) реализация внутренних образов и идей; 18) внутреннее ощущение и поиск гармонии; 19) желание обнаружить рычаги воздействия на возвращение творческой атмосферы; 20) рождение собственных образов; 21) молчаливое погружение в работу; 22) методы арт-терапии; 23) смелость и свобода в работе.

Пример стратегии «Собственная логика рассуждений с расстановкой приоритетов и акцентов». При росписи слепленного из глины бегемота девочка контрастным цветом на его голове выделяет ноздри, глаза же расписаны так, что практически не видны на голове; на вопрос педагога «почему же выделяются не глаза – зеркало души?» она удивленно отвечает: «Разве Вы не знаете, что без глаз человек жить может (она закрывает руками свои глаза), а вот без воздуха – нет (она зажимает себе ноздри на минуту для демонстрации), поэтому ноздри – важнее, их я и выделила!»; собственная логика детей и их приоритеты требуют от взрослых уважительного к ним отношения.

Пример стратегий «Озвучивание изображаемых процессов» и «Методы арт-терапии». Девочка лепит жирафа из глины, потом берет следующий кусочек глины и начинает что-то из нее делать, тихонечко издавая на протяжении всего этого процесса звуки «А-а-а» (это длится минут 10–15); затем она говорит: «Роды прошли хорошо!» и ставит рядом с взрослым жирафом маленького (девочка выглядела очень довольной, что в этот процесс никто не вмешивался ни с вопросами, ни с советами; ее мама должна была скоро родить, и, видимо, проигрывание и озвучивание позволило ребенку принять новую ситуацию в семье).

Пример стратегии «Создание себе игровой ситуации, которая мотивирует продолжать однообразную работу». Девочка, нарисовав 7 кошек (по стихотворению Хармса), хочет завершить работу, но педагог замечает, что ни у одной кошки

не нарисованы глаза; ребенок, недолго подумав, начинает щелкать выключателем, то выключая, то включая свет, затем качается на стуле минуту, шепотом кричит: «Шторм! Шторм! Спасайся, кто может!» и быстро рисует глаза одной кошке, констатируя факт, что одна кошка спаслась; для спасения каждой кошки вся процедура спасения повторяется в полном объеме (хотя подобный подход занимает немалое время, игровой элемент, придуманный самим ребенком, позволяет завершить работу с огромным чувством удовлетворения).

Пример стратегии «Защита своего виденья мира от критики взрослых». Девочка завершает свой рисунок, ей остается только закрасить фон вокруг двух подружек-фигуристок. Она предлагает педагогу закрыть глаза и считать до 10 на разных языках. Так ребенок, устранив советы и критику педагога, воплощает свои самые смелые замыслы.

Стратегии детей 6 лет: 1) рассказ (сказка), где все одушевлено и находится во взаимоотношениях друг с другом (например, краски, инструменты, кисточки и пр.); 2) эксперимент (придумывание и изобретение совершенно новых приемов работы с привычными материалами, привлечение неожиданных инструментов для работы); 3) погружение в природные явления, образы, процессы, материалы; 4) проработка разных вариантов одной темы; 5) использование песни, позволяющей ритмично работать; 6) своя логика в работе; 7) внимательное рассматривание природы, окружающих объектов и фотографий, обнаружение интересных деталей, удивление многообразием мира; 8) собственные наблюдения; 9) работа с натуры; 10) случайные открытия в процессе работы; 11) смелые нестандартные идеи; 12) обнаружение параллелей между темой занятия и воплощением ее в художественном образе окружающего мира; 13) виденье во сне предстоящего процесса работы; 14) использование предмета-посредника, чтобы раскрывать ему секреты; 15) выражение через цвет своего настроения и изображенных героев; 16) разговор со своим произведением, игра с ним; 17) защита своего виденья мира от критики взрослых.

Пример стратегии «Рассказ (сказка), где все одушевлено и находится во взаимоотношениях друг с другом (материалы, инструменты)». Девочка в течение года начинает каждое занятие с «кастинга» всех своих кисточек, который занимает порой достаточно много времени на занятии. Ребенок озвучивает кисточки разными голосами. Вышедшая на сцену кисточка называет свое имя, род занятий, положение в большой общности кисточек (отец, дочь, учитель и т. д.), обязанности. После представления каждой кисточки девочка выносит свое решение: подходит данная кисточка для работы на данном занятии или нет. Совершенно очевидно, что ребенок заранее знает, какие кисточки ей понадобятся на этот раз, но вся процедура данного ритуала (с изменениями только во взаимоотношениях кисточек) настолько захватывает девочку, что создается ощущение, будто именно эта часть, организованная самим ребенком, несет главную смысловую нагрузку занятия. Одушевление кисточек, образное представление характеров, погружение в мир их взаимоотношений сильно воодушевляют ребенка на творческую работу, снимая всякую неуверенность.

