

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 2004 года

2019

№ 3 (51)

## 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.

## 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); **А. Каньолати**, профессор Фоджийского университета (Италия); **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; **Х. Л. Э. Уэрта**, профессор Вальядолидского университета (Испания); **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, академик 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; **А. Н. Шевелев**, доктор педагогических наук, профессор.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (педагогические науки); 19.00.05 — Социальная психология (психологические науки); 19.00.13 — Психология развития, акмеология (психологические науки).

**Журнал выходит 4 раза в год**

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

## К ЧИТАТЕЛЮ

<b>Романов А. А.</b> Великие первопроходцы в науке .....	7
---	---

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Лукацкий М. А.</b> О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика .....	17
---	----

## МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

<b>Корнетов Г. Б.</b> Культурологическая интерпретация инноваций в образовании в историко-педагогическом процессе.....	34
<b>Уткин А. В.</b> Понятие «социальное время» как инструмент историко-педагогического исследования .....	51

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

*350 лет со дня рождения Л. Ф. Магницкого*

<b>Богуславский М. В.</b> Педагогический дискурс Л. Ф. Магницкого (к 350-летию со дня рождения).....	60
---	----

*170 лет со дня рождения И. П. Павлова*

<b>Романов А. А.</b> Идеи И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века (к 170-летию со дня рождения).....	73
---	----

## СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

<b>Безрогов В. Г., Тендрякова М. В.</b> От двенадцати в «Детском мире» К. Д. Ушинского к тридцати пяти в «Нашем друге» Н. А. Корфа: разговор русского барона с немецкими учителями .....	84
---	----

<b>Никулина Е. Н.</b> Адольф Дистервег о религиозном воспитании в начальной школе: по материалам пособия для учителей „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“ .....	110
--	-----

<b>Пичугина В. К., Ветошкина М. К.</b> Город обреченных воспитательных проектов: историко-педагогический комментарий к трагедии Эсхила «Семеро против Фив» .....	119
---	-----

## МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Игнатович В. К., Игнатович С. С.**  
Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся: возрастной аспект ..... 128
- Ильичева И. М., Сыркин Л. Д., Ляпин А. С.**  
Социальные сети как средовой фактор формирования личности учащегося в контексте профилактики социально опасных явлений ..... 143
- Курилкина В. Н., Винокурова Е. С.,  
Елисеева Н. Д., Хачиров С. В.**  
Влияние владения родным языком студентов-монолингвов и билингвов на развитие личностных качеств (на примере Республики Саха (Якутия)) ..... 151

## КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

- Мартишина Н. В.**  
Формирование этоса студентов современного вуза: аналитический обзор по материалам научной печати ..... 162
- Воробьев В. И., Петренко А. А.**  
Управление развитием профессионализма у курсантов в развивающейся системе менеджмента качества образования ..... 173

## ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

- Сорокоумова С. Н., Дружинина Л. А.**  
Концепция построения комплексного индивидуального сопровождения обучающихся с глубокими нарушениями зрения ..... 181

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- Малинин В. А.**  
Проектирование и реализация модели школы педагогического лидерства ..... 190

## ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

- Милошенко А. П.**  
Гуманная педагогика в философской прозе Сенеки ..... 199
- Шевченко Б. А.**  
Технологии совершенствования профессиональной языковой подготовки военных переводчиков ..... 205
- Информация для авторов** ..... 214

---

**TABLE OF CONTENTS**
**TO THE READER**

<b>Romanov A. A.</b> Great Pioneers of Research .....	7
--	---

**PHILOSOPHY OF EDUCATION**

<b>Lukatsky M. A.</b> The Phenomenon of Innovation and Where Educational Innovations Lead .....	17
--	----

**METHODOLOGY OF HISTORICAL  
AND PEDAGOGICAL COGNITION**

<b>Kornetov G. B.</b> Culturological Interpretation of Educational Innovations through the Prism of History of Pedagogy .....	34
<b>Utkin A. V.</b> The Concept of Social Time as a Tool of Historical-pedagogical Research.....	51

**MEMORABLE DATES*****Commemorating L. F. Magnitsky's 350th Birth Anniversary***

<b>Boguslavsky M. V.</b> L. F. Magnitsky's Pedagogical Discourse (commemorating the 350th Birth Anniversary) .....	60
--	----

***Commemorating I. P. Pavlov's 170th Birth Anniversary***

<b>Romanov A. A.</b> I. P. Pavlov's Ideas in Pedagogy and Psychology of the 20th Century (commemorating I. P. Pavlov's 170th birth anniversary) .....	73
---	----

**PAGES OF HISTORY**

<b>Bezrogov V. G., Tendryakova M. V.</b> From Twelve in K. D. Ushinsky's "Children's World" to Thirty Five in N. A. Korf's "Our Friend": a Discussion between a Russian Baron and German Teachers .....	84
--	----

<b>Nikulina E. N.</b> Adolph Diesterweg about Religious Education in Elementary Schools: Based on Adolph Diesterweg's Manual for Teachers „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“ .....	110
--	-----

<b>Pichugina V. K., Vetoshkina M. K.</b> A City of Failed Educational Projects: Aeschylus' Tragedy "Seven against Thebes" through the Prism of History of Pedagogy .....	119
---	-----

## METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

- Ignatovich V. K., Ignatovich S. S.**  
Planning individual learning outcomes: age distinctions ..... 128
- Ilyicheva I. M., Syrkin L. D., Lyapin A. S.**  
Social Networks as an Environmental Factor of Students’  
Personality Development in the Context  
of Preventing Negative Social Phenomena ..... 143
- Kurilkina V. N., Vinokurova E. S.,  
Yeliseyeva N. D., Khachirov S. V.**  
The Influence of Monolingual and Bilingual Learners’  
Native Language proficiency on their Personal Qualities Development  
(at the example of the Sakha Republic (Yakutia)) ..... 151

## PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

- Martishina N. V.**  
Modern University Students’ Ethical Qualities Development:  
an Analytical Review of Scientific Press ..... 162
- Vorobyev V. I., Petrenko A. A.**  
Professional Qualities Development in Military Students  
in the Developing System of Education Quality Management ..... 173

## SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

- Sorokoumova S. N., Druzhinina L. A.**  
Providing Complex Individual Support to Students  
with Severe Visual Impairments ..... 181

## PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

- Malinin V. A.**  
Designing and Implementing Models of Schools  
of Pedagogical Leadership ..... 190

## POSTGRADUATE RESEARCH

- Miloshenko A. P.**  
Humanitarian Pedagogy in Seneca’s Philosophical Prose ..... 199
- Shevchenko B. A.**  
Improving Military Translators’ and Interpreters’  
Professional Development ..... 205
- Information for authors** ..... 214

**К читателю**

УДК 004:37

*А. А. Романов***ВЕЛИКИЕ ПЕРВОПРОХОДЦЫ В НАУКЕ**

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

В начале 2019 года на страницах нашего журнала мы развернули дискуссию вокруг понятия «инновация», пытаюсь открыть в нем новые смыслы, созвучные сегодняшнему состоянию общества и образования<sup>1</sup>. Диалог продолжился в следующем номере (№ 50)<sup>2</sup>, а также на VII национальном форуме российских историков педагогики<sup>3</sup>, где говорилось: «Сегодня инновация ценна не потому, что устремлена в будущее, а потому что мы все по сути являемся новаторами или пользователями инноваций. Инновационная деятельность — один из важных аспектов развития образования, региональные системы должны развивать инновационные процессы, а школы должны стать инновационными площадками»<sup>4</sup>.

Обсуждение заинтересовавшей читателей темы педагогической инноватики, анализ ее философских, научных и методологических аспектов мы продолжаем и в пятьдесят первом номере «Психолого-педагогического поиска». Рубрика «Философия образования» представлена статьей «О феномене инновационности и том, куда нас ведет педагогическая инноватика» (**М. А. Лукацкий**).

Радикальные перемены, олицетворяющие современное общество, приводят к стремительному изменению быта и жизнедеятельности людей, делая их мобильнее и сильнее. В таких условиях, по мнению автора, задача, состоящая в подготовке человека к жизни во все усложняющемся мире, становится приоритетной для сферы образования. Однако для этого требуются соответствующие педагогические инновации, разработка которых и стимулировала появление новой области педагогического знания — педагогической инноватики.

М. А. Лукацкий детально анализирует содержание понятия инновации, рассматривает философские ракурсы понимания сути инновационных сдвигов в жизни

---

<sup>1</sup> См.: Романов А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 9–14; Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–40.

<sup>2</sup> См.: Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 7–13; Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 26–46.

<sup>3</sup> См.: Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 9; Уткин А. В. Стенограмма VII национального форума российских историков педагогики // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 6–21.

<sup>4</sup> Уткин А. В. Стенограмма VII национального форума российских историков педагогики. С. 8.

людей, объясняет сложившиеся в науке подходы к изучению инноваций (исследовательский, объектный, процессный, объектно-утилитаристский, процессно-утилитаристский, процессно-финансовый). В статье осмысливается такой важный аспект инновационной деятельности, как гуманитарная экспертиза инновационных проектов, а сам вопрос о реальности или призрачности подобной экспертизы остается сегодня открытым.

В статье представлены аналитические размышления об инновационности самой педагогической инноватики, а также о возможных путях ее совершенствования. Выражаясь словами М. А. Лукацкого, «ознакомление с литературой, в которой нашли отражение чаяния, успехи и результаты исследовательских поисков педагогической инноватики, свидетельствует о том, что модели будущего (вариативные в своей основе) не являются фактором, серьезно влияющим на ход осуществления инновационных разработок, потому часто и получается, что многие педагогические инновации, внедренные в сферу образования, в ее многосложный организм, оказываются никак не связанными с реальными интересами и запросами обучающегося человека. Трансформация сферы образования есть, а ответа на вопрос «зачем и для чего эти изменения были произведены?» нет.

Педагогическая инноватика должна сделать инновационный шаг в своем развитии. Научно-прогностические концепции будущего должны стать тем базисом, на котором педагогическая инноватика будет выстраивать свою деятельность. Ориентирами педагогических инновационных разработок должны становиться контуры мира, задаваемые научно-прогностическими концепциями. И тогда педагогическая инноватика станет локомотивом осмысленного движения сферы образования в будущее, а не инновационным тормозом, замедляющим ее развитие, как это нередко сегодня случается.

Рубрику «Методология историко-педагогического познания» открывает статья **Г. Б. Корнетова** «Культурологическая интерпретация инноваций в образовании в историко-педагогическом процессе». Обращается внимание, что в историко-педагогическом процессе педагогические новации существуют в диалектическом единстве с педагогическими традициями.

Инновационное движение в отечественном образовании возникло и стало влиятельной созидающей силой на рубеже 1980–1990-х годов и, меняя формы, развивается в первые десятилетия XXI века. Общественно-педагогическое движение, первоначально заявлявшее о необходимости трансформировать и модифицировать существующую традицию, вернуться к ее основаниям, как это было, например, в ряде документов, подготовленных ВНИК «Школа» в 1988 году, достаточно быстро, как полагает автор, встало на путь новационного преодоления этой традиции, коренной, радикальной, качественной перестройки школы и всей системы образования на принципиально новых для СССР основаниях<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> См.: Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 72–101; Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2. С. 58–86; Романов А. А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С. 142–155; Романов А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 59–65.



Концептуальное осмысление инноваций в истории педагогики, в теории и практике современного образования, проведенное в контексте теории культурогенеза (А. Я. Флиер), подводит итог Г. Б. Корнетов, является примером междисциплинарного подхода к анализу педагогических феноменов, позволяющих рассмотреть новые грани историко-педагогического процесса в его временной динамике.

Живой интерес вызовет статья «Понятие «социальное время» как инструмент историко-педагогического исследования» (А. В. Уткин).

Социальное время маркируется социально значимыми событиями, детерминируется социально-политическими условиями и творчески преобразующей активностью личности (или группы), определяющими скорость, качество и масштаб преобразований действительности. Автор использовал понятие «социальное время» при анализе творческого наследия А. С. Макаренко, особенностей реализации его идей в широком социально-историческом контексте.

А. С. Макаренко стал, по мысли А. В. Уткина, автором одной из самых мощных и продуктивных социальных технологий XX века, так как в его активной деятельности совпали три уровня социального времени: время индивида, время поколения, время человеческого общества (великой общности «советский народ»). Он стал той личностью, которая в данном месте, в данный период, в данном обществе наиболее отвечала требованиям момента, предложив на вызов времени своевременный и адекватный ответ, в очередной раз доказав, что востребованность личности, ее индивидуальные черты актуализируются, как правило, в переходный период между старым и новым. Именно поэтому, как показывает автор, концепция «социального времени» может стать еще одним методологическим форматом историко-педагогических исследований.

Содержание рубрики «Памятные даты» определило название обращения к читателям «Великие первопроходцы в науке».

В статье «Педагогический дискурс Л. Ф. Магницкого (к 350-летию со дня рождения)» на основе концептуализации совокупности консервативно-религиозных воззрений на процесс развития российского образования, М. В. Богуславский воздает должное российскому просветителю, самобытному религиозному мыслителю и педагогу-гуманисту, первому русскому учителю математики Л. Ф. Магницкому.

Почти 40 лет Л. Ф. Магницкий был учителем открытого по указу Петра I в Москве первого светского государственного учебного заведения, знаменитой «Школы математических и навигацких, то есть мореходных, хитростно наук учения». Фактически это был первый русский учитель, так как до него в России преподавали только взятые самодержцем на службу иностранцы.

М. В. Богуславский подчеркивает, что Л. Ф. Магницкий навсегда вошел в историю мировой культуры и образования благодаря созданию первого российского печатного учебника по математике «Арифметика, сиречь наука числительная», обладающего для своей эпохи значительными научными и методическими достоинствами и имеющего преимущества при сравнении с аналогичными западноевропейскими учебниками. Выход книги в свет стал событием в российской науке и культуре. Она превратилась в национальное достояние России.

Еще одна статья «Идеи И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века (к 170-летию со дня рождения)» (А. А. Романов) посвящена 170-летию юбилею со дня рождения великого физиолога.

И. П. Павлов в истории науки остался тем человеком, который способствовал развитию науки физиологии головного мозга, переживавшей на рубеже XIX–XX веков кризис из-за нехватки адекватных исследовательских методов, выйти на новые рубежи объективного изучения психической деятельности человека.

Значимое влияние физиологии на психологию и педагогику начала XX века привело, в частности, к определенному скачку в развитии экспериментальной педагогики, способствовало пониманию психологами и педагогами широкого спектра вопросов, связанных с образованием и воспитанием человека.

Классики отечественной педагогики А. С. Макаренко и С. Т. Шацкий сквозь призму идей И. П. Павлова рассматривали проблему индивида и общества, учения о доминанте, характере, потребностях, поведении, а также различные процессы и состояния (раздражение, возбуждение, торможение, внушение, подражание, усталость, нервное расстройство и т. п.).

В целом идеи И. П. Павлова в педагогике использовались как научное обоснование учения о поведении, служили естественно-научной базой для разработки проблемы трудовой деятельности человека. В методике воспитания и образования на эти идеи опирались, решая вопросы школьной дисциплины, перегрузок учащихся, детского развития и питания, семейного воспитания, педагогической техники и мастерства учителя, развития детского интереса, становления характера, педагогического контроля, поощрения и наказания, стресса учеников и др.