Пример стратегии «Использование песни, позволяющей ритмично работать». Мальчик на занятии рисует цветущий весной сад кистью и руками, и в тот момент, когда он одновременно пальцами двух рук изображает цветки на ветках, делая движения пианиста, вдруг начинает петь песню «Батяня, батяня, батяня – комбат...», которая своим ритмом помогает ему выплеснуть энергию, направить ее в необходимое русло и получить полное удовлетворение от всего процесса творчества.

Пример стратегии «Виденье во сне предстоящего процесса работы». Девочка рассказывает перед занятием, что во сне видела, как волшебница лепила носорога и делала ему фактуру зубочисткой, поэтому не нуждается в объяснении педагога о способах лепки животного.

Пример стратегии «Эксперимент (придумывание и изобретение совершенно новых приемов работы с привычными материалами, привлечение неожиданных инструментов для работы). Мальчик при первом знакомстве с акварельными красками настолько удивлен и увлечен их непредсказуемостью на мокрой бумаге, что начинает экспериментировать с самыми разными материалами и инструментами, которые попадаются в комнате (пульверизатором для опрыскивания цветов, расческой, салфеткой, пакетиками из целлофана, ватными палочками и т. д.). В следах от этих инструментов, их отпечатках и подтеках он видит и узнает столько обычных и неожиданных вещей, что мотивация для самостоятельного творческого поиска с красками у него сохраняется на несколько недель.

Стратегии детей 7 лет: 1) открытость идеям окружающего мира; 2) погружение в образы, материалы и инструменты; 3) защита своего виденья мира от критики взрослых; 4) рассказ (сказка), где все одушевлено и находится во взаимоотношениях друг с другом; 5) создание себе игровой ситуации, которая мотивирует продолжать работу; 6) собственная логика рассуждений; 7) испытание себя через преодоление материала.

Пример стратегии «Защита своего виденья мира от критики взрослых». Девочка предлагает педагогу загородиться друг от друга очень большими баррикадами («чтобы не подглядывать») и показать результаты сделанного обоими задания только после его полного выполнения, когда работа уже считается полностью законченной. Другой ребенок залепливает глиной «змеяке» рот, чтобы «не мешала со своими советами». Роль змейки – посредницы между ребенком и педагогом – играет шнур с вилкой – головой змейки, которая иногда вылезая из-под стола осмеливается на что-то обратить внимание ребенка или просто иногда думает вслух.

Пример стратегии «Создание себе игровой ситуации, которая мотивирует продолжать работу». При высекании из хозяйственного мыла цветов девочка слышит достаточно громкий звук недалеко работающей дрели. На вопрос «не мешает ли он ей?» девочка отвечает, что просто слышит жужжание пчел, которое не только не мешает, но даже помогает выполнять свою работу.

Стратегии детей 8–9 лет: 1) случайные открытия в процессе работы; 2) смелые нестандартные идеи; 3) отражение на одной работе сменяющих друг друга состояний или образов; 4) погружение в образы, материалы и инструменты; 5) испытание себя через преодоление материала.

Пример стратегии «Испытание себя через преодоление материала». Некоторые дети (чаще мальчики) испытывают настоящую потребность преодолевать сопротивление материала. Высекание из гипса, куска хозяйственного мыла или полусухой глины, работа с жесткой проволокой или большими листами гофрокартона вызывает у них ощущения, сходные с покорением горных вершин.

Пример стратегии «Случайные открытия в процессе работы». Девочка не могла сдержать возгласа радости, когда ей пришла идея использовать журнальные фотографии голых веток деревьев в виде трещин на сухой земле (как фон для выполненной в технике аппликации змеи).

Стратегии детей 10 лет: 1) погружение в материалы, темы и образы; 2) изменение образа в одной работе; 3) способность увидеть случайный эффект и использовать

его в работе; 4) использование пения для создания особой атмосферы; 5) использование пластических движений; 6) использование необычных форматов листа; 7) использование необычных точек зрения на натуру; 8) нестандартные идеи «между делом»; 9) погружение в образы, материалы и инструменты; 9) испытание себя через преодоление материала; 10) усложнение себе задачи; 11) эксперименты с материалами.

Пример стратегий «Изменение образа в одной работе» и «Погружение в образы, материалы и инструменты». Мальчик из бумаги формирует на манекене костюм. Работает быстро, размашисто, объемами. Он сам себя чувствует этой бумагой, которая закладывается на манекене складками. Смело меняет 3 раза на одной работе уже готовые, сложившиеся, уникальные образы, пока внутри него не иссякает огромный поток творческой энергии, прерывание которого, возможно, не позволило бы ребенку полностью использовать данную возможность для творческого роста.

Пример стратегии «Способность увидеть случайный эффект и использовать его в работе». Девочка в процессе работы вдруг замечает, что клеевой пистолет, лежащий недалеко, случайно прожег в плотной бумаге дырочку. Ребенок какое-то время рассматривает этот кусочек бумаги с разных сторон, потом быстро берет пистолет и прожигает множество таких дырочек в определенной последовательности, превращая незатейливый кусочек бумаги в сказочное украшение для своего костюма на манекене.