Сегодня наследие великого ученого помогает объяснить механизмы параллелизма умственного и физического развития детей, основных этапов их гармоничного воспитания, являет нам пример жизнелюбия и беззаветного служения науке.

Говоря о выдающихся ученых, мы называем их по-разному: классики<sup>6</sup>, просветители, подвижники, реформаторы<sup>7</sup>, новаторы<sup>8</sup>, практики и экспериментаторы<sup>9</sup>, наставники и Учителя<sup>10</sup>, деятели образования<sup>11</sup>. В истории не все останутся великими, далеко не каждого назовут первопроходцем, однако нет сомнения, что Л. Ф. Магницкий и И. П. Павлов были в истории отечественной науки именно такими.

---

<sup>6</sup> См.: Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 7–13 ; Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2015. 384 с. ; Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 70–83.

<sup>7</sup> См.: Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования : историко-биограф. очерки. М. : Просвещение, 2005. 191 с. ; Романов А. А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102.

<sup>8</sup> См.: Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании ... С. 72–101 ; Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании ... С. 58–86.

<sup>9</sup> См.: Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М. : Рос. откр. ун-т, 1996. 84 с. ; Романов А. А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С. Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. 2013. № 4. С. 63–75.

<sup>10</sup> См.: Романов А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 9–14 ; Романов А. А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 69–81.

<sup>11</sup> См.: Богуславский М. В., Осмоловская И. М., Романов А. А. М. Н. Скаткин — выдающийся отечественный педагог и деятель образования // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4 (36). С. 81–101.

Изучение студентами наследия выдающихся ученых и просветителей, знакомство с выразительными примерами их подвижнической деятельности становится значимым фактором мотивации студентов к овладению ценностями психолого-педагогического знания<sup>12</sup>.

Привлечет читателей своей содержательностью и своеобразием подачи материала блок статей рубрики «Страницы истории».

Статья «От двенадцати в “Детском Мире” К. Д. Ушинского к тридцати пяти в “Нашем друге” Н. А. Корфа: разговор русского барона с немецкими учителями» (**В. Г. Безрогов, М. В. Тендрякова**) продолжает исследование рецепции отечественной российской педагогикой XIX века дидактических достижений германоязычного региона, начатое статьей об источниках «Детского мира» К. Д. Ушинского<sup>13</sup>.

Детальное выявление состава немецкоязычных и русскоязычных книг всего списка Корфа позволило авторам реконструировать спектр доступных и известных российским педагогам изданий, на которые опиралось следующее за Ушинским поколение. Контекстуальный подход к деятельности К. Д. Ушинского и Н. А. Корфа показал их профессиональную включенность в дидактический дискурс как отечественного, так и международного уровня. Более независимая (на словах) позиция К. Д. Ушинского по отношению к отечественным авторам, чем у Н. А. Корфа, соединялась с одинаково уважительным отношением двух отечественных классиков к своим германским коллегам.

Статья «Адольф Дистервег о религиозном воспитании в начальной школе: по материалам пособия для учителей „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“» (**Е. Н. Никулина**) продолжает тему «Ушинский как переводчик»<sup>14</sup>. При переводе К. Д. Ушинским указанного пособия Ф. А. В. Дистервега, известном как «Начатки детского школьного учения», был пропущен раздел, состоящий из песен религиозно-нравственного содержания. По утверждению автора, детские песни Дистервега несут в себе глубокие базовые знания о Боге и его отношении к людям и миру, о нравственных требованиях к человеку. Песни дают маленькому ученику установку на добродетельную жизнь, стремление делать угодное Богу и испрашивание на это сил от Него. Учебная деятельность ребенка, благодаря этому, приобретает высший смысл и глубокие мотивационные основания. Вопрос о том, почему К. Д. Ушинский не счел необходимым даже прокомментировать замысел Дистервега о гармонии земного и небесного в начальном образовании, остается открытым.

Третья статья в этой рубрике «Город обреченных воспитательных проектов: историко-педагогический комментарий к трагедии Эсхила “Семеро против Фив”» (**В. К. Пичугина, М. К. Ветошкина**).

Древнегреческие трагедии достаточно сложны для современного читателя как самими текстами, так и контекстами. Каждая фраза, произнесенная героем трагедии, имела содержательное наполнение и служила наставлением для зрителя. Авторы

<sup>12</sup> См.: Романов А. А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 2. С. 41–47.

<sup>13</sup> См.: Безрогов В. Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2 (30). С. 50–58.

<sup>14</sup> См.: Никулина Е. Н., Безрогов В. Г. Неизвестный Адольф Дистервег: к вопросу о переводе К. Д. Ушинским классика германской педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2 (46). С. 39–50.

в своих комментариях пытаются обозначить ряд оригинальных педагогических идей, в том числе и мысль Эсхила о том, что каждое последующее поколение правителей Фив оказывается новым неудачным воспитательным проектом для их родителей. В связи с этим трагедия города может восприниматься как инструкция по воспитанию добродетельного воина, программа патриотического воспитания и/или совокупность воспитательных стратегий для себя и alter ego (другой я).

Интересны и содержательны статьи рубрики «Методология развития личности».

В статье «Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся: возрастной аспект» (**В. К. Игнатович, С. С. Игнатович**) авторы выявляют специфические особенности индивидуальных образовательных результатов учащихся дошкольного, младшего школьного, подросткового и раннего юношеского возраста. Выделены и охарактеризованы три вида индивидуальных образовательных результатов: обретенные смыслы, способы продуктивных действий и способы их социального утверждения. Важен авторский вывод о том, что «проектирование и оценка индивидуальных образовательных результатов учащихся остается одним из наименее разработанных аспектов исследований, связанных с индивидуализацией современного образования. Разрыв между пониманием сущности этого процесса как обретения каждым учеником возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории, приводящей его к максимуму реализации собственных творческих возможностей, и взглядами на образовательные результаты ученика как на усвоенные им нормы и способы действий сохраняется и на теоретико-методологическом, и на практическом уровнях».

Актуальная мультидисциплинарная проблема поднята в статье «Социальные сети как средовой фактор формирования личности учащегося в контексте профилактики социально опасных явлений» (**И. М. Ильичева, Л. Д. Сыркин, А. С. Ляпин**).

Трансформирующаяся социальная среда может оказывать на личность учащегося как положительное, так и отрицательное воздействие. Как никогда актуальны угрозы, действующие исключительно в интернете. Неконтролируемость его контента предъявляет новые требования к структуре психологической службы образования и содержанию ее деятельности. Авторы обосновывают необходимость разработки маркеров-предвестников, позволяющих осуществлять превенцию потенциально опасных тенденций и явлений, связанных с киберпространством.

Экспериментальные материалы о влиянии родного языка на обучение студентов Республики Саха (Якутия) и развитие их личностных качеств представлены в статье «Влияние владения родным языком студентов-монолингвов и билингвов на развитие личностных качеств (на примере Республики Саха (Якутия))» (**В. Н. Курилкина, Е. С. Винокурова, Н. Д. Елисеева, С. В. Хачиров**). Авторы установили, что у двуязычных студентов, владеющих родным языком, более развиты коммуникативные навыки: они более общительны, уверены в себе, инициативны, активны, стремятся отстаивать свое личное мнение и взгляды. Обучающиеся, которые не владеют родным языком, могут испытывать сложности в общении и межличностном взаимодействии. Отмечены и значимые различия по таким чертам характера, как замкнутость, сдержанность, нормативное поведение, независимость, самоконтроль, тревога, конформизм.

Рубрика «Культура профессиональной подготовки специалиста» представлена исследовательскими материалами о формировании системы ценностей и профессионализма студентов и курсантов современных вузов.

В статье профессора **Н. В. Мартишиной** «Формирование этоса студентов современного вуза: аналитический обзор по материалам научной печати» понятие «этос» трактуется не только в качестве принимаемой студенчеством совокупности ценностей, но и как стиль жизни. Знаковой становится даже сама постановка проблемы, так как от того, какие ценности и нравственные нормы принимают сейчас студенты в качестве границ допустимого и ориентиров жизни, зависит не только их собственное будущее, но и жизнь огромного количества людей.

Автор среди многих выделяет проблему заимствований чужого текста в письменных работах студентов, недопустимости профессиональной халатности преподавателей, не обращающих внимание на наличие плагиата и не поощряющих творчество и исследовательскую самостоятельность своих учеников.

Необходимость внедрения системы менеджмента качества в управление развитием профессионализма курсантов в военном вузе обосновывается в статье «Управление развитием профессионализма у курсантов в развивающейся системе менеджмента качества образования» (**В. И. Воробьев, А. А. Петренко**).

Специалисты высоко оценят значимость статьи «Концепция построения комплексного индивидуального сопровождения обучающихся с глубокими нарушениями зрения» (**С. Н. Сорокоумова, Л. А. Дружинина**) рубрики «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики».

Авторы делают вывод о необходимости разработки диагностической программы для изучения состояния основных линий развития личности дошкольников с глубокими нарушениями зрения. Для обеспечения максимальной эффективности индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с глубокими нарушениями зрения предстоит разработать базовые профессиональные компетенции, включающие определенные знания, умения и навыки, максимально ориентированные на практическую деятельность и позволяющие решать профессиональные задачи. В статье представлены принципы построения пропедевтической вариативной индивидуальной психокоррекционной программы.

Рубрика «Педагогическая наука и практика» предлагает статью **В. А. Малинина** «Проектирование и реализация модели школы педагогического лидерства» в которой на примере конкретного инновационного опыта образовательной организации раскрывается структура, содержание и сущность модели школы, ориентированной на становление новой профессиональной позиции педагога-лидера. В качестве методологической основы формирования лидерства у педагогов и обучающихся и организации новых форматов детско-взрослого взаимодействия в условиях общего образования представлен концепт «Школа педагогического лидерства».

Предложенная и реализованная модель «Школа педагогического лидерства» и создание нового формата профессиональной работы имеет принципиальный характер, так как позволяют реализовать цели инновационного проекта.

Исследования молодых ученых представлены статьями «Гуманная педагогика в философской прозе Сенеки» (**А. П. Милошенко**) и «Технологии совершенствования профессиональной подготовки военных переводчиков» (**Б. А. Шевченко**).

Ждем новые исследовательские материалы, надеемся на продолжение дискуссий по актуальным проблемам педагогики и психологии, с благодарностью примем отзывы и пожелания о работе журнала «Психолого-педагогический поиск», встречающем в 2019 году свой 15-летний юбилей<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> См.: Романов А. А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 11–24.

Завершаем обращение к читателям справкой, что авторы пятьдесят первого номера «Психолого-педагогического поиска», среди которых 12 докторов наук, представляют 9 регионов России (Екатеринбург, Коломна, Краснодар, Москва, Нижний Новгород, Рязань, Санкт-Петербург, Челябинск, Якутск).

### Список использованной литературы

1. Безрогов В. Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 2 (30). — С. 50–58.
2. Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки. — М.: Просвещение, 2005. — 191 с.
3. Богуславский М. В., Осмоловская И. М., Романов А. А. М. Н. Скаткин — выдающийся отечественный педагог и деятель образования // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 4 (36). — С. 81–101.
4. Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.
5. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 72–101.
6. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 2. — С. 58–86.
7. Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 26–46.
8. Никулина Е. Н., Безрогов В. Г. Неизвестный Адольф Дистервег: к вопросу о переводе К. Д. Ушинским классика германской педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 2 (46). — С. 39–50.
9. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии: моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: Акад. соц. управления, 2015. — 384 с.
10. Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. — М.: Рос. откр. ун-т, 1996. — 84 с.
11. Романов А. А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1 (21). — С. 69–81.
12. Романов А. А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 11–24.
13. Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 7–13.
14. Романов А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 9–14.
15. Романов А. А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С. Т. Шацкого) // Известия Российской академии образования. — 2013. — № 4. — С. 63–75.
16. Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 70–83.
17. Романов А. А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 2. — С. 41–47.
18. Романов А. А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. — 2015. — № 3. — С. 95–102.
19. Романов А. А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 2 (26). — С. 142–155.

20. Романов А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1 (21). — С. 59–65.

21. Уткин А. В. Стенограмма VII национального форума российских историков педагогики // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 2. — С. 6–21.

### Сведения об авторе

**Романов Алексей Алексеевич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогического образования, почетный профессор ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru (Рязань).

### References

1. Bezrogov V. G. The Author of the “Children’s World” and his Foreign Teachers. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 2 (30), pp. 50–58. (In Russian).

2. Boguslavskij M. V. *Podvizhniki i reformatory rossijskogo obrazovanija: istoriko-biograficheskiye ocherki* [Promoters and Reformer of Russian Education: Historical and Biographical Sketches]. Moscow, Enlightenment Publ., 2005, 191 p. (In Russian).

3. Boguslavskij M. V., Osmolovskaja I. M., Romanov A. A. M. N. Skatkin, an Outstanding Russian Educator]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (36), pp. 81–101. (In Russian).

4. Kornetov G. B. Innovations in Society and Education: Historical and Pedagogical Context. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 15–40. (In Russian).

5. Kornetov G. B. Innovative Educators, New Pedagogical Thinking and Innovation Movement in Russian School Education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s). *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2019, no. 1, pp. 72–101. (In Russian).

6. Kornetov G. B. Innovative Educators, New Pedagogical Thinking and Innovation Movement in Russian School Education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s). Article 2. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2019, no. 2, pp. 58–86. (In Russian).

7. Kornetov G. B. Temporal Culture as a Frame of Historical and Pedagogical Context of Innovations in Education. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2 (50), pp. 26–46. (In Russian).

8. Nikulina E. N., Bezrogov V. G. The Unknown Adolph Diesterweg: to the Issue of K. D. Ushinsky’s Translation of the German Educator’s Works. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 2 (46), pp. 39–50. (In Russian).

9. Kornetov G. B. (ed.). *Pedagogika i obrazovanie v zerkale istoricheskoy refleksii* [Pedagogy and Education through the Mirror of Historical Reflection]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2015, 384 p. (In Russian).

10. Romanov A. A. *A. P. Nechaev: u istokov jeksperimental'noj pedagogiki* [A. P. Nechaev: at the Sources of Experimental Pedagogy]. Moscow, Russian Open University Publ., 1996, 84 p. (In Russian).

11. Romanov A. A. Conversing with the Teacher, Oneself and the Time. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2012, no. 1 (21), pp. 69–81. (In Russian).

12. Romanov A. A. Historical Landmarks Experienced by Psychological and Pedagogical Search Academic Journal. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 1 (33), pp. 11–24. (In Russian).