Стратегии детей 11-12 лет: 1) смена образов в течение одной работы; 2) нахождение внутренних ориентиров, внутреннего «компаса» при воплощении образа; 3) выражение через цвет своего настроения и настроения изображенных героев; 4) гармонизация пространства через пение; 5) нестандартные идеи; 6) сочинение историй; 7) нахождение собственных приемов концентрации внимания; 8) смелость и свобода в работе; 9) погружение в материалы, темы и образы; 10) использование необычных точек зрения на натуру; 11) усложнение своей задачи.

Пример стратегии «Гармонизация пространства пением». Девочка при изображении иллюстрации к японской сказке поет протяжную песню, которая помогает ей заплетать линии в узор. Впервые используя пение как стратегию для вхождения в творческую атмосферу в три года, к 11–12 годам девочка посредством изображения линии и пения овладевает пространством и подчиняет его себе.

Пример стратегий «Использование необычных точек зрения на натуру» и «Усложнение себе задачи». Дети часто воодушевляют себя необычными точками зрения на натуру: смотрят на стоящий натюрморт сверху (забираясь на стоящий рядом стол), снизу (ложась на пол) или изображают людей и животных в сложных ракурсах. Усложнение задачи может происходить через смешение в одной работе реалистичного и декоративного подхода или выбор необычного формата. Воспользовавшись данными стратегиями как трамплином, дети «вылетают» за рамки обычного восприятия и стереотипного мышления, обретают невероятную смелость и дерзновение творить новое.

Стратегии детей 13–14 лет: 1) погружение в материалы, темы и образы; 2) смелые идеи; 3) нестандартные форматы; 4) нахождение внутренних ориентиров, внутреннего «компаса» при воплощении образа; 5) выражение внутренней силы в образах; 6) наблюдения; 7) воспоминания; 8) реализация внутренних образов и идей; 9) подчинение внешнего пространства внутренним ритмам.

Пример стратегий «Погружение в материалы, темы и образы» и «Осуществление внутренних образов и идей». Девочка из глины лепит то, что чувствует внутри (абстрактную форму), говоря при этом, что сам материал подсказывает

ей желаемое направление движения. Она с восхищением описывает, что ощущает себя внутри этой движущейся и постоянно меняющейся под ее руками формы. Внутреннее состояние девочки отражается в этой форме, а сама форма влияет на ее внутреннее состояние. Такое взаимовлияние ощутимо, необычно и переживается девочкой как «инсайт», как «пиковое переживание».

Пример стратегий «Выражение внутренней силы в образах», «Нахождение внутренних ориентиров, внутреннего «компаса» при воплощении образа» и «Смелые идеи». Девочка работает молча, очень сосредоточенно и быстро. Внутренняя энергия и страсть проявляются во всех ее движениях и читаются в работах, выполненных в разных техниках и материалах. Подросток имеет внутри путеводную нить, свои образы и идеи, редко возвращается к просмотренному наглядному материалу. В работах выражена сила (через движение, смелость идей, необычность выбранных ракурсов и срезов; через выбор цветовой палитры; через саму технику нанесения материалов). Выполненная работа – это проживание целой маленькой жизни, со своими взлетами и падениями, радостями взятых высот и разочарованиями в ограниченности своих сил, а также опыт жизни, работы и творчества, который запечатлевается на лице, характере, настроении девочки.

Вышерассмотренные стратегии были проанализированы, и определены те из них, которые повторяются детьми из года в год, то есть постоянно (или периодически) и используются на протяжении всего наблюдаемого периода. К ним мы отнесли следующие: 1) использование пения для создания особой атмосферы; 2) использование пластических движений; 3) выражение через цвет своего настроения и настроения изображаемых героев; 4) случайные открытия в процессе работы; 5) погружение в природные явления, образы, процессы, материалы; 6) реализация внутренних образов и идей; 7) работа с натуры; 8) случайные открытия в процессе работы; 9) внутреннее ощущение и поиск гармонии; 10) молчаливое погружение в работу; 11) проработка разных вариантов одной темы; 12) внимательное рассматривание природы и окружающих объектов (и фотографий), обнаружение интересных деталей, удивление многообразию мира; 13) собственные наблюдения; 14) эксперименты с материалами; 15) смелость и свобода в работе; 16) воспоминания; 17) смелые нестандартные идеи.

К стратегиям, которые используются детьми в основном в период от 3 до 5 лет относятся: 1) работа двумя руками одновременно; 2) рассказ, на протяжении которого применяется соответствующая настроению краска; 3) просьба взрослых помолчать; 4) произнесение волшебных слов, помогающих вернуться в атмосферу творчества; 5) надевание аксессуаров, головных уборов, помогающих войти в образ; 6) удивление от наблюдения за природой; 7) перенос отношений мира людей на образы окружающего мира; 8) озвучивание изображаемых процессов; 9) желание обнаружить рычаги воздействия на возвращение творческой атмосферы; 10) методы арт-терапии; 11) танец и погружение в мир движений.