13. Romanov A. A. Invariant and Innovation in Pedagogy. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2 (50), pp. 7–13. (In Russian).
14. Romanov A. A. Outstanding Educators and the Art of Education. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 9–14. (In Russian).
15. Romanov A. A. Experimental Pedagogy of the Early 20th Century (Commemorating S. T. Shatsky's 135th Birth Anniversary). *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2013, no. 4, pp. 63–75. (In Russian).
16. Romanov A. A. Commemorating N. K. Krupskaya's 145th Birth Anniversary. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 70–83. (In Russian).
17. Romanov A. A. Improving Student Motivation to Learn History of Pedagogy as a Problem of Modern Pedagogical Education. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Russian and Foreign Pedagogy]. 2013, no. 2, pp. 41–47. (In Russian).
18. Romanov A. A. Russian Education Reformer of the Late 20th Century. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2015, no. 3, pp. 95–102. (In Russian).
19. Romanov A. A. Temporary Research Group “School”: Looking Back 25 Years. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2013, no. 2 (26), pp. 142–155. (In Russian).
20. Romanov A. A. Je. D. Dneprov and New Pedagogical Thinking. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2012, no. 1 (21), pp. 59–65. (In Russian).
21. Utkin A. V. The Transcript of the 7th National Forum of Russian Historians of Pedagogy. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2019, no. 2, pp. 6–21. (In Russian).

#### Information about the author

**Romanov Aleksey Alekseyevich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Pedagogical Education, Emeritus Professor at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 06.07.2019.*

*Received 06.07.2019.*





## Философия образования

УДК 370.1

*М. А. Лукацкий*

### **О ФЕНОМЕНЕ ИННОВАЦИОННОСТИ И О ТОМ, КУДА НАС ВЕДЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с философскими, научными и методологическими аспектами педагогической инноватики. В ней находит осмысление один из важных аспектов инновационной деятельности — проведение гуманитарной экспертизы инновационных проектов. Представлены аналитические размышления о возможных путях совершенствования педагогической инноватики.

педагогическая инноватика; философские и научные ракурсы инноватики; гуманитарная экспертиза инновационных проектов

#### **Педагогическая инноватика как ответ на современную актуальную проблему**

Человек является уникальным существом, жизнь которого — бытие в качестве сознающего себя «Я», бытие, в контексте которого раскрывается главная, отличающая его от других существ, способность — изменять себя и среду своего обитания. Отсутствие изменений, динамики в жизни людей, состояние покоя без каких-либо социальных, культурных, экономических и технических трансформаций — то, чего никогда не было в истории рода человеческого. Для описания и объяснения этого непреложного для человеческого сообщества явления использовались и продолжают использоваться различные лексические единицы и понятия: перемена, улучшение, замена, изменение, становление, активность, движение, прогресс, процесс, эволюция и др.

В настоящее время динамизм, присущий человеческому бытию, приобрел беспрецедентный характер. Скорость, с которой стало преобразовываться пространство бытия человека, стала такой, что успеть за стремительными изменениями, происходящими во всех сферах жизни, удастся меньшинству, а большинство уже составляет обширную команду аутсайдеров этого процесса. Отнюдь не случайно стали говорить об изменениях, олицетворяющих сегодняшний день, как о тирании и деспотизме нововведений, их властвовании над человеком. Вместе с тем не вызывает сомнений и то, что новшества, входящие в нашу жизнь, радикально преобразовывают наше бытие, добавляя к нему то, что в прагматическом отношении делает нас мобильнее и сильнее. Очевидно, что ускоряющийся процесс

инновационного обустройства человеческой жизни необратим, что его направленность и вектор развертывания устремлены в будущее, которое, по всей видимости, будет самым существенным образом отличаться от дня сегодняшнего.

В современных условиях задача, состоящая в подготовке человека к жизни в усложняющемся мире, образ которого определяют техника и технологии, становится приоритетной для сферы образования. Ряд представителей сферы образования настаивают на том, что эта задача принципиально не может быть решена без разработки и внедрения соответствующих педагогических инноваций, позволяющих конструктивно укоренять обучающихся в стремительно изменяющемся мире. Попытки, связанные с разработкой таких педагогических инноваций и осмыслением их результативности, стимулировали появление новой области педагогического знания — педагогической инноватики.

Педагогическая инноватика — составная часть недавно сложившейся междисциплинарной области знаний о сущности инновационной деятельности и инновационных процессов, в контексте которых рождаются новшества. И потому перед тем, как будет затронута тема, касающаяся своеобразия педагогической инноватики, целесообразно кратко рассмотреть вопросы, связанные с философским осмыслением инновационных явлений, результатами научного изучения инновационных феноменов, возможностями экспертного оценивания тех последствий, к которым может привести внедрение инновации.

### Что такое инновация?

Инновация — многосложное рукотворное явление, продукт человеческой активности, нацеленной на преобразование действительности, один из факторов придания нового существующему устройству мира. Инновация — сложный феномен, дать научное определение которому весьма непросто. В научный оборот понятие «инновация» было введено Й. Шумпетером в 1911 году в работе «Теория экономического развития». Анализируя и осмысливая события, происходившие в начале XX столетия в сфере экономики, Й. Шумпетер пришел к выводу, что инновацию следует рассматривать преимущественно как целенаправленное использование уже имеющихся ресурсов и благ. Использование понятия «инновация» оправдано, полагал он, когда, например, речь идет о «внедрении нового... в данной отрасли промышленности еще практически неизвестного метода (способа) производства, в основе которого не обязательно лежит новое научное открытие и который может заключаться также в новом способе коммерческого использования соответствующего товара». Об инновации, утверждал Й. Шумпетер, можно говорить и тогда, когда осуществляется «освоение нового рынка сбыта, т. е. такого рынка, на котором до сих пор данная отрасль промышленности этой страны еще не была представлена...», и тогда, когда проводится «соответствующая реорганизация... или подрыв монопольного положения другого предприятия»<sup>1</sup>. В своем труде «Теория экономического развития» Й. Шумпетер приводит примеры еще ряда других ситуаций, описание и объяснение которых предполагают использование понятия «инновация».

В 1920-х годах российским экономистом Н. Д. Кондратьевым было предложено другое, отличное от теории Й. Шумпетера, видение процесса инноваци-

---

<sup>1</sup> Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М. : Эксмо, 2007. С. 132–133.

онного развития. Динамические процессы, меняющие уклад жизнеустройства людей, Н. Д. Кондратьев разделил на эволюционные (необратимые) и волнообразные (обратимые). Эволюционные — такие изменения, направленность которых определяется всей совокупностью человеческих деяний. Направленность таких изменений совпадает с вектором хода человеческой истории, на них не оказывают существенного влияния различные «пертурбационные» факторы. Волнообразные изменения, в отличие от эволюционных, по мысли Н. Д. Кондратьева, хотя и встроены в общее для всех людей историческое движение, обладают локальным своеобразием и во многом зависят от «пертурбационных» факторов, то есть от действий людей, меняющих ситуацию коллективного бытия. Войны, революции, научные открытия, появление новых технологий, развитие производства — это те «пертурбационные» факторы, которые вносят локальное возмущение в эволюционное по своей сути историческое движение человечества. Среди таких волнообразных изменений особое место, полагает Н. Д. Кондратьев, занимают процессы, длящиеся около 50 лет — «большие циклы». Только в рамках 50-летних отрезков времени становится понятным, что собой представляют те инновации, которые были обусловлены «пертурбационными» факторами и оказались вплетенными в ткань совместного бытия людей.

Исследовательский интерес к инновационным процессам, зародившийся в первой трети XX столетия, неуклонно возрастал. Стало увеличиваться количество научных работ об инновационном развитии, появились труды, содержащие аналитическое и критическое осмысление расширяющейся инновационной деятельности. Вопросы ускоряющегося инновационного движения, которые раньше обсуждали преимущественно экономисты, стали активно изучать философы, историки, культурологи, социологи, медики, психологи, педагоги и другие представители общественных и гуманитарных наук. Разговор об инновациях начал приобретать детализированный и конкретный характер. Тематами научных дискуссий стали инновации в культуре, общественной жизни, экономике, медицине, строительстве, животноводстве, растениеводстве, туризме и многих других сферах жизни людей.

Последняя треть XX века и начало третьего тысячелетия оказались периодом предельно интенсивного изучения феномена инновационного развития, что было, в частности, продиктовано теми новыми реалиями бытия, в которых стала протекать жизнь современного человека. Создание единого информационного пространства, возрастание масштабов и глобальный характер человеческой деятельности, умножение мировых проблем, изменение системы ценностной ориентации, успехи в роботизации и внедрение нанотехнологий, достижения молекулярной генетики, формирование глобального информационного пространства и конвергенция глобальных медиаструктур — далеко не полный перечень того, что составляет действительность современного человека. И все это новое в сфере современного мироустройства имеет своей причиной инновационный распад традиционного уклада жизни людей. Именно так трактуют многие ученые, сфокусировавшие свое исследовательское внимание на феномене рождения нового, эти произошедшие изменения в жизни людей.

В контексте научного рассмотрения вопросов, связанных с инновационным переустройством разных сфер человеческого бытия, был сформулирован ряд определений понятия «инновация». Эти определения в смысловом отношении неоднородны, в каждом из них делается акцент на тех сторонах явления, именуемого

инновацией, которые объявляются учеными, использовавшими разную научную оптику для изучения этого многосложного феномена, главными. Вот несколько таких определений этого понятия:

– «инновация — новое решение проблемы (задачи), которое возникает на индивидуальном, групповом или организационном уровнях»<sup>2</sup>;

– «инновация — это успешное приложение к данной ситуации новых средств и методов»<sup>3</sup>;

– «инновация — это продуцирование, принятие и использование новых идей, процессов, продуктов и услуг»<sup>4</sup>;

– «инновация есть введение в употребление какого-либо нового или значительно улучшенного продукта (товара или услуги) или процесса, нового метода маркетинга или нового организационного метода в деловой практике, организации рабочих мест или внешних связях»<sup>5</sup>;

– «инновация — это успешная комбинация оборудования, технологий и организационного ресурса в контексте определенной социальной либо экономической модели»<sup>6</sup>;

– «инновация — это процесс реализации новой идеи в любой сфере жизни и деятельности человека, способствующей удовлетворению существующей потребности на рынке и приносящей экономический эффект»<sup>7</sup>.

Приведенные выше определения понятия «инновация» — лишь небольшая часть встречающихся в научной литературе. Смысловое сопоставление понятий «инновация», используемых учеными, свидетельствует об имеющемся сегодня в науке плюралистическом видении явления, приносящего в жизнь людей новые цивилизационные блага, явления. Оно стало знаковым для современности и рассматривается не в инструментальном ключе, а как самостоятельная ценность.

### **Философские ракурсы понимания сути инновационных сдвигов в жизни люди**

Понятия «инновация», а также «изменение», «становление», «развитие», «прогресс», «процесс», «открытие», «изобретение», «творчество» находятся в непростых, но тесных смысловых отношениях. И потому рассмотрение их смыслового содержания позволит избежать путаницы в употреблении понятия «инновация».

Понятие «изменение» в философии трактуется как возникновение новых или утрата имевшихся у объекта свойств, увеличение или уменьшение параметров объекта, его перемещение или переход в иную форму. Изменения, происходящие с объектом, обычно классифицируются как внутренние и внешние, количественные

---

<sup>2</sup> Cyert R. M., Mazch J. G. A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1963.

<sup>3</sup> Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations // American Political Science Review. 1969, March. N 63. Pp. 111–126.

<sup>4</sup> Thompson V. A. Bureaucracy and Innovation // Administrative Science Quarterly. 1965, June. N 10. Pp. 1–20.

<sup>5</sup> Руководство Осло : рекоменд. по сбору и анализу данных по инновациям. М. : ОЭСР-ЦИСН, 2006. 192 с.

<sup>6</sup> Smits R. Innovation Studies in the 21st Century: Questions from a User's Perspective // Technological Forecasting & Social Change. 2002. No 69. Pp. 861–883.

<sup>7</sup> Безрудный Ф., Смирнова Г., Нечаева О. Сущность понятия «инновация» и его классификация // Инновации. 1988. № 2/3. URL : <http://www.mag.innov.ru> (дата обращения: 15.05.2019).

и качественные, частичные и системные. Понятие «изменение» употребляется преимущественно как противоположное по смыслу постоянству, устойчивости, сохранности, тождественности формы и состава вещи.

Понятие «становление» фиксирует то, что вещи и явления могут находиться в переходных состояниях. С помощью этого понятия характеризуется присущая многим вещам и явлениям парадоксальность их бытия: они есть, но текучи и могут стать другими. Понятие «становление» позволяет связывать и осмысливать переход возможности в действительность.

Понятие «развитие» используется тогда, когда идет речь о таком преобразовании объектов действительности, которое необратимо, имеет качественный характер, выраженную направленность и сопряжено с видоизменением внутренних и внешних связей объекта.

Прогресс — поступательное движение от низшего к высшему, от менее совершенного к более совершенному. Понятие «прогресс» широко используется в контексте обсуждения вопросов, касающихся бытия человеческого сообщества. В рамках такого обсуждения понятие «прогресс» совпадает по смыслу со словом «передовой» и со словосочетанием «идущий вперед».

Использование понятия «процесс» оправдано тогда, когда имеется в виду описание и объяснение последовательной смены состояний естественных и искусственных систем. Употребляется это понятие и в том случае, если упоминается о совокупности последовательных действий для достижения какой-либо цели, результата.

Обращение к понятию «изобретение» уместно тогда, когда найдено новое техническое решение задачи, возникшей в ходе осуществления практической деятельности человека.

Знаковым аспектом бытия человека выступает его способность к творчеству и деятельности, в рамках которой создается качественно новое, ранее не существовавшее. Творческая деятельность может осуществляться в разных областях жизни людей: научной, производственной, художественной, политической и т. д. В понятии «творчество» и находит отражение присущая человеку способность наполнять новым содержанием свою жизнь и пространство существования.

Совокупность существенных признаков, приведенных во множестве определений понятия «инновация» и позволяющих отличать его от понятий «изменение», «становление», «развитие», «прогресс», «процесс», «открытие», «изобретение», «творчество», по существу, сводится к следующим позициям: *научно-техническая новизна*, *реализуемость* (возможность практического воплощения в продукте или услуге), *способность удовлетворять определенные запросы потребителей* (потребностей людей), *эффективность* (экономическая, техническая, социальная).

Вполне объяснимо, почему массовый характер «рождения» инноваций пришелся на XX столетие — век победоносного шествия по всему земному шару технологической цивилизации, стремящейся преобразовать мир природы и культуры в прагматических интересах людей, руководствующейся верой в научную рациональность и внедряющей во все сферы бытия человека машинную технику. Именно в XX веке ценность традиции уступила свое место ценности инновации, которая стала интерпретироваться как то, без чего принципиально невозможны процветание и прогресс. Ценность инновации по существу приобрела сакральный характер, обустройство жизни современного человека стало немислимимым без опоры на нее.

Достижения техногенной цивилизации (эпоха прощания с цивилизацией традиционной) колоссальны: экономическое процветание; возрастание уровня жизни; расширение крупного производства; ускоряющееся обновление предметной среды (второй природы), в которой протекает жизнь людей; строительство общества знаний; внедрение во все сферы бытия человека высоких технологий и услуг, радикально изменивших образ жизнедеятельности и еще нескончаемый ряд других достижений, коренным образом трансформировавших лик традиционного бытия людей. Вместе с тем неоспоримые достижения техногенной цивилизации, главным девизом которой является постоянное инновационное преобразование действительности, обнажили проблему, приковавшую к себе внимание ученых, представителей социальных (общественных) наук и гуманитариев. Масштаб этой проблемы, по мнению ряда выдающихся мыслителей современности, сопоставим с катастрофой. Суть ее заключается в том, что достижения техногенной цивилизации способствуют рождению человека нового типа — человека потребляющего, человека одномерного<sup>8</sup> и обезличенного, человека, утратившего сакральные смыслы бытия; существа, в котором стремление к удобствам и удовольствиям поглотило человеческую природу. Жизнь таких одномерных людей — жизнь в массовом обществе, в котором нет прочных социальных связей, члены которого обособлены друг от друга, поскольку их не связывают никакие общезначимые нравственные ценности. Скрепки массового общества — разрастающиеся потребительские желания одномерных людей, удовлетворение которых предполагает жесткое соблюдение норм и регламентов потребительского поведения, связывающего всех со всеми.

Осмыслению природы техногенной цивилизации посвящены труды О. Шпенглера, Л. Мэмфорда, Х. Ортеги-и-Гассета, К. Ясперса, М. Хайдеггера, Г. Маркузе, Ю. Хабермаса и других мыслителей XX века. В их работах были поставлены вопросы, касающиеся сущности технического переустройства мира, роли и места техники в жизни человеческого сообщества, перспектив ее масштабного вторжения в бытие людей. Нейтральна техника сама по себе, или в ней всегда пребывает социальная составляющая, техника — лишь средство достижения целей, или она поработитель человека — вопросы, ответы на которые были получены вышеназванными мыслителями. Главным средоточием их размышлений было следующее: в будущем вся сфера техники будет подчинена человеку или случится иное — человек превратится в «придаток» машины.

Труды указанных мыслителей — констатация того, что в технизированном мире человек становится лишенным внутренней автономии, отчужденным от своей человеческой природы и беззащитным перед лицом все усложняющихся технологий. В их работах аргументированно показывается, как рушатся надежды людей на счастливую и комфортную жизнь в условиях жесткой необходимости следования диктату техники и отсутствия возможностей (экономических, психологических и др.) соблюдения ее непреложных предписаний. Ученые предупреждают о том, что над человечеством нависла смертельная опасность оказаться в кабале инновационного (технического и технологического) преобразования мира. Они утверждают, что инновационные мировоззренческие установки, согласно которым можно переустраивать мир с помощью техники и технологий, без природы человека, должны уйти в небытие, иначе придется забыть про реалии собственно человеческой жизни.

---

<sup>8</sup> В 1964 году вышла книга Г. Маркузе, названная им «Одномерный человек: исследования по идеологии развитого индустриального общества».

К сожалению, следует признать, что предостережение, высказанное мыслителями в XX столетии, относительно перспектив инновационного способа организации бытия, в контексте которого главным игроком объявляется инновация, а не человек, пока не оказывает существенного влияния на ход цивилизационного развития. Инерция, присущая техногенной цивилизации, на данном историческом отрезке времени оказывается сильнее доводов здравого смысла.

Более того, есть основания считать, что с конца XX — начала XXI века начала набирать силу новая волна развития техногенной цивилизации, уже получившая название инновационной стадии. Специфика этой стадии — широкое и повсеместное внедрение высоких инновационных технологий, которые существенным образом изменяют картину экономического и социального бытия человека. Нано-, био-, информационные и когнитивные технологии, именуемые в научной литературе NBIC-технологиями (от англ. Nano, Bio, Inform и Cognitive), в ближайшее время охватят собой всю ойкумену — освоенную человечеством часть мира — и тем самым трансформируют все сферы бытия и системы жизнеобеспечения людей. Футуристические прогнозы о радикальной пересборке<sup>9</sup> экономической, культурной и социальной жизни людей, появлении в недалеком будущем нанообщества, биообщества, когнитивного общества, где реальностью станут биоэкономика, квантовые и биоконпьютеры, когнитивные технологии улучшения работы мозга, нейропротезирование, генный инжиниринг и «биоремонт» человека и многое другое, уже обрели статус постоянства в научной и научно-просветительской литературе.

Ситуацию, в которой сегодня пребывает человечество, охарактеризовать иначе, чем триумф инновационной цивилизации, весьма проблематично. Триумфальное шествие инноваций, подобно диктату NBIC-технологий, в очередной раз и с особой силой приковывает человека как мыслящего существа к судьбоносным для него размышлениям о настоящем и будущем. Отсутствие ответа на вопрос: человек выбирает парадигму цивилизационного развития, или его удел в условиях инновационной предопределенности — подчинение инновационной тирании, тождественно решимости человека отказаться от самого себя и смириться перед фатальной неизбежностью. Сумеет ли он сохранить свою человеческую самость или отдаст себя на перedelку инновационным технологиям, ценность которых определяется возможностями «перекраивать» людей и среду их обитания, а отнюдь не инструментальными возможностями технологий служить людям и удовлетворять их человеческие потребности? Сегодня можно констатировать: поиск ответа на смысложизненный для всего человечества вопрос ведется. Каким будет этот ответ, предположить весьма сложно. Ясно одно: традиционный уклад жизни человека ушел в небытие, а просторы инновационного жизнеустройства расширяются с возрастающим ускорением. Понятно и то, что человечество должно предпринять попытку защитить себя от безраздельного господства инноваций и попытаться поставить их внедрение под экспертный контроль, в противном случае в буквальном смысле сбудется пророческая постмодернистская идея «смерти человека»<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Словосочетание «пересборка социального» было использовано Бруно Латуром в названии книги «Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию» (пер. с англ. И. Полонской, под ред. С. Гавриленко. М. : Издат. дом Высш. шк. экономики, 2014. 384 с.).

<sup>10</sup> Идея метафизической «смерти человека» была пророчески предвосхищена в трудах Ф. Ницше, а затем подхвачена М. Фуко, М. Бланшо, Э. Левинасом и оригинально развита в их произведениях.

### Инновации в зеркале научного изучения

В науке сложилось несколько подходов к изучению инноваций. Выбор исследовательского подхода во многом определяется тем, что планируется изучить (рассмотреть в научном ключе) в явлении, имеющем статус инновации. Исследовательский акцент в изучении инноваций может быть сделан на одной или нескольких ее сторонах: научно-технической новизне, реализуемости, способности удовлетворять запросы потребителей и эффективности. С учетом изучаемой стороны и выбирается соответствующий подход к исследованию инновации.

Объектный подход позволяет концентрировать исследовательское внимание на инновации как на конкретном продукте (товар, услуга, техническое устройство и др.). Этот подход дает возможность определить, обладает ли инновационный продукт новизной, и если обладает, то в чем именно она состоит.

В контексте процессного подхода исследовательское внимание фиксируется не на инновации как на конечном продукте, а на процессе появления, изготовления, рождения этого продукта. Пристальное и детальное изучение динамики изменений, которые происходят с субстратом (материалом), составляющим тело инновационного продукта, и аналитическое ознакомление с теми технологиями, которые используются в ходе производства этого продукта, позволяют получить ответ на вопрос, касающийся возможности его практического воплощения (реализуемости) и массового тиражирования.

Объектно-утилитаристский подход центрирован на изучении двух базовых сторон инновации: как предмета, имеющего новую потребительную стоимость, и как предмета, предназначенного для удовлетворения определенных потребностей людей. Рассмотрение инновации под таким углом зрения дает возможность разобраться в том, насколько инновация соответствует конкретным запросам ее потребителей.

Процессно-утилитаристский подход применим тогда, когда известно, какие потребности людей могут быть удовлетворены с помощью инновационного продукта (или услуги), но непонятно, в какие сроки (как быстро) эта инновация может дойти до конкретного потребителя.

При использовании процессно-финансового подхода исследовательское внимание сосредоточивается на изучении того, какие финансовые вложения (ресурсы) необходимы для инвестирования в процесс производства и распространения инновации (продукта, услуги, технологии). Этот подход позволяет определиться с эффективностью финансовых вложений в реализацию инновационного замысла, нацеленного на достижение позитивного результата в конкретной сфере жизнедеятельности людей (экономической, технической, социальной).

В рамках научного изучения инновационных явлений были разработаны оригинальные версии классификации инноваций по видам. Таких классификаций немало. Дадим пример одной, часто встречающейся в научной и учебной литературе. Согласно ей, инновации классифицируются по следующим основаниям:

1. Значимость (базисные, улучшающие, псевдоинновации).
2. Направленность (заменяющие, рационализирующие, расширяющие).

3. Место реализации (отрасль возникновения, отрасль внедрения, отрасль потребления).



4. Глубина изменения (регенерирование первоначальных способов, изменение количества, перегруппировка, адаптивные изменения; новый вариант, новое поколение, новый вид, новый род).
5. Разработчик (разработанные силами предприятия, внешними силами).
6. Масштаб распространения (для создания новой отрасли, применение во всех отраслях).
7. Место в процессе производства (основные продуктовые и технологические, дополняющие продуктовые и технологические).
8. Характер удовлетворяемых потребностей (новые потребности, существующие потребности).
9. Степень новизны (на основе нового научного открытия, на основе нового способа применения к давно открытым явлениям).
10. Время выхода на рынок (инновации-лидеры, инновации-последователи).
11. Причина возникновения (реактивные, стратегические).
12. Область применения (технические, технологические, организационно-управленческие, информационные, социальные и т. д.)»<sup>11</sup>.

Не остались вне зоны научного изучения и многие другие вопросы, непосредственно связанные с феноменом инновационного изменения ландшафта жизни людей: сущность, виды, индикаторы, структура, технология осуществления, этапы и формы организации, механизмы регулирования инновационной деятельности, элементы и факторы развития инновационных инфраструктур, трансфер инноваций, разработка инновационных стратегий, условия формирования инновационной культуры. Приведенный перечень инновационных явлений, ставших предметом научного рассмотрения, конечно, далеко не исчерпывающий. Многие стороны инновационной деятельности и инновационных процессов, подвергнутые научному изучению, в этом перечне не упомянуты.

В наше время вполне уже можно говорить о том, что благодаря широко проведенным научным исследованиям, в ходе которых были основательно прозондированы различные инновационные явления, сложилась особая предметная область — инноватика, где концентрируются научные знания о сущности инновационной деятельности, ее организации и управлении, способах использования имеющихся научных представлений о действительности в процессе создания востребованных обществом новшеств.

### **Гуманитарная экспертиза инновационных проектов: реальность или утопия**

Вторжение высоких инновационных технологий в жизнь современного человека уже состоялось. Интернет вещей (объединение в одну сеть предметов, оснащенных встроенными технологиями взаимодействия друг с другом и с внешней средой), нанотехнологии (производство микроскопических устройств), биотехнологии (получение веществ с заданными свойствами с использованием биологических систем), бионические технологии (создание искусственных систем, обладающих характеристиками живых организмов), технологии киборгизации человека

---

<sup>11</sup> Инновационная деятельность на предприятии : кратк. курс лекций / сост. Л. А. Третьяк. Саратов : Саратов. гос. аграр. ун-т, 2016. С. 9.

(вживление в тело электронных и биологических чипов, укореняющих человека в едином информационном пространстве, замена утраченных органов искусственными и более совершенными, расширение человеческих возможностей за счет дополнительных техногенных частей тела), беспилотные автомобили, робототехника (автоматические технические системы) — реалии сегодняшнего дня. Количество инновационных инициатив стремительно увеличивается. Каждый новый день приносит нам сведения об активно ведущихся, инновационных по своей сути разработках, нацеленных на совершенствование тела и интеллекта человека, радикальное переустройство среды бытия людей. Инновационные проекты, ориентированные на повышение комфортности бытия человека и на «облагораживание» его природы (увеличение скорости интеллектуальной деятельности, телесной мобильности и т. д.) заполняют «плановую повестку» ближайшего будущего.

Чем завершится это экспериментирование с человеческой реальностью и что будет собой представлять среда обитания? Быть может, происходящее есть не что иное, как инновационная вакханалия. Или же оно (происходящее) есть ответ на жизненные запросы людей, мечтающих стать существами — носителями беспредельного по своей мощности мозга, решившими проблему бессмертия и управляющими всем окружающим. Сегодня ответить на эти вопросы не представляется возможным.

Можно ли попытаться обуздать инновационную стихию, или нужно покориться ей? Отвечают ли интересам и чаяниям людей все те инновации, которые уже вошли или вот-вот войдут в их жизнь? Если они не отвечают интересам и чаяниям человека, как поступить в ситуации инновационного беспредела? Что из инновационного нужно человеку для ведения ответственного за свои деяния образа жизни? Помощь в получении ответов на эти вопросы может оказать детально проведенная гуманитарная экспертиза конкретного инновационного продукта или услуги. Так полагают многие, занимающиеся осмыслением и изучением позитивных и негативных последствий инновационных сдвигов в экономической, технической и культурной жизни людей.

Известный отечественный философ Борис Григорьевич Юдин (1943–2017) был одним из убежденных поборников этой идеи. Приводимая ниже часть из его статьи демонстрирует, как Б. Г. Юдин размышлял о возможной материализации этой идеи и критически рассматривал те сложности, с которыми сопряжена ее реализация:

«Гуманитарную же экспертизу можно представить в качестве социальной практики, сутью которой является защита человека в той мере и в тех ситуациях, когда он подвергается воздействию (или, иначе говоря, когда ему приходится взаимодействовать) многочисленных новых технологий, включая технологии социальные...

Во-первых, существует неопределенность по поводу того, чем является гуманитарная экспертиза — особым родом, формой деятельности либо особым социальным институтом? Если согласиться с первым, то мы можем трактовать ее как деятельность принципиально незавершенную, как прежде всего форму диалога, взаимодействия, коммуникации... При этом во главу угла ставится не столько конечный результат экспертизы, сколько процесс, в ходе которого участники приходят к более глубокому пониманию ценностей, мотивов действий и т. п. — и собственных, и своих оппонентов.

Во втором случае существенной, напротив, оказывается «конечность» экспертизы, которая должна приводить к принятию решений, поскольку сама она встроена в некоторые объемлющие структуры деятельности. При этом каждый отдельный эксперт выступает не столько в качестве одной из сторон диалога, сколько в качестве того, кто наделен определенной частью властных полномочий, распределенных между членами экспертной комиссии (комитета)...

Вообще говоря, было бы неверно трактовать гуманитарную экспертизу, скажем, какой-либо новой технологии как одноразовое мероприятие. Хотя во многих случаях одноразовой экспертизы и бывает достаточно, однако нередко не удается ограничиться только ею, а приходится отслеживать все новые и новые явления и эффекты, порождаемые данной технологией, оценивать вновь обнаруживающиеся ее возможности, как и факторы вызываемого ею риска...

Необходимо задаться вопросом о том, кто такой эксперт: изоциренный профессионал или «рядовой обыватель» (layperson)? Вот весьма характерное изложение первой позиции: «Эксперт — это хороший аналитик, подлинный ученый-исследователь, блестящий администратор... Эксперт — это исследователь назначенного предмета, профи в данной области, искусный и мудрый оценщик, знаток нужной сферы, спец в определяемом научном и практическом пространстве, настоящий ас среди родственных профессионалов».