Стратегии, которые используют дети от 3 до 8–9 лет: 1) примерка на работе сменяющих друг друга состояний или образов; 2) проигрывание ситуаций, помогающих изобразить сюжет; 3) рассказ (сказка), где все одушевлено и находится во взаимоотношениях друг с другом (материалы – краски, инструменты – кисточки и пр.); 4) защита от критики педагога своего внутреннего мира; 5) создание себе игровой ситуации, которая мотивирует продолжать работу; 6) собственная логика рассуждений; 7) видение во сне предстоящего процесса работы; 8) применение предмета-посредника, чтобы раскрывать ему секреты; 10) разговор со своим произведением, игра с ним.

К стратегиям, которые появляются в школьном возрасте, принадлежат: 1) испытание себя через преодоление материала; 2) использование необычных форматов листа; 3) использование необычных точек зрения на натуру; 4) нестандартные идеи «между делом»; 5) усложнение себе задачи; 6) обнаружение параллелей между темой занятия и воплощением ее в художественном образе окружающего мира.

Стратегии, которые характерны для детей после 10 лет: 1) обнаружение внутренних ориентиров, внутреннего «компаса» при воплощении образа; 2) нахождение собственных приемов концентрации внимания; 3) выражение внутренней силы в образах; 4) подчинение внешнего пространства внутренним ритмам.

Общая картина детских творческих стратегий представлена в таблице «Творческие стратегии детей от 3 до 13 лет».

Таблица

Творческие стратегии детей от 3 до 13 лет

Возраст детей (в годах)											Стратегии детей
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
											Удивление от наблюдения за природой
											Надевание аксессуаров, помогающих войти в образ
											Произнесение волшебных слов
											Берется соответствующая рассказу краска
											Перенос отношения мира людей на окружающий мир
											Озвучивание изображаемых процессов
											Поиск рычагов, возвращающих атмосферу творчества
											Просьба взрослых помолчать
											Работа двумя руками одновременно
											Методы арут-терапии
											Танец и погружение в мир движений
											Разговор со своим произведением, игра с ним
											Использование предмета-посредника
											Видение во сне предстоящего процесса работы
											Собственная логика (приоритеты и акценты)
											Рассказ, где все одушевлено и находится во взаимосвязи
											Проигрывание ситуаций, помогающих изобразить сюжет
											Создание игровой ситуации, мотивирующей работать

Окончание таблицы

<i>Возраст детей (в годах)</i>											<i>Стратегии детей</i>
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
	■	■	■	■	■	■	■	■			Защита от критики своего внутреннего мира
			■	■	■	■	■	■	■		Обнаружение параллелей между темой занятия и миром
				■	■	■	■	■	■		Испытание себя через преодоление материала
				■	■	■	■	■	■		Открытость к идеям окружающего мира
					■	■	■	■	■		Нестандартные идеи «между делом»
					■	■	■	■	■		Усложнение себе задачи
						■	■	■	■		Использование необычных точек зрения на натуру
						■	■	■	■		Использование необычных форматов листа
		■	■				■	■	■		Чувство меры
		■	■				■	■	■		Отбор нужного из натурального материала
								■	■		Нахождение внутренних ориентиров, «компаса»
								■	■		Нахождение своих приемов концентрации внимания
			■						■		Выражение внутренней силы в образах
									■		Подчинение внешнего пространства внутренним ритмам
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Внимательное рассматривание природы и объектов мира
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Эксперименты с инструментами и материалами
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Пение песен
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Случайные открытия в процессе работы
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Выражение через цвет своего настроения
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Реализация внутренних образов и идей
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Смелость и свобода в работе
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Собственные наблюдения
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Смелые нестандартные идеи
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Воспоминания
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Проработка разных вариантов одной темы
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Погружение в природные явления, образы, процессы
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Использование пластических движений
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Работа с натуры
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Молчаливое погружение в работу
■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Внутреннее ощущение и поиск гармонии

Данное исследование позволяет выявить одновременно две тенденции: в то время как одни стратегии используются детьми постоянно, другие – исчезают, сменяясь новыми. Причины смены у детей одних стратегий другими можно связать с усложнением психических процессов. Переход от внешних стратегий (надевание аксессуаров, рассказ) к внутренним (нахождение внутренних ориентиров, внутреннего «компаса») объясняется уже найденными кратчайшими дорожками в мир творчества, что позволяет не тратить много эмоциональных сил на их поиск и сконцентрироваться на других задачах. На примере некоторых стратегий можно проследить преемственность. Эти стратегии углубляются и переходят на новый уровень. Например, песня трансформируется от ритмизации через интуитивный выбор до магического овладения пространством.

Таким образом, в статье была предпринята попытка сделать понятными стратегии детей от 3 до 13 лет и осмыслить их. В контексте данного исследования изучение стратегий детей дает дополнительные возможности педагогу для организации творческого процесса.

### Список использованной литературы

1. Алдер, Г. НЛП: искусство получать то, что хочешь [Текст]. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.
2. Альтшуллер, Г. Найти идею. Введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач [Текст]. – 2-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 400 с.
3. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст]. – Минск : Современный литератор, 2002. – 447 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
5. Деркач, А.А. Акмеология в вопросах и ответах [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2007. – 248 с.
6. Кудрявцев, В.Т. Еще раз об опосредовании в культурно-исторической психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 77–88.
7. Кудрявцев, В.Т. Насилие над детьми: многоликая агрессия взрослого бессилия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 74–96.
8. Кудрявцев, В.Т. Неустрашимый разброс (к юбилеям В.П. Зинченко и Н.А. Бернштейна) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 69–82.
9. Кукла, А. Ментальные ловушки. Глупости, которые делают разумные люди, чтобы испортить себе жизнь [Текст] : пер. с англ. – 6-е изд. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 146 с.
10. Миллс, Дж., Кроули, Р. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка [Текст]. – М. : Класс, 2008. – 116 с.
11. О’Коннор, Макдермотт, И. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем [Текст] : пер. с англ. – 6-е изд. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 250 с. – (Сер. «Искусство думать»).
12. Романов, А.А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2 (38). – С. 82–96.
13. Романов, А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 3 (39). – С. 5–14.
14. Сыманюк, Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности [Текст] : практико-ориент. моногр. / под ред. Э.Ф. Зеера ; Моск. психол.-соц. ин-т. – М., 2005. – 252 с.
15. Эдвардс, Б. Откройте в себе художника [Текст]. – Минск : Поппури, 2000. – 240 с.



## НАШИ АВТОРЫ

**Богомолова Елена Владимировна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: e.bogomolova@rsu.edu.ru (Рязань).

**Богуславский Михаил Викторович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент 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).

**Васильева Ирина Вячеславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний». E-mail: irina-vas2009@yandex.ru (Рязань).

**Гребенкина Лидия Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: grin17.66@mail.ru (Рязань).

**Дзюбко Галина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин ФГКВБОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: dg108@mail.ru (Рязань).

**Егорова Полина Александровна** – доцент кафедры психологии и реабилитационных технологий ФГБНУ «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии». E-mail: rusboll7@gmail.com (Москва).

**Еремкина Ольга Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: o.ermkina@rsu.edu.ru (Рязань).

**Захарищева Марина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко». E-mail: zaharima@gambler.ru (Глазов, Удмуртия).

**Зотова Карина Валерьевна** – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры философии и истории ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний». E-mail: socratia@yandex.ru (Рязань).

**Ильичева Ирина Михайловна** – доктор психологических наук, профессор, декан социально-психологического факультета ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: mgosgi-psi@mail.ru (Коломна, Московская область).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Кудрявцев Владимир Товиевич** – доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский психолого-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». E-mail: vtkud@mail.ru (Москва).

**Куликова Светлана Вячеславовна** – доктор педагогических наук, профессор, ректор ГБОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, профессор РАО. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru (Волгоград).

**Кулишевская Ирина Валерьевна** – старший преподаватель кафедры общей психологии Института психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: i.kulishevskaya@365.rsu.edu.ru (Рязань).

**Лазарев Юрий Васильевич** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой журналистики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: journalist.rgu@gmail.com (Рязань).

**Леонова Жанна Константиновна** – доктор экономических наук, доцент, первый проректор ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: zh\_leonova@mail.ru (Коломна, Московская область).

**Луныкова Елена Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: e.lunkova@rsu.edu.ru (Рязань).

**Ляпин Александр Сергеевич** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры психологического образования ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: a5316@yandex.ru (Коломна, Московская область).

**Малинин Валерий Анатольевич** – кандидат педагогических наук, директор МБАОУ «Школа № 187 с углубленным изучением отдельных предметов». E-mail: 4013@bk.ru (Нижний Новгород).

**Мамаева Надежда Павловна** – преподаватель МАУ ДО «Детская музыкальная школа № 6». E-mail: nadya.mamaeva@bk.ru (Пермь).

**Мартишина Нина Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: n.martishina@rsu.edu.ru (Рязань).

**Мартынова Марина Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Минздрава России. E-mail: marinamartynova81@gmail.com (Рязань).

**Махмудов Марат Наильевич** – кандидат физико-математических наук, доцент, начальник управления научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: m.mahmudov@365.rsu.edu.ru (Рязань).

**Мухина Дарья Дмитриевна** – аспирант ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». E-mail: tg-muhina@yandex.ru (Нижний Новгород).

**Мухина Татьяна Геннадьевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и реабилитационных технологий ФГБНУ «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии». E-mail: tg-muhina@yandex.ru (Москва).

**Петренко Антонина Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: petr-antonina1@yandex.ru (Рязань).

**Романов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», член Бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Скрябина Дарья Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко». E-mail: Dar-skryabina@yandex.ru (Глазов, Удмуртия).

**Сокальский Эдуард Александрович** – старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова». E-mail: sokalskieduard@mail.ru (Элиста, Калмыкия).

**Сорокоумова Светлана Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и реабилитационных технологий ФГБНУ «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии». E-mail: 4013@bk.ru (Москва).

**Сыркин Леонид Давидович** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологического образования ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: syrkinld@mail.ru (Коломна, Московская область).