В этой характеристике обращает на себя внимание постулируемая исключительность не только профессиональных, но и личностных качеств. Вместе с тем остается непонятным, кто и как будет оценивать наличие и степень выраженности у конкретного индивида всех этих качеств. Не предполагается ли при этом наличие особого класса экспертов по экспертам, т. е. тех, кто полномочен делать выбор среди совокупности кандидатов? Более того, во власти таких суперэкспертов неизбежно оказывается и установление «назначенного предмета», и выявление «нужной сферы», и задание «определяемого научного и практического пространства».

Мне представляется, что от участника гуманитарной экспертизы, вообще говоря, вовсе не обязательно требовать всех этих исключительных качеств. Более того, во многих случаях именно для гуманитарной экспертизы первостепенное значение имеет способность эксперта адекватно выразить интересы, надежды и опасения того самого «рядового обывателя»...

Мне представляется, что гуманитарный характер экспертизы можно и нужно понимать... в смысле ее отнесенности к человеку как таковому, который выступает в этом случае как своего рода «точка отсчета».

Таким образом, гуманитарная экспертиза сегодня — это феномен, имеющий множество неопределенностей...»<sup>12</sup>.

Так звучит итоговая мысль, высказанная Б. Г. Юдиным в конце статьи. К аналогичным выводам приходит и большинство тех, кто возлагает на гуманитарную экспертизу надежды, касающиеся упорядочивания инновационного движения в будущем. Приходится констатировать: вопрос о гуманитарной экспертизе инновационных проектов на сегодняшний день остается открытым.

<sup>12</sup> Юдин Б. Г. Необходимость и возможности гуманитарной экспертизы // Знание, понимание, умение // Междисциплинарный журнал Московского гуманитарного университета. 2006. № 4. С. 190–193.

## **Инновационна ли педагогическая инноватика, и разработкой каких инновационных решений она занята?**

Представление о том, что такое педагогическая инноватика, возможно при ознакомлении с многочисленными научными трудами (монографии, статьи), содержащими сведения о том, насколько глубоко и многосторонне изучен феномен инновационного переустройства сферы образования, а также о том, что еще предстоит сделать для раскрытия тайн появления и внедрения инноваций в процесс обучения и воспитания подрастающих поколений<sup>13</sup>. Дают емкое представление о педагогической инноватике и многочисленные учебные пособия, содержащие в своем названии словосочетание «педагогическая инноватика» и предназначенные для студентов педагогических вузов<sup>14</sup>.

Рассмотрим, например, как структурирован рассказ о педагогической инноватике в одноименном учебном пособии А. В. Хуторского:

### **«Глава 1. Начала педагогической инноватики**

- 1.1. Предпосылки возникновения и развития инноватики в образовании
- 1.2. Смысл, цели и задачи педагогической инноватики
- 1.3. Основные понятия педагогической инноватики
- 1.4. Типы педагогических нововведений
- 1.5. Механизм реализации педагогических инноваций

### **Глава 2. Инновационный образовательный процесс**

- 2.1. Сущность и структура инновационного процесса
- 2.2. Инновационная образовательная деятельность
- 2.3. Проектирование и реализация педагогических нововведений
- 2.4. Факторы, препятствующие нововведениям
- 2.5. Рефлексия в инновационно-педагогической деятельности

### **Глава 3. Модернизация и эксперимент в образовании**

- 3.1. О научном обосновании широкомасштабных нововведений в образовании
- 3.2. Проектирование нового содержания образования
- 3.3. Структура широкомасштабного педагогического эксперимента
- 3.4. Педагогические инновации в рамках научных школ

### **Глава 4. Инновационная деятельность в школе**

- 4.1. Нововведения на уровне дидактических идей и концепций
- 4.2. Нововведения в учебном процессе
- 4.3. Нововведения в учебном курсе
- 4.4. Нововведения в традиционной школе
- 4.5. Нововведения в инновационной школе
- 4.6. Инновационная деятельность педагога

---

<sup>13</sup> См.: Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Моск. гос. ун-т, 2005. 222 с.; Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: моногр. Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2011. 176 с.; и др.

<sup>14</sup> Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 256 с.; Истрофилова О. И. Инновационные процессы в образовании: учеб.-метод. пособие. Нижневартовск: Нижневартов. гос. ун-т, 2014. 133 с.; Храпченкова И. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие. Новосибирск: Новосибир. гос. пед. ун-т, 2011. 101 с.; и др.

## Глава 5. Инновации в дистанционном образовании

- 5.1. Дистанционное обучение — глобальное педагогическое нововведение  
 5.2. Инновационные механизмы дистанционного образования  
 5.3. Нормативные и организационные основы дистанционного образования»<sup>15</sup>.

Столь же обстоятельно представлена педагогическая инноватика и в других трудах (монографиях и учебных пособиях). Прочтение этих работ, осмысление содержащейся в них информации не оставляет сомнений в том, что педагогическая инноватика — уже не совокупность взаимодополняющих рассуждений об исторической, культурной и экономической обусловленности изменений в сфере образования, а область междисциплинарных исследований, нацеленных на выявление закономерностей инновационных процессов в этой сфере, и мастерская, в которой разрабатываются инструменты (технологии, методики и т. д.) обновления структуры и содержания образовательного процесса.

Педагогическая инноватика — молодая область знаний, поэтому некоторые ее тематические разделы разработаны существенно глубже, чем другие. Инструментальные разработки педагогической инноватики нередко выглядят более сбалансированными, чем разработки теоретические. Иллюстрацией того, что некоторые теоретические положения педагогической инноватики еще далеко не в полной мере соответствуют тем требованиям, которые сегодня предъявляются к научным теоретическим конструкциям, может служить фрагмент текста, взятый из монографии «Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики» (авторы В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова).

Авторы, ведя разговор с читателем об инновационной педагогике, сообщают, что закономерностями инновационного развития образования выступают **«социальная обусловленность преобразований и их личностная ориентация... их социально-личностная направленность. Важной бесспорной закономерностью выступает культурно-историческая преемственность, органическая связь традиций и инноваций... Выявляется закономерная связь социальной, личностной и экономической эффективности нововведений, образовательной политики и инновационной практики.**

Установлено, что влияние педагогических мер и воздействий прямо зависит от **педагогического резонанса** — совпадения внешнего стимулирования с тенденциями развития внутреннего мира воспитуемых.

Определение проблемных точек развития педагогической системы связано с законом и закономерностью **неравномерности, цикличности и периодической кризисности этого развития**, когда инновации становятся формой преодоления кризисных явлений... Исследователи выделяют закономерность **дестабилизации образовательных систем и сред** в процессе введения новшеств, т. к. новое вносит деструктивные изменения в функционирующую систему, оно не всеми и не сразу принимается, вносит возмущение и риски в привычно функционирующие механизмы»<sup>16</sup>. В монографии упоминается и еще об одной закономерности (фактической, по мысли авторов) — **«циклового повторяемости, периодическом возвращении и возрождении подходов и форм в новых условиях»**<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Хуторской А. В. Педагогическая инноватика.

<sup>16</sup> Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика проблемы стратегии и тактики ... С. 44–45.

<sup>17</sup> Там же. С. 46.

Если исходить из того, что закономерность — необходимая, существенная, устойчивая связь между предметами, событиями, явлениями, процессами, если полагать, что закономерности бывают динамическими, связывающими предшествующие и последующие состояния предметов и явлений и статистическими, выражающимися в регулярности, последовательности, повторяемости событий и явлений с высокой степенью вероятности, то весьма сложно согласится с тем, что представленные в изложенном выше фрагменте текста закономерности инновационного развития образования можно считать таковыми.

Будет абсолютно неверным после критического рассмотрения этого теоретического сюжета делать вывод о том, что педагогическая инноватика не выстраивается на достаточно прочном теоретическом и методологическом фундаменте. Отнюдь не так: область знания, имеющая название «педагогическая инноватика», в теоретическом и методологическом отношении сложилась. Но главное состоит в том, что она стала той реальной силой, которая модернизирует сферу образования. Ее разработки — инновационные проекты изменения форматов сферы образования. И в этом отношении инновационность не вызывает сомнений.

А в других отношениях? Ориентируется ли педагогическая инноватика, активно перестраивающая сферу образования, на прогностические модели завтрашнего дня, недалекого и далекого будущего? Может ли она внятно ответить на вопрос, на какие конкретные модели будущего опирается, вплетая инновационные разработки в ткань образовательного процесса?

На какую научно-прогностическую концепцию будущего опирались тогда, когда исключали, а потом возвращали астрономию в школу, когда осуществляли такую масштабную инновацию, как введение ЕГЭ (единый государственный экзамен); когда переводили отечественное высшее образование на двухуровневую систему; когда превращали аспирантуру в третью ступень высшего образования и т. д.

Ознакомление с литературой, в которой нашли отражение чаяния, успехи и результаты исследовательских поисков педагогической инноватики, свидетельствует о том, что модели будущего (вариативные в своей основе) не являются фактором, серьезно влияющим на ход осуществления инновационных разработок, потому часто и получается, что многие педагогические инновации, внедренные в сферу образования, в ее многосложный организм, оказываются никак не связанными с реальными интересами и запросами обучающегося человека. Трансформация сферы образования есть, а ответа на вопрос «зачем и для чего эти изменения были произведены?» нет.

Представители педагогической инноватики хорошо понимают, что «Мы находимся в странном междуцарствии, когда старый порядок рухнул, а новый еще не родился. Старый порядок провалился и все попытки взять его на поруки, оживить, вдохнуть в него новую жизнь, обречены и закончатся в мусорном ведре»<sup>18</sup>. Ясно и то, что будущее, которого еще нет, непрерывно рождается, создается, обрастаем мы на это внимание, или нет.

Внедрение инновационных разработок в образовательную практику без осуществления попытки разобраться в том, будут эти разработки корреспондировать с наступающим будущим, станут ли они ему созвучны, подобно действию наугад.

---

<sup>18</sup> Florida R. The Rise of the Creative class revisited // The Atlantic cities. URL : <http://www.TheAtlanticcities.com/25/06/2012> (accessed: 15.05.2019).

Сложно рассчитывать на то, что такая деятельность приведет к позитивным результатам, скорее можно предположить обратное. Фактов, подтверждающих, что инновационная деятельность, сознающая ценность лишь в самой себе и не желающая замечать примет грядущего, приносит сфере образования немало проблем.

На первый взгляд кажется, что если нет уверенности в необходимости внести новшества в сферу образования, то вполне логично взять инновационный тайм-аут. Но позволить себе такое многие инновационно настроенные деятели сферы образования не могут, так как инновация для них значима сама по себе, инновационное движение — все, а конечная цель — ничто. К большому сожалению, сегодня немало представителей педагогической инноватики — люди, не являющиеся носителями такого важного профессионального качества, как инновационная настроенность, позволяющая считывать сигналы, подаваемые сферой образования и предупреждающая об опасности инновационного вмешательства (вторжения) в его бытие.

Педагогическая инноватика должна сделать инновационный шаг в своем развитии. Научно-прогностические концепции будущего должны стать тем базисом, на котором педагогическая инноватика будет выстраивать свою деятельность. Ориентирами педагогических инновационных разработок должны становиться контуры мира, задаваемые научно-прогностическими концепциями. И тогда педагогическая инноватика станет локомотивом осмысленного движения сферы образования в будущее, а не инновационным тормозом, замедляющим ее развитие, как это нередко сегодня случается.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Безрудный Ф., Смирнова Г., Нечаева О. Сущность понятия «инновация» и его классификация // Инновации. — 1988. — № 2/3. — URL : <http://www.mag.innov.ru> (дата обращения: 15.05.2019).
2. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : моногр. — Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2011. — 176 с.
3. Инновационная деятельность на предприятии: краткий курс лекций / сост. : Л. А. Третьяк. — Саратов : Саратов. гос. аграр. ун-т, 2016.
4. Истрофилова О. И. Инновационные процессы в образовании : учеб.-метод. пособие. — Нижневартовск : Нижневартов. гос. ун-т, 2014. — 133 с.
5. Руководство Осло: рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям. — М. : ОЭСР-ЦИСН, 2006. — 192 с.
6. Храпченкова И. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие. — Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2011. — 101 с.
7. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. — М. : Моск. гос. ун-т, 2005. — 222 с.
8. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие. — М. : Академия, 2008. — 256 с.
9. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. — М. : Эксмо, 2007. — 867 с.
10. Юдин Б. Г. Необходимость и возможности гуманитарной экспертизы // Знание, понимание, умение. — Междисциплинарный журнал Московского гуманитарного университета. — 2006. — № 4. — С. 187–194.
11. Cyert R. M., Mazch J. G. A Behavioral Theory of the Firm. — Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1963.

12. Florida R. The Rise of the Creative class revisited. // The Atlantic cities. URL : <http://www.The Atlantic cities.com/25/06/2012> (accessed: 15.05.2019).

13. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations // American Political Science Review. — 1969, March. — N 63. — Pp. 111–126.

14. Smits R. Innovation Studies in the 21st Century: Questions from a User's Perspective // Technological Forecasting & Social Change. — 2002. — N 69. — Pp. 861–883.

15. Thompson V. A. Bureaucracy and Innovation // Administrative Science Quarterly. — 1965, June. — N 10. — Pp. 1–20.

### Сведения об авторе

**Лукацкий Михаил Абрамович** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А. И. Евдокимова» Минздрава РФ. E-mail: uoltli@rambler.ru (Москва).

*M. A. Lukatsky*

## THE PHENOMENON OF INNOVATION AND WHERE EDUCATIONAL INNOVATIONS LEAD

The article deals with issues related to philosophical, scientific and methodological aspects of educational innovation. It focuses on an important aspect of innovative activity, namely on humanitarian assessment of innovative projects. It also analyzes the potential improvement of innovative educational activities.

educational innovation; philosophical and scientific aspects of innovation; humanitarian assessment of innovative projects

### References

1. Bezrudnyj F., Smirnova G., Nechaeva O. The Essence of Innovation and Innovation Classification. *Innovacii* [Innovations]. 1988, no. 2-3. URL : <http://www.mag.innov.ru> (accessed: 15.05.2019). (In Russian).

2. Zagvjazinskij V. I., Strokova T. A. *Pedagogicheskaja innovatika: problemy strategii i taktiki* [Educational Innovation: Strategy and Tactics]. Tyumen, Tyumen State University Publ., 2011. (In Russian).

3. Tret'jak L. A. (comp.) *Innovacionnaja dejatel'nost' na predpriyatii: kratkij kurs lekcij* [Innovation Activity of Enterprises: a Short Lecture Course]. Saratov, Saratov State Agrarian University Publ., 2016. (In Russian).

4. Istrofilova O. I. *Innovacionnyye processy v obrazovanii* [Innovation Processes in Education]. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk State University Publ., 2014, 133 p. (In Russian).

5. *Rukovodstvo Oslo: rekomendacii po sboru i analizu dannyh po innovacijam* [Oslo Government: Recommendations on Compiling and Analyzing Data on Innovations]. Moscow, Organization for Economic Cooperation and Development of the Center for Research and Statistics Publ., 2006, 192 p. (In Russian).

6. Hrapchenkova I. V. *Pedagogicheskaja innovatika* [Educational Innovation]. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2011, 101 p. (In Russian).

7. Hutorskoj A. V. *Pedagogicheskaja innovatika: metodologija, teorija, praktika* [Educational Innovation: Methodology, Theory, Practice]. Moscow, Moscow State University Publ., 2005, 222 p. (In Russian).



8. Hutorskoj A. V. *Pedagogicheskaja innovatika* [Educational Innovation]. Moscow, Academy Publ., 2008, 256 p. (In Russian).
9. Shumpeter J. *Teorija jekonomicheskogo razvitija. Kapitalizm, socializm i demokratija* [Theory of Economic Development. Capitalism, Socialism and Democracy]. Moscow, Eksmo Publ., 2007. (In Russian).
10. Judin B. G. The Necessity and Potential of Humanitarian Assessment. *Znanie, ponimanie, umenie. Mezhdisciplinarnyj zhurnal Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Knowledge, Understanding, Skill. Interdisciplinary Journal of Moscow University for the Humanities]. 2006, no. 4, pp. 187–194. (In Russian).
11. Cyert R. M., Mazch J. G. *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs. Prentice-Hall Publ., 1963.
12. Florida R. The Rise of the Creative class revisited. The Atlantic cities. URL : [www.TheAtlanticcities.com/25/06/2012](http://www.TheAtlanticcities.com/25/06/2012) (accessed: 15.05.2019).
13. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations. *American Political Science Review*, 1969, March, no. 63, pp. 111–126.
14. Smits R. Innovation Studies in the 21st Century: Questions from a User's Perspective. *Technological Forecasting & Social Change*. 2002, no 69, pp. 861–883.
15. Thompson V. A. Bureaucracy and Innovation. *Administrative Science Quarterly*. 1965, June, no. 10, pp. 1–20.

#### Information about the author

**Lukatsky Mikhail Abramovich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Science, Head of the Department of Pedagogy and Psychology at Moscow State University of Medicine and Dentistry named for A. I. Yevdokimov of the Ministry of Health of the Russian. E-mail: uoltli@rambler.ru (Moscow).

*Поступила в редакцию 07.06.2019.*  
*Received 07.06.2019.*



## Методология историко-педагогического познания

УДК 008:370.1:37(09)

Г. Б. Корнетов

### КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Концептуальное осмысление инноваций в истории педагогики, теории и практике современного образования, проведенное в контексте инновационной теории культурогенеза, является примером междисциплинарного подхода к анализу педагогических феноменов, позволяющих рассмотреть новые грани историко-педагогического процесса в его временной динамике.

педагогические инновации; теория культурогенеза; историко-педагогический процесс

Упомянув о том, что «инновации — основной рычаг экономического и социального прогресса в XXI в.», социологи В. И. Добреньков и П. В. Агапов пишут: «Термин “инновация” образован от позднелатинского *innovatio* — новация, новшество, нововведение. В научной литературе понятие “инновация” часто смешивается с понятиями “творчество” и “изобретение”, обозначающими создание принципиально нового (новой теории, технической разработки и т. д.). Но инновация — не просто создание нового, различного рода новшеств, но и их *внедрение*, порождающее существенные изменения в социальной жизни и практике. Самое трудное понять то, что инновации принадлежат двум мирам — миру изобретений, открытий и миру бизнеса, политики, социальной практики. Инновации должны появиться в начале в мире нового знания, в сфере изобретений и открытий. Инновация — объект или предмет, внедренный в производство в результате проведения научного исследования, сделанного открытия или изобретения. Инновации — это всегда изменения, а главной функцией инновационной деятельности является функция продуктивных социальных изменений»<sup>1</sup>.

Настаивая на необходимости «*рассмотрения инновации как способа существования социальных систем*», В. И. Добреньков и П. В. Агапов отмечают, что «инновацию можно считать своего рода культурной девиацией, положительное значение которой состоит в том, что она стимулирует отторжение старого, мобили-

---

<sup>1</sup> Добреньков В. И., Агапов П. В. Введение в изучение социальных систем, структур и социальных процессов. М. : Академический проект, 2015. С. 209.

лизацию современного и экспансию нового. Инновации стали главенствующим требованием XXI в.; конкуренция за способность к нововведениям становится приоритетной <...>. Для современного общества, социальных организаций необходима не только направленность субъектов инновационного, творческого поведения, но и подготовка новых субъектов творческого развития, формирования потенциально готовых к инновационным изменениям, формирования инновационного потенциала организаций и инновационной культуры общества»<sup>2</sup>.

О постоянно нарастающей с середины прошлого столетия тенденции к инновационному обновлению образования пишут и педагоги. Так, В. Р. Степанов подчеркивает, что «современное общество характеризуется очень быстрыми и глубокими изменениями. Под влиянием НТР во второй половине XX в. происходит реструктуризация общественных производительных сил, которая поставила перед системой образования новые задачи. Развивающееся постиндустриальное общество, доминирующее развитие научной сферы выдвигают новые требования к интенсификации процессов обучения и к качеству получаемых знаний. Педагогическая практика отозвалась на них значительным ростом инновационного движения»<sup>3</sup>.

Обращаясь к истории образовательных практик и институций, В. С. Лазарев и Б. П. Мартиросян в книге «Педагогическая инноватика» фокусируют внимание читателей на том, что образование не остается неизменным. «Оно развивается на протяжении многих столетий. Анализируя его историю, мы можем понять, что движет его развитие, и благодаря этому лучше представить себе, как и почему оно будет изменяться в будущем»<sup>4</sup>, «в ходе исторического развития в структурах образовательных систем, содержании и формах обучения и воспитания происходили изменения под воздействием экономических, политических и культурных факторов. Существенное влияние на них оказывали также изменения в социальной структуре общества, сознании различных социальных слоев и групп, а также развитие науки. В разные исторические эпохи степень влияния названных факторов на образование была различной, но по мере развития общества их действие становилось все более комплексным»<sup>5</sup>, и «рассматривая изменения в образовании в различные исторические периоды, можно обнаружить, что, во-первых, эти изменения происходили не случайно, а были обусловлены изменениями требований к образованию, формирующимися в каких-то общественных слоях, во-вторых, по мере развития общества образование начинает входить в сферу интересов все большего числа социальных слоев и государства, в-третьих, структура системы образования отражает социальную структуру общества, ее изменения ведут к изменениям в образовании, в-четвертых, ускорение развития общества ведет к интенсификации процессов изменений в образовании»<sup>6</sup>.

Инновационное движение в отечественном образовании становится влиятельной созидающей силой на рубеже 1980–1990-х годов и, меняя формы, разви-

<sup>2</sup> Добренков В. И., Агапов П. В. Введение в изучение социальных систем ... С. 211–212.

<sup>3</sup> Степанов В. Р. Еще один подход в определении эффективности инноваций в образовании // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. М. : Росспэн, 2004. С. 70.

<sup>4</sup> Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика. М. : Моск. психол.-пед. ин-т, 2006. С. 9.

<sup>5</sup> Там же. С. 33.

<sup>6</sup> Там же.

ваются в первые десятилетия XXI века.<sup>7</sup> Однако педагог и менеджер образования О. Е. Лебедев обращает внимание на то, что «и до 90-х годов XX в. в отечественной образовательной практике имела место педагогическая инициатива. Чаще она принадлежала учителям, реже — педагогическим коллективам, еще реже — органам управления образования. <...> В 90-е годы разрабатывается большое число инициативных образовательных проектов»<sup>8</sup>. В. И. Слободчиков в начале XXI века отмечал, что «в сегодняшних условиях практически любое изменение в сфере образования претендует (объективно или субъективно) на инновационный статус. Инновации в образовании фактически потеряли свою технологическую функцию (функцию совершенствования, обновления, нормирования образовательной деятельности), а все более обретают ценностный характер (быть инноватором — престижно, иногда — выгодно)»<sup>9</sup>.

Для адекватного понимания особенностей и динамики развития инновационного процесса в теории и практике образования на пороге третьего десятилетия XXI века, выражаясь словами Т. М. Ковалевой, активной участницы инновационного движения в российском образовании второй половины 1980–2000-х годов, следует «восстановить первоначальный контекст, связанный с разворачиванием инновационных процессов как таковых, а затем представить специфику этих инновационных процессов в сфере образования»<sup>10</sup>. По существу, Т. М. Ковалева ставит вопрос о необходимости концептуального осмысления инноваций в истории педагогики и современном образовании в рамках контекста целостных теоретических схем, задающих исходные контексты системному пониманию инновационных феноменов в историко-педагогическом процессе как единстве эволюционирующего прошлого, настоящего и будущего теории и практики образования.

Обращение к контексту исследуемых явлений, событий, процессов становится все более востребованным современными представителями самых разных отраслей науки, в том числе и различных отраслей социально-гуманитарного знания<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> См.: Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, А. Пинского. М.: Персифаль, 1997. 416 с.; Корнетов Г. Б. Педагогические новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 72–101; Корнетов Г. Б. Педагогические новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2019. № 2; Корнетов Г. Б. Альтернативные школы и «альтернативное образование» в отечественной педагогической традиции: 80-е — 90-е годы XX века // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 1. С. 44–54; Корнетов Г. Б. Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 2. С. 31–40; Романов А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 59–65.

<sup>8</sup> Лебедев О. Е. Цели экспертизы инновационной деятельности // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. М.: Росспэн, 2004. С. 24.

<sup>9</sup> Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. М.: Росспэн, 2004. С. 15.

<sup>10</sup> Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 5.

<sup>11</sup> См.: Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. 300 с.

Так, рассматривая «роль контекстуализма как эвристической максимы», современный британский представитель интеллектуальной истории Марк Бивир пишет: «Историки, которые хотят объяснить сети представлений, должны реконструировать как их релевантный контекст, так и их до известной степени осмысленную или внутренне согласованную сеть. <...> Историк идей может объяснить, почему люди придерживаются определенных представлений, помещая их в контекст целой сети представлений. <...> Историк в состоянии объяснить, почему люди придерживались именно тех сетей представлений, которых они придерживались, обратившись к тому, как они рассуждали, опираясь на унаследованные традиции. <...> Историки могут <...> использовать преимущества ретроспективного взгляда, чтобы создать рациональные реконструкции процессов, благодаря которым люди привели новое понимание в соответствие со своими уже существующими убеждениями. <...> Мы можем объяснить сети представлений, выраженные в тексте, поместив их в контекст более обширной сети представлений изучаемой личности, и мы можем объяснить эту более обширную сеть представлений, поместив ее в контекст релевантных традиций и дилемм»<sup>12</sup>.

Проблема контекста применительно к познанию педагогического прошлого и настоящего интенсивно разрабатывается в последние годы<sup>13</sup>. В историко-педагогическом контексте также рассматриваются инновации в теории и практике образования<sup>14</sup>, в частности уделяется внимание эвристическому потенциалу такого взгляда<sup>15</sup>. Вместе с тем важно иметь в виду, что только последовательный исторический подход позволяет педагогике эффективно решать свои познавательные проблемы<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Бивир М. Роль контекстов в понимании и объяснении // История понятий, история курса, история менталитета : сб. ст. под ред. Х. Г. Бёдекера : пер. с нем. М. : Новое литературное обозрение, 2010. С. 126, 129, 131, 138, 142, 152.

<sup>13</sup> См.: Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 4. С. 56–58 ; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования : моногр. М. : Акад. соц. управления, 2016. 172 с. ; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов практ. конф. 2016. № 4. С. 1185–1204. URL : <http://new.asou-mo.ru/images/2017/08/29/sb-4-2016.pdf> ; Корнетов Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем : моногр. М. : Акад. соц. управления, 2017. 168 с. ; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // *Педагогика*. 2017. № 3. С. 84–118 ; Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2016. 420 с. ; Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2018. 260 с.

<sup>14</sup> См.: Астафьева Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2016. № 1. С. 62–66 ; Астафьева Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2019. № 3 ; и др. Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 1 (49). С. 15–40 ; Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 2. С. 26–47. Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 2 (50). С. 7–13.

<sup>15</sup> См.: Астафьева Е. Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // *Инновационные проекты и процессы в образовании*. 2019. № 4 ; Романов А. А. Эвристический потенциал истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2018. № 4 (48). С. 6–12.

<sup>16</sup> См.: Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. 136 с.

Реализации упомянутой выше идеи Т. М. Ковалевой способствует обращение к теории культурогонеза, которая разработана А. Я. Флиером и позволяет органично вписать эволюцию инновационных процессов в образовании в более широкий инновационный контекст культурной динамики, ибо, по словам Э. Д. Днепрова, «интегрируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и др., история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса»<sup>17</sup>. Предложенная А. Я. Флиером интерпретация культурогонеза может стать эффективным инструментом понимания процессов становления, функционирования и развития взятых в неразрывном единстве педагогических представлений, идей, знаний, концепций, теорий и педагогических практик, технологий, институций с точки зрения осмысления их инновационной составляющей.

Отечественный культуролог *Андрей Яковлевич Флиер* (р. 1950) в 1995 году защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Структура и динамика культурогенетических процессов». В диссертации, а также ряде других работ А. Я. Флиер изложил свою теорию культурогонеза<sup>18</sup>. Эту теорию называют инновационной теорией развития культуры. Так, А. К. Абубакирова пишет, что «одним из основателей общей теории культурогонеза по праву можно считать профессора А. Я. Флиера, автора *инновационной теории развития культуры*. Культурогонез, согласно теории А. Я. Флиера... постоянный процесс самообновления культуры. <...> Согласно инновационной теории, динамика культуры в целом строится на двух базовых процессах существования человека во времени и пространстве — *адаптации и самоорганизации*»<sup>19</sup>.

Историко-педагогический процесс, как и культурно-исторический, может быть представлен в качестве процесса самообновления образования, знаний и представлений о нем, педагогических идей, концепций, теорий, систем, различных практик воспитания и обучения. Это своего рода эволюционно-инновационный ракурс рассмотрения историко-педагогического процесса (естественно, с учетом его современного состояния и перспектив дальнейшего развития), сфокусированный на возникновении новаций, их апробации, все более расширяющемся внедрении в практику и проникновении в педагогическое сознание эпохи.

Важно иметь в виду, что в историко-педагогическом процессе педагогические новации существуют в диалектическом единстве с педагогическими традициями. *Педагогическую традицию* можно определить как способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в пе-

<sup>17</sup> Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Больш. рос. энцикл., 1993. Т. 1 : А–М. С. 392.

<sup>18</sup> См.: Флиер А. Я. Структура и динамика культурогенетических процессов : дис. ... д-ра филос. наук. М., 1995. 173 с. ; Флиер А. Я. Культурогонез. М. : Рос. ин-т культурологии, 1995. 128 с. ; Флиер А. Я. Культурология для культурологов : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Мос. гос. ун-т культуры и искусства, 2009. 705 с. ; Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. М. : Согласие : Артём, 2014. 560 с.

<sup>19</sup> Абубакирова А. К. Теоретическая модель культурогонеза: к постановке проблемы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 115. С. 335–338 ; С. 336–337.