**Тимошенко Наталья Валерьевна** – преподаватель изобразительного искусства и художественного труда Центра чтения и творческого развития при библиотеке имени А.Ф. Лосева, соискатель ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». E-mail: natali-décor@yandex.ru (Москва).

**Черникова Тамара Васильевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: tamara@vspu.ru (Волгоград).

**Щевьёв Анатолий Анатольевич** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры истории, философии и права ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет». E-mail: TomSch@yandex.ru (Рязань).

**Щевьёва Любовь Николаевна** – учитель МБОУ «Школа № 73» г. Рязани. E-mail: LubaDelfi@gmail.com (Рязань).

**Щетинина Наталья Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: n.shetinina@rsu.edu.ru ; vlasov-an@mail.ru (Рязань).

**Юдина Надежда Петровна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». E-mail: nayudina@yandex.ru (Хабаровск).

**Якунина Юлия Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: yu.yakunina@rsu.edu.ru (Рязань).

## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**A.A. Romanov**

THE HEURISTIC POTENTIAL OF HISTORY OF PEDAGOGY

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

**G.B. Kornetov**

WHAT IS TRANSFORMATIVE PEDAGOGY?

Proponents of transformative pedagogy argue that it is not enough to promote students' education, shape their knowledge, develop their skills, form their competence, and prepare them for active social life. They maintain that it is essential that students should have a chance to apply their knowledge and skills in order to improve social life at school, at home, in their community, etc.

transformative pedagogy; critical pedagogy; education through reality; education through entrepreneurship; transformative education

### METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

**M.V. Boguslavsky, S.V. Kulikova, A.A. Romanov**

THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INVESTIGATING  
YOUNG PEOPLE'S EDUCATION AND SOCIALIZATION  
AGAINST THE BACKGROUND OF MODERN CHALLENGES

The article presents the findings of the 32nd International Research and Application Conference of the Research Council on the Issues of History of Education and Pedagogy of the Russian Academy of Education. The conference was devoted to "Young People's Education and Socialization and the Historical and Pedagogical Potential of Studying Young People's Education and Socialization against the Background of Modern Challenges".

young people's education and socialization; historical and pedagogical research and practice; historical and pedagogical cognition; 32nd session of the Research Council on the Issues of History of Education and Pedagogy of the Russian Academy of Education

**Yu.V. Lazarev**

A HISTORY OF IDEOLOGICAL CAMPAIGNS IN SOVIET METHODOLOGY:  
CREATING GOOD LITERATURE TEXTBOOKS

The 1930s are an interesting and controversial period of literary education in secondary schools, which is characterized by Soviet methodologists' attempts to create a new system of literary education in the conditions of everlasting struggle against counter-revolutionaries. The analysis of education-related decrees issued by the Soviet government, as well as the analysis of newspaper and magazine articles enables the author to assess an ideological campaign, namely Soviet scholars' attempt to create good literary textbooks.

history of literary education in secondary schools; pedagogic journalism; state and school

**PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES**

***Commemorating the 100th Anniversary of Ryazan State Pedagogical Institute  
(Ryazan State University named for S. Yesenin)***

**N.P. Shchetinina**

THE FORMATION AND DEVELOPMENT  
OF RYAZAN PEDAGOGICAL INSTITUTE (1918–1930)

The article focuses on the main stages of Ryazan Pedagogical Institute formation and development in 1918–1930. The institute was formed in 1915 on the basis of the first Russian Teacher Training Institute for Women. The article characterizes the peculiarities and forms of a pedagogical institution of the given period.

teacher training; pedagogical institution; pedagogical college; teacher training; pedagogical courses; teachers' congress; Ryazan province

**L.K. Grebenkina, N.V. Martishina**

THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND EDUCATION MANAGEMENT  
AT RYAZAN STATE UNIVERSITY NAMED FOR S. YESENIN:  
EVOLUTION AND RESEARCH SCHOOL (COMMEMORATING  
THE 100th ANNIVERSARY OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN RYAZAN)

The article focuses on the evolution of the department of Pedagogy and Education Management, the first department to be formed at Ryazan State University named for S. Yesenin. The article deals with the research conducted by the department, its professorial staff and their academic achievements. Special emphasis is laid on those who have headed the department at different stages of its development.

the department of Pedagogy and Education Management; evolution; research school; leaders; research experience

***Commemorating the 90th Birth Anniversary of T.V. Kudryavtsev***

**V.T. Kudryavtsev**

T.V. KUDRYAVTSEV: TECHNOLOGY AS AN INSPIRATION  
TO THINK AND CREATE (90th BIRTH ANNIVERSARY)

A Soviet psychologist T.V. Kudryavtsev, whose 90th birth anniversary is commemorated in 2018, devoted his research to the concepts of thought and creativity and attempted to solve a wide range of issues associated with general and pedagogical psychology, psychology of labor and professional formation of a specialist. The article focuses on technology as an embodiment of people's creative potential, which enables people to explore their creative potential and is especially important for novice specialists.