дагогике представляет собой механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле слова педагогическая традиция — любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения. Она выражает преемственную связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, определенную зависимость педагогического настоящего от педагогического прошлого, в определенном смысле приверженность настоящего к прошлому<sup>20</sup>.

Будучи культурологом, А. Я. Флиер подчеркивает, что «с точки зрения культурологии история — это динамика порождения, функционирования и изменения различных содержаний и форм совместной жизни людей... и взаимоотношений, возникающих между ними по этому поводу»<sup>21</sup>. Соответственно, можно утверждать, что с позиции педагогики история — динамика порождения, функционирования и изменения различных содержаний и форм ментальной и практической педагогической деятельности людей и взаимоотношений, возникающих между ними по этому поводу. Иными словами, идея А. Я. Флиера способствует адекватному пониманию особой роли самых разных инновационных интенций в историко-педагогическом процессе. Именно эти интенции благоприятствуют порождению и изменению того, что функционирует как способы и формы осмысления и решения задач образования новых поколений.

Для А. Я. Флиера *культурогенез* — «один из видов социальной и исторической динамики культуры, заключающийся в порождении новых культурных форм и их интеграции в существующие культурные системы, а также в формировании самих новых культурных систем и конфигураций. Сущность культурогенеза заключается в процессе постоянного самообновления культуры не только методом трансформации уже существующих форм и систем, но и путем возникновения новых феноменов, не существовавших в данной культуре ранее. Культурогенез... представляет собой процесс постоянного порождения новых культурных форм и систем. С позиций эволюционной теории, основной причиной культурогенеза является необходимость в адаптации человеческих сообществ к меняющимся условиям их существования путем выработки новых форм (технологий и продуктов) деятельности и социального взаимодействия (вещей, знаний, представлений, символов, социальных структур, механизмов социализации и коммуникации и т. п.). Существенную роль в процессе культурогенеза играет также индивидуальный творческий поиск в интеллектуальной, технической, художественной и иных сферах»<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> См.: Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. М. : Акад. соц. управления, 2013. С. 136.

<sup>21</sup> Флиер А. Я. Историческая культурология как область знания // Культурологический журнал. 2011. № 2 (4). С. 2. URL : [http://cr-journal.ru/files/file/09\\_2011\\_23\\_21\\_35\\_1316632895.pdf](http://cr-journal.ru/files/file/09_2011_23_21_35_1316632895.pdf) (дата обращения: 06.05.2019).

<sup>22</sup> Флиер А. Я. Культурология для культурологов. С. 395–396.

В педагогике (при последовательном включении в нее исторического аспекта предмета исследования)<sup>23</sup> в качестве аналога культурогенеза можно рассматривать генезис педагогической реальности. В формате развивающейся педагогической реальности происходит создание условий и реализаций усилий осуществляющих образовательную деятельность лиц, что направлено на изменение воспитуемых и обучаемых субъектов в соответствии с заявляемыми образовательными целями. В формате педагогической реальности происходит также изучение, осмысление, ментальное проектирование этих условий и усилий. Порождение педагогических новаций, их апробация и внедрение осуществляется, во-первых, под влиянием внешних по отношению педагогической реальности обстоятельств, которые ставят перед образованием новые задачи. Например, экономическое развитие требует подготовки кадров, способных эффективно работать, используя обновляющиеся производительные ресурсы, политические преобразования (революции), а также воспитания граждан в формате устанавливающейся политической идеологии. Во-вторых, педагогические инновации порождаются вновь открывающимися возможностями, благодаря новациям в других сферах общественной жизни. Так, изобретение книгопечатания в XV столетии и компьютера во второй половине XX века открыли принципиально новые возможности для организации учебного процесса. Резкое качественное развитие психологического знания во второй половине XIX столетия стал одним из условий педоцентристской революции в образовании на рубеже XIX–XX веков. В-третьих, важным источником педагогических новаций является педагогическая практика, позволяющая накопить опыт решения проблем воспитания и обучения, осмысление которого приводит к появлению новых педагогических идей и форм педагогической деятельности. В-четвертых, необходимо особо подчеркнуть роль индивидуального и коллективного творческого поиска людей, стремящихся повысить эффективность и качество осуществляемой ими педагогической деятельности, а также найти оптимальные пути и способы решения новых для них педагогических проблем. Все перечисленные выше обстоятельства обуславливают возможность и необходимость возникновения педагогических новаций в историко-педагогическом процессе, которые и оказываются основой инновационных процессов, направленных на изменение и обновление теории и практики образования.

Разрабатывая теорию культурогенеза, А. Я. Флиер рассматривает *культурную изменчивость* как «свойство инициированного или спонтанного самообновления культуры, включая развитие, деградацию или десемантизацию отдельных ее черт или целых комплексов», при этом для него *культурная инноватика* — это «один из процессов *изменчивости культурной*, представляющий собой порождение новых культурных форм и систем»<sup>24</sup>.

Обращаясь к проблеме культурогенеза и определяя культуру «как совокупность социально значимых исторических форм общественного бытия», А. Я. Флиер поясняет, что под культурными формами он имеет в виду «единичные конкретно-исторические феномены тех или иных *новопорожденных* способов и продуктов со-

<sup>23</sup> См.: Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. 2016. № 2. С. 108–126 ; Корнетов Г. Б. Концепты «история педагогики», «педагогическая История» и «Историческая педагогика» в современной науке // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2. С. 10–24 ; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63.

<sup>24</sup> Флиер А. Я. Культурология для культурологов. С. 413, 410.



циально значимой человеческой деятельности или взаимодействия. Эти способы и продукты деятельности в дальнейшем могут в сколь угодно больших масштабах тиражироваться или воспроизводиться вариативно в практике иных людей, но так или иначе восходить в своем происхождении к каким-то первоначальным образцам (новациям), которые и обозначаются... словами “культурные формы”». Говоря «о культурогенезе как о процессе происхождения норм и стандартов в любых социально значимых областях человеческой жизнедеятельности, понимаемом как экспликация механизмов и технологий порождения, распространения и интеграции этих норм и стандартов в социальную практику культуры», А. Я. Флиер отмечает, что «основная социальная функция этих норм и стандартов заключается в удержании и закреплении в практике общественного бытия наиболее приемлемых культурных форм, тем или иным образом вошедших в эту практику. <...> В культуре всегда существует некоторое количество форм, так и не ставших нормами (или еще не ставших), а также пласт исторических норм и стандартов, утративших свою социальную актуальность (а порой и функциональность), но сохраняющихся в идеологии, а отчасти и в практике людей в качестве мемориально-ценностных явлений (памятников материальной, духовной или ритуально-поведенческой культуры). Одновременно в культуре постоянно (хотя и с различной интенсивностью и выраженностью) происходит порождение тех или иных новаций, преодолевающих действующие нормы и стандарты. Инерционное и флуктуационное воздействие этих традиций и новаций необходимо постоянно учитывать». А. Я. Флиер в числе различных культурогенетических процессов особое внимание обращает на «генезис культурных форм и норм, представляющий собой процесс постоянного порождения новых культурных феноменов, рефлексии и отбора в сообществах тех из них, что могут быть включены в процессы практической деятельности, а также в системы образов идентичности этих сообществ и, наконец, воспроизводства этих форм в большем или меньшем числе культурных объектов, вариативно интерпретирующих исходные образцы»<sup>25</sup>.

В работе «Очерки теории исторической динамики культуры» проблему новации А. Я. Флиер рассматривает в контексте анализа динамики социокультурной реальности в логике установки, согласно которой, «динамика социокультурной реальности представляет собой процесс изменчивости этой реальности во времени»<sup>26</sup>.

В основу выстраивания динамики социокультурной реальности А. Я. Флиером положен феномен традиции, которую он понимает как «неоднократный и систематический повтор некоторых действий, регулярное совершение этих действий в одном и том же алгоритме и получение при этом одного и того же функционального результата. Причины к тому могут быть самыми разными: успешность, утилитарная эффективность именно этого действия, приносящего желаемый результат, символическая важность этого действия (как повтор психологически значимого образца), привычность этого действия и его техническая легкость по сравнению с иными (экономия усилий)». По мнению А. Я. Флиера, «трансформация, модернизация (модификация) и интерпретация традиции обычно является компромиссным решением в ситуации, когда по своей функциональной эффективности или символической актуальности исполняемая традиция уже явно не соответствует решению стоящих перед ней задач, но и абсолютный отказ от нее по тем или иным идеологическим соображениям не желателен. В таком случае общество идет на разные варианты изменения тради-

<sup>25</sup> Флиер А. Я. Культурогенез. С. 13–18.

<sup>26</sup> Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. С. 287.

ции, при котором, с одной стороны, повышается ее утилитарная эффективность, а с другой, сохраняются ее символически значимые атрибутивные признаки и черты. <...> *Трансформация традиции* осуществляется тогда, когда нужно “обновить” сущностное или функциональное наполнение традиции, не меняя формы самой акции. <...> *Модернизация (модификация) традиции* преследует диаметрально противоположную цель. Сохраняется символически значимая сущность или смысл традиции, но в той или иной мере корректируется ее форма. <...> И трансформация, и модернизация традиции — это варианты ее развития, что может быть инициировано как внешними, так и внутренними причинами. Трансформация, как правило, обусловлена внешними причинами. Она детерминирована тем, что в изменившихся условиях соблюдение прежних сущностных параметров данного действия теряет свою актуальность и практическую эффективность, но при этом привычную форму необходимо сохранить, чтобы не нарушать социальную устойчивость всей ситуации в целом. Модернизация, касающаяся болезненного для населения вопроса изменения формы, обычно происходит по внутренним причинам, она всегда является в большой степени “социально опасной” и может осуществляться лишь при очень высокой политической устойчивости инстанции, осуществляющей такую реформу. По-своему самостоятельным является феномен *интерпретации традиции*, индивидуальной творческой трактовки канонической формы». Преодоление традиции, выражающую, с точки зрения А. Я. Флиера, устойчивость формы, осуществляется посредством *новации*: «Преодоление традиции (новация) представляет собой сознательный отказ от имевшей место до сих пор традиции в осуществлении какого-либо действия (его технологии и результатов) и замене его некоторой функционально аналогичной, но более эффективной новацией, по своему происхождению не являющейся развитием прежней традиции и обычно даже не имеющей к ней отношения. Нередко этот процесс начинается с попытки незначительной модификации или трансформации традиции, в ходе развития которой становится понятным, что данную традицию ни по существу, ни по форме уже не сохранить. <...> Таким образом, на смену традиции приходит новация, которая, как правило, по своим социальным целям и функциям аналогична отвергаемой традиции, но гораздо более эффективна в решении данных задач. Новация бывает либо оригинальным местным изобретением, либо заимствуемым извне более удачным образцом по осуществлению какой-то актуальной социальной функции. <...> Такого рода новационное обновление может иметь многосторонний комплексный характер или быть совершенно локальным»<sup>27</sup>.

При осмыслении педагогических инноваций весьма эвристической представляется изложенная выше идея А. Я. Флиера о целесообразности различения, с одной стороны, трансформации, модернизации и интерпретации традиций, а с другой — преодоление традиций посредством новаций. И в первом, и во втором случае в теории и практике образования возникает нечто новое, однако качественный уровень новизны в реализуемых инновациях оказывается принципиально разным. Например, в 1970-х — первой половине 1980-х годов усилия учителей-новаторов (И. П. Волков, М. П. Гузик, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин) были направлены на функциональное обновление существующей тогда формы образовательного процесса при сохранении символического значения самой передовой, как тогда утверждалось, советской школы, считавшейся незыблемой. Без этого инновационная деятельность учителей-новаторов

<sup>27</sup> Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. С. 287–291.

в условиях тоталитарного советского государства была бы невозможна в принципе. Сквозь призму концепции А. Я. Флиера они пытались модифицировать существующую педагогическую традицию, скорректировать ее форму, сохраняя символический смысл. Это исключительно важно для правильного понимания того, в каких формах учителя-новаторы осуществляли свои инновации и какой символический смысл им приписывали. В результате значительно менялись в лучшую сторону количественные показатели работы школы, прежде всего успеваемость учащихся, скорость и прочность освоения учебного материала. Однако качественная определенность образовательного процесса сохранялась в рамках, заданных тем, что тогда называли «советская школа», со всеми жестко заданными социально-политическими, идеологическими, дисциплинарными и организационными параметрами. Педагоги-новаторы во многих случаях пытались дать новую интерпретацию господствующей традиции, переакцентируя значение присущих ей черт для обоснования собственной инновационной деятельности.

Возникшее на волне перестройки в конце 1980-х общественно-педагогическое движение, первоначально заявлявшее о необходимости трансформировать и модифицировать существующую традицию, вернуться к ее основаниям, как это было, например, в ряде документов, подготовленных ВНИК «Школа» в 1988 году, достаточно быстро встало на путь новационного преодоления этой традиции, коренной, радикальной, качественной перестройки школы и всей системы образования на новых для СССР основаниях. Речь шла и о новой форме, и о новом символическом смысле образования, не только более эффективных в количественных показателях, но и имеющих совершенно иные качественные характеристики. Именно на рубеже 1980–1990-х годов в нашей стране возникло инновационное движение в образовании.

Развивая свою теорию культурогенеза, А. Флиер обращает внимание на то, что «в рамках уже сложившихся культурных систем (этнических, социальных и др.) новационные процессы наблюдаются главным образом в сфере порождения отдельных культурных форм. Изменчивость же самих систем как упорядоченных целостностей протекает по преимуществу по пути эволюционной, деволуционной или волнообразной трансформации и модернизации имеющейся совокупности культурных форм, разумеется, постоянно дополняемых генезисом тех или иных новационных явлений, однако не нарушающих устойчивую целостность самой культурной системы как таковой. Разумеется, и культурные новации не возникают “из ничего”. Они так или иначе являются продуктами прежнего опыта того или иного вида деятельности или социального взаимодействия, переосмысленного на основе новых открытий, идей, интересов и пр. Однако критерием новационности в данном случае может считаться то, что новая форма или система не является результатом модернизации какой-то прежней с сохранением ее функций, смысла, семиотического значения, элементов атрибутирующих черт и т. п., а порождением новой функции, смысла, семантического образа. Даже в случаях, когда новая система составляется из комбинации прежних элементов, их новая композиция так или иначе меняет функционально-смысловые признаки этого образования. <...> Перед нами два типа исторической динамики культуры: по преимуществу эволюционное (или трансформационное) развитие в рамках уже сложившихся культурных систем и по преимуществу не эволюционное, а новационное, когда речь идет о формировании новых культурных систем или отдельных куль-

турных феноменов. Именно второй из названных процессов — неэволюционный тип культурной динамики — определяется... понятием “культурогенез”. <...> Сам факт воспроизводства культурной формы, независимо от его масштабов, уже можно квалифицировать как состоявшееся внедрение, то есть. свершившийся акт культурогенеза»<sup>28</sup>.