T.V. Kudryavtsev; thought; technical thought; technology; problem education; professional formation of a specialist

***Commemorating the 90th Birth Anniversary of L.A. Stepashko***

**N.P. Yudina**

L.A. STEPASHKO'S PERSONALITY AND CREATIVITY

The article discusses the personality and pedagogical research of a prominent Russian historian of pedagogy Lily Anatolyevna Stepashko. The article treats the main ideas the scholar

expressed in her historical, pedagogical, and methodological research. It also characterizes the scholar's association with M.A. Danilov and Z.I. Ravkin. L.A. Stepashko gradually proceeded from mere description of historical and pedagogical facts to assessments and definitions of tendencies and principles of pedagogical research. Principles and tendencies developed by the scholar were later employed by her followers.

L.A. Stepashko; research school; historical-pedagogical methodology; research heritage; creative research

### ***Commemorating the 85th Birth Anniversary of F.A. Fradkin***

**A.A. Romanov**

A DEVOTEE OF HISTORY OF PEDAGOGY: COMMEMORATING F.A. FRADKIN

The article characterizes research conducted by a prominent scholar F.A. Fradkin, a student of history of pedagogy who devoted his life to the investigation of relevant issues of theory and history of pedagogy, to the analysis of S.T. Shatsky's heritage, and to the investigation of pedagogy of the 1920s.

F.A. Fradkin; history of pedagogy; historical and pedagogical cognition; S.T. Shatsky' heritage; research school

### **PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST**

**O.V. Yermkina**

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES

The article characterizes the cooperation between secondary education institutions and higher education institutions, which secures the efficiency of life-long professional development of teachers through their research activities and ensures continual improvement of the academic process. The article focuses on possibilities of bachelor students' and master students' professional development through their academic activities and research in higher education institutions. Teachers' life-long professional development is a priority issue of research conducted by educators and psychologists of Ryazan State University named for S.A. Yesenin. The research is conducted in various directions: the formation of teachers' psycho diagnostic culture, their professional development in the process of their pedagogical activities, their involvement into research activities associated with the development of psychological and psycho diagnostic culture.

professional culture; continual development; psychodiagnostic culture; teachers' research

**A.A. Petrenko**

MANAGEMENT AS AN INDISPENSIBLE RESOURCE WHICH SECURES IMPROVEMENT OF EDUCATION INSTITUTION LEADERS' PROFESSIONAL QUALITIES

The article focuses on the issue of education institution leaders' professional qualities. The article focuses on the role and significance of theoretical management as an effective resource of teachers' professional training in the system of education. The article presents theoretical and empirical data which manifest the efficiency of management theory and practice in education institutions.

management; managers; education systems; professionalism

**E.V. Bogomolova, E.Yu. Lunkova, Yu.A. Yakunina**  
THE FORMATION OF STUDENTS PROFESSIONAL COMPETENCIES  
BY MEANS OF E-INFORMATION EDUCATIONAL MEDIA

The article treats issues of students' professional formation in the conditions of e-information educational media. The article provides results of theoretical analysis and practical research of electronic information education media and the formation of novice educators' professional competencies.

higher education; professional competencies; information-education media; education standard

**M.N. Makhmudov, A.A. Shchevyev, L.N. Shchevyeva**  
MIND MAPPING IN THE EDUCATIONAL PROCESS:  
ONLINE SERVICES AND THE CLASSICAL USE

The article treats the phenomenon of mind mapping and the possibilities of its application in education. The article treats theoretical and applied issues of mind mapping both in its classical paper form and in an on-line form. The authors attempt to trace a connection between mind mapping and the theory of pedagogical interaction.

interactive technologies; mind mapping; mental mapping; educational process

**M.A. Martynova**  
THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE FORMATION  
OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN STUDENTS  
OF NON-LANGUAGE UNIVERSITIES

The article treats a relevant issue of intercultural communication competence formation in novice doctors. The article underlines the necessity of learning a foreign language as a means of medical students' professional training. The article presents the results of an experimental research focusing on medical students' attitude to foreign language learning and the importance of cultural aspects for their further medical activities.

health service; foreign language; intercultural communication; intercultural communication competence; interdisciplinary aspects of professional training

**G.Yu. Dzubko**  
PERSUASIVE COMPETENCE FORMATION THROUGH ACADEMIC RHETORIC  
IN POSTGRADUATE MILITARY STUDENTS

The article focuses on the formation of military students' persuasive competence. Persuasiveness is treated as a quality of texts and a special type of communicative education. The article characterizes typical persuasive strategies and their linguistic realization, the methodology of persuasive competence formation against the background of academic rhetoric formation.

persuasive character; competence; communicative strategy; language-related effect; argumentation; academic rhetoric; postgraduate military students



## PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH AND PRACTICE

**Zh.K. Leonova, I.M. Ilyicheva, A.S. Lyapin, L.D. Syrkin**

THE IMPLEMENTATION OF THE LEADER PROJECT AS A MEANS  
OF LEADERSHIP SKILLS DEVELOPMENT AT AN EDUCATION INSTITUTION

The article attempts to assess and generalize the experience associated with the implementation of the Leader social project to theoretically and methodologically investigate and explain the motivational leadership phenomenon as a new type of leadership. The motivation leadership phenomenon is triggered off by realia of contemporary life, such as complex and multitasking social processes, great social activity of the young in the Internet, and other phenomena of the contemporary world. Value-content and motivational issues of spiritual and moral aspects of leadership enable us to conclude that motivational leadership is a contemporary embodiment of the leadership phenomenon, which is realized in many forms, including that of spiritual leadership.

the Leader project; motivational leader; spiritual; moral and value-content components of the leadership phenomenon

**T.V. Chernikova, E.A. Sokalsky**

CREATIVITY IN SENIOR SCHOOL CHILDREN THROUGH THE PRISM  
OF HUMANITARIAN AND NATURAL SCIENTIFIC APPROACHES  
(AT THE EXAMPLE OF COMPULSORY SCHOOLS  
IN THE REPUBLIC OF KALMYKIA)

The article provides the results of a research aimed at investigating creativity in senior school children in the Republic of Kalmykia. For diagnostic purposes, the authors use A. Maslow's Self-Actualization test (SAT) (creativity scale) and P. Torrance's Test of Creative Thinking (TTCT) (originality scale). Since the two tests contrast each other, the attained results are more comprehensive and systematized. The structured model of senior school children's creative abilities can help explain analogous results attained in other regions of the Russian Federation and former Soviet Republics.

humanitarian approach; natural scientific approach; creativity; senior school children's personality; modeling; adolescence

## SOCIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

**T.G. Mukhina, S.N. Sorokoumova,**

**V.A. Malinin, P.A. Yegorova, D.D. Mukhina**

STUDENTS' SOCIAL AND MORAL DEVELOPMENT  
IN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENTS

The article treats students' social and moral development as a basis for educating children with special educational needs in inclusive learning environments. The authors present their strategy of students' social and moral development in inclusive learning environments.

social and moral development; value-content sphere of personal development; inclusive education; compulsory schools; prosocial behavior

**M.A. Zakharishcheva, D.Yu. Skryabina**  
TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS  
TO SOLVE TEXTUAL TASKS

The article focuses on problems associated with teaching primary school children diagnosed with developmental delays to solve textual tasks. The authors maintain that children with developmental disabilities need more time than their healthy peers to acquire and process information. The authors present correctional and development-oriented tasks aimed at promoting skills for solving textual tasks in children with developmental disorders.

primary school children with developmental disorders; correctional tasks; students with special educational needs; textual tasks

**OPEN TRIBUNE**

**I.V. Vassilyeva, K.V. Zotova**  
IN SEARCH OF A WAY TO RETURN TO AN ANTHROPOLOGICAL IDEAL  
IN THE RUSSIAN HUMANIST TRADITION

The article treats the issue of returning to an anthropological ideal in the Russian humanitarian tradition at the level of a higher education institution. It also focuses on effects of educational reforms and possible solutions to overcome the crisis of Russian education

anthropological ideal; humanitarian traditions; Russian education; humanitarian principles; educational crisis; absolute values; reflection; intrinsic value; humanity

**POSTGRADUATE RESEARCH**

**I.V. Kulishevskaya**  
A PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION OF THE PHENOMENON  
OF PERSONAL SELF-ACTUALIZATION

The article analyzes the origins of the self-actualization phenomenon. It analyzes various approaches developed by Russian and foreign scholars. It underlines that systemic research of the phenomenon has proved really promising.

person; personal potential; self-actualization; systemic approach; personal development

**N.P. Mamaeva**  
SINGING LESSONS CURRICULUM IN SECONDARY SCHOOLS  
FOR RUSSIAN IMMIGRANTS (THE EARLY 1920s)

The article focuses on singing lessons curriculum in secondary schools for Russian immigrants in the early 1920s. The article analyzes the goals and the content of singing lessons listed in the academic curriculum. The analysis shows that the primary task of singing lessons was to acquaint immigrant children with the Russian musical heritage, namely with Russian folk songs. The author underlines that music was considered to be an important asset for nationality-oriented children training.

Russian immigrants; music lessons in schools; singing curriculum

**N.V. Timoshenko**

THE GENESIS OF CREATIVE STRATEGIES IN 3–13 YEAR OLD CHILDREN

The article characterizes the issue of creative strategies promoting creative efficiency in children of 3–13 years of age. The results of the research can be applied to training of art teachers, pre-school teachers, and parents.

creative strategies in preschool children; strategies in primary school children and secondary school children

**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.

Если есть замечания по статье, их отправляют автору по электронной почте. Автор 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 объединенном каталоге «Пресса России» – 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

2018

№ 4 (48)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *К.А. Красовская*  
Художник-дизайнер *А.С. Байков*  
Технический редактор *Н.В. Кулешова*  
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Дата выхода в свет 18.12.2018. Цена свободная.  
Поз. № 36. Заказ № 256. Гарнитура Times New Roman.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 25,80. Уч.-изд. л. 16,8. 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  
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а