Все изложенное можно отнести в полном объеме и к педагогическим новациям, которые, по сути, являются конкретизацией культурных новаций применительно к пространству развивающейся педагогической реальности, историко-педагогическому процессу. Предлагаемая А. Я. Флиером схема культурогенеза позволяет четко разделить педагогические инновации на две группы в соответствии с уровнем их радикальности и качественной новизны. Это, во-первых, те инновации, которые реализуются в рамках существующих педагогических традиций, корректируя и обновляя их частично в соответствии с естественным образом изменяющимися педагогическими проблемами, учетом накопленного опыта и т. д. Во-вторых, это те инновации, которые преодолевают фундаментальные основания педагогических традиций, разрушают или выходят за их рамки, создавая и внедряя качественно новые педагогические формы, коренным образом изменяющие ценностные и теоретические основы, цели, содержания, способы осуществления образовательной деятельности. Важно учитывать замечание А. Я. Флиера: «Есть все основания предполагать, что подавляющее большинство новационных культурных форм инициировано по преимуществу более или менее созревшим и выраженным “социальным заказом” на них, а точнее — потребностью в адаптации каких-то новых условий существования, актуальных для всего сообщества или его части, а нередко и для конкретного “заказчика”»<sup>29</sup>. И радикальный пересмотр педагогических традиций, как правило, оказывается связанным с определенным социальным заказом, реализация которого опирается на уже имеющиеся: 1) опыт образования, 2) осмысление существующих успехов и неудач педагогической деятельности, 3) достижения наук о человеке, позволяющие совершенствовать и формировать новые инструменты воспитания и обучения, 4) финансово-экономические и материально-технические ресурсы, делающие возможным осуществить требуемые педагогические изменения, 5) творческий потенциал теоретиков, практиков и организаторов образования.

Для понимания генезиса педагогических инноваций очень важен вывод А. Я. Флиера о том, что, «если новый культурный феномен не становится образцом (паттерном) для последующего воспроизводства, а остается уникальной новацией, так и не вошедшей в интересующую культурную практику, это, во-первых, чрезвычайно затрудняет его интеграцию в систему образов идентичности породившего его сообщества, во-вторых, препятствует вхождению его в культурную систему, оставляя этот феномен в статусе внесистемного явления, и в-третьих, практически исключает наследование его в качестве элемента традиции. Под *традицией* в данном случае имеется в виду межпоколенное наследование и воспроизводство культурных форм, которые в этой функции по определению являются нормативными и идентифицирующими паттернами соответствующего сообщества. Таким образом, превращение новации в культурную форму

<sup>28</sup> Флиер А. Я. Культурогенез. С. 22, 24.

<sup>29</sup> Там же. С. 3.

в качестве оптимального результата включает в себя внедрение ее в культурную практику и более или менее вариативное воспроизводство по исходному образцу, то есть обретение ею статуса новой нормы или стандарта технологии и результата (продукта) деятельности или взаимодействия людей того или иного сообщества»<sup>30</sup>. Педагогическая новация, обретая в процессе внедрения и распространения статус образца, нормы, стандарта, становится элементом новой педагогической традиции и утрачивает свой инновационный статус.

Осмысливая динамику историко-культурного процесса, составной и неотъемлемой частью которого является историко-педагогический процесс, А. Я. Флиер предлагает следующую трактовку последовательности «динамики отношения к историческому времени в культурах разной стадии развития: первобытная культура сакрализует настоящее, имеет смутные представления о прошлом и совершенно не интересуется будущим; аграрная культура сакрализует прошлое, терпит настоящее и представляет будущее только в загробном мире; индустриальная культура сакрализует будущее, «ремонтирует» настоящее и презирует прошлое; постиндустриальная культура опять интересуется настоящим и в той или иной мере иронизирует над прошлым и будущим»<sup>31</sup>. Данный подход способствует пониманию отношения к педагогическим инновациям в различных типах общества, становится отправной точкой объяснения того, почему в XXI веке инновационная деятельность в образовании превращается в самоценность сама по себе, часто вне контекста значимости получаемых результатов<sup>32</sup>.

Концептуальное осмысление инноваций в истории педагогики, теории и практике современного образования, проведенное в контексте теории культурогенеза, разработанной А. Я. Флиером, является примером междисциплинарного подхода к анализу педагогических феноменов, позволяющих рассмотреть новые грани историко-педагогического процесса в его временной динамике.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Абубакирова А. К. Теоретическая модель культурогенеза: к постановке проблемы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 115. — С. 335–338.
2. Астафьева Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — С. 62–66.
3. Астафьева Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 3.
4. Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. С. 56–58.
5. Астафьева Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 178–191.

<sup>30</sup> Флиер А. Я. Культурогенез. С. 37.

<sup>31</sup> Флиер А. Я. Понимание истории в контексте культуры // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 62.

<sup>32</sup> Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры ...

6. Астафьева Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 41–49.
7. Бивир М. Роль контекстов в понимании и объяснении // История понятий, история дискурса, история менталитета : сб. ст. под ред. Х. Г. Бёдекера : пер. с нем. — М. : Новое литературное обозрение, 2010. — С. 112–152.
8. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. — М. : Логос, 2010. — 300 с.
9. Добренков В. И., Агапов П. В. Введение в изучение социальных систем, структур и социальных процессов. — М. : Академический проект, 2015. — 254 с.
10. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст : моногр. : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2019. — Т. 1. — 208 с. ; Т. 2. — 260 с.
11. Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, А. Пинского. — М. : Персифаль, 1997. — 416 с.
12. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования : материалы 12-й Междунар. науч. конф., Москва, 17 ноября 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Акад. соц. управления, 2016. — 256 с.
13. Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 204 с.
14. Корнетов Г. Б. Альтернативные школы и «альтернативное образование» в отечественной педагогической традиции: 80-е — 90-е годы XX века // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 44–54.
15. Корнетов Г. Б. Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 31–40.
16. Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.
17. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования : моногр. — М. : Акад. соц. управления, 2016. — 172 с.
18. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Конференциум Акад. соц. управления: сб. науч. тр. и материалов практ. конф. — 2016. — № 4. — С. 1185–1204. — URL : <http://new.asoumo.ru/images/2017/08/29/sb-4-2016.pdf> (дата обращения: 06.05.2019).
19. Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. — 2016. — № 2. — С. 108–126.
20. Корнетов Г. Б. Концепты «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» в современной науке // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2. — С. 10–24.
21. Корнетов Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем : моногр. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — 168 с.
22. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 72–101.
23. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 2.
24. Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2014. — № 1. — С. 58–63.
25. Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2. — С. 26–47.

26. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. — М. : Акад. соц. управления, 2013. — 460 с.
27. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.
28. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика. — М. : Моск. психол.-пед. ун-т, 2006. — 360 с.
29. Лебедев О. Е. Цели экспертизы инновационной деятельности // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. — М. : Росспэн, 2004. — С. 24–28.
30. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2015. — 384 с.
31. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2-х т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2018. — Т. 1, гл. 7. — С. 91–104. — 256 с.
32. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. — Рязань : Концепция, 2018. — 136 с.
33. Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 7–13.
34. Романов А. А. Эвристический потенциал истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 6–12.
35. Романов А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1 (21). — С. 59–65.
36. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Больш. рос. энцикл., 1993. — Т. 1 : А–М. — 608 с.
37. Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. — М. : Росспэн, 2004. — С. 13–23.
38. Степанов В. Р. Еще один подход в определении эффективности инноваций в образовании // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. — М. : Росспэн, 2004. — С. 70–80.
39. Флиер А. Я. Избранные работы по теории культуры. — М. : Согласие : Артём, 2014. — 560 с.
40. Флиер А. Я. Историческая культурология как область знания // Культурологический журнал. — 2011. — № 2 (4). — С. 1–16. — URL : [http://cr-journal.ru/files/file/09\\_2011\\_23\\_21\\_35\\_1316632895.pdf](http://cr-journal.ru/files/file/09_2011_23_21_35_1316632895.pdf) (дата обращения: 06.05.2019).
41. Флиер А. Я. Культурогенез. — М. : Рос. ин-т культурологии, 1995. — 128 с.
42. Флиер А. Я. Культурология для культурологов : учеб. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Моск. гос. ун-т культуры и искусства, 2009. — 705 с.
43. Флиер А. Я. Понимание истории в контексте культуры // Знание. Понимание. Умение. — 2014. — № 3. — С. 58–67.
44. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2016. — 420 с.
45. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2018. — 260 с.

#### Сведения об авторе

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», почетный работник науки и техники РФ, лауреат премии Губернатора Московской области «Лучший по профессии». E-mail: [kgb58@mail.ru](mailto:kgb58@mail.ru) (Москва).

## CULTUROLOGICAL INTERPRETATION OF EDUCATIONAL INNOVATIONS THROUGH THE PRISM OF HISTORY OF PEDAGOGY

Conceptual assessment of innovations in history of pedagogy and in theory and practice of modern education, which is performed within the context of innovation theory of cultural genesis, serves as a vivid example of an interdisciplinary approach to the analysis of pedagogical phenomena which enable us to appreciate new aspects of history of pedagogy in its temporal dynamics.

educational innovation; theory of cultural genesis; history of pedagogy

### References

1. Abubakirova A. K. A Theoretical Model of Cultural Genesis: Formulating the Problem. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2009, no. 115, pp. 335–338. (In Russian).
2. Astafeva E. N. Investigating Educational Innovations in the Context of History of Pedagogy. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovation Projects and Programs in Education]. 2016, no. 1, pp. 62–66. (In Russian).
3. Astafeva E. N. Innovation in the Theory and Practice of Education: from the point of View of History of Pedagogy. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovation Projects and Programs in Education]. 2019, no. 3. (In Russian).
4. Astafeva E. N. Historical and Pedagogical Context of the Theory and Practice of Modern Education. *Academia. Pedagogičeskij zhurnal Podmoskov'ja* [Academia. Moscow Region Pedagogical Journal]. 2016, no. 4, pp. 56–58. (In Russian).
5. Astafeva E. N. Educational Innovations Based on Experiences of the Past: Retro-innovation, Retro-introduction or Traditional Innovation. *Istoriko-pedagogičeskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2019, no. 1, pp. 178–191. (In Russian).
6. Astafeva E. N. Retro-innovation in the Theory and Practice of Education. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovation Projects and Programs in Education]. 2019, no. 2, pp. 41–49. (In Russian).
7. Bevir M. The Role of Context in Understanding and Explanation. *Istorija ponjatij, istorija diskursa, istorija mentaliteta* [History of Notions, History of Discourse, History of Mentality]. Bjodeker H. G. (ed.). Moscow, New Literary Observer Publ., 2010, pp. 112–152. (Transl. from German).
8. Verbickij A. A., Kalashnikov V. G. *Kategorija «kontekst» v psihologii i pedagogike* [The Category of Context in Psychology and Pedagogy]. Moscow, Logos Publ., 2010, 300 p. (In Russian).
9. Dobren'kov V. I., Agapov P. V. *Vvedenie v izučenie social'nyh sistem, struktur i social'nyh processov* [Introduction into Social Systems, Structures and Social Processes]. Moscow, Academic Project Publ., 2015, 254 p. (In Russian).
10. Kornetov G. B. (ed.) *Innovacii v teorii i praktike obrazovanija: istoriko-pedagogičeskij kontekst* [Innovations in Theory and Practice of Education: the Context of History of Pedagogy]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2019, vol. 1, 208 p. ; vol. 2, 260 p. (In Russian).
11. Dneprov Je., Kasparzhak A., Pinskij A., (eds.) *Innovacionnoe dvizhenie v rossijskom shkol'nom obrazovanii* [Innovation Movement in Russian School Education]. Moscow, Persifal' Publ., 1997, 416 p. (In Russian).
12. Kornetov G. B. (ed.) *Istoriko-pedagogičeskoe znanie v nachale III tysjacheletija: istoriko-pedagogičeskij kontekst teorii i praktiki sovremennogo obrazovanija : materialy 12-j Mezhdunar. nauch. konf., Moskva, 17 nojabrja 2016 goda* [Historical and Pedagogical Knowledge in the Early 3rd Millennium: Historical and Pedagogical Context of the Theory and Practice of



Modern Education: Proceedings of the 12th International Research Conference, Moscow, November 17, 2016]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2016, 256 p. (In Russian).

13. Kovaleva T. M. *Innovacionnaja shkola: aksiomy i gipotezy* [Innovation School: Axioms and Hypotheses]. Moscow, Russian Pedagogical Society Publ., 2000, 204 p. (In Russian).

14. Kornetov G. B. Alternative Schools and Alternative Education in Russian Pedagogical Tradition: the 1980s-1990s. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovation Projects and Programs in Education]. 2019, no. 1, pp. 44–54. (In Russian).

15. Kornetov G. B. Alternative Schools and Alternative Education in Russian Pedagogical Tradition: the Early 19th Century. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovation Projects and Programs in Education]. 2019, no. 2, pp. 31–40. (In Russian).

16. Kornetov G. B. Innovation in Society and Education: Historical and Pedagogical Context *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 15–40. (In Russian).

17. Kornetov G. B. *Istoriko-pedagogicheskij kontekst teorii i praktiki obrazovanija* [Historical and Pedagogical Context of the Theory and Practice of Education]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2016, 172 p. (In Russian).

18. Kornetov G. B. Historical and Pedagogical Context of the Theory and Practice of Modern Education. *Konferencium Akademija socialnogo upravlenija* [Conferencium. Academy of Social Management]. 2016, no. 4, pp. 1185–1204, URL : <http://new.asou-mo.ru/images/2017/08/29/sb-4-2016.pdf> (accessed: 06.05.2019). (In Russian).

19. Kornetov G. B. Historical and Pedagogical Aspects of History of Pedagogy. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2016, no. 2, pp. 108–126. (In Russian).

20. Kornetov G. B. The Concepts of History of Pedagogy, Pedagogical History, Historical Pedagogy in Modern Science. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 2, pp. 10–24. (In Russian).

21. Kornetov G. B. *Obrazovanie podrastajushhih pokolenij v proshlom i nastojashhem* [Educating New Generations in the Past and the Present. Moscow, Academy of Social Management, 2017, 168 p. (In Russian).

22. Kornetov G. B. Innovative Educators, Innovative Pedagogical Thinking, Innovative Movement in Russian School Education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s). Article 1. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2019, no. 1, pp. 72–101. (In Russian).

23. Innovative Educators, Innovative Pedagogical Thinking, Innovative Movement in Russian School Education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s). Article 2. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2019, no. 2. (In Russian).

24. Kornetov G. B. Pedagogy and History of Pedagogy. *Academia. Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ja* [Academia. Moscow Region Pedagogical Journal]. 2014, no. 1, pp. 58–63. (In Russian).

25. Kornetov G. B. The Temporal Mode of Culture as a Framework for Historical and Pedagogical Context of Innovations in Education]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2, pp. 26–47. (In Russian).

26. Kornetov G. B. *Teorija istorii pedagogiki* [Theory of History of Pedagogy]. Moscow, Academy of social Management Publ., 2013, 460 p. (In Russian).

27. Historical and Pedagogical Context of the Theory and Practice of Education, a round-table discussion. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2017, no. 3, pp. 84–118. (In Russian).

28. Lazarev V. S., Martirosjan B. P. *Pedagogicheskaja innovatika* [Educational Innovation]. Moscow, Moscow University of Psychology and Pedagogy Publ., 2006, 360 p. (In Russian).

29. Lebedev O. E. The Aims of Innovation Assessment. *Jekspertiza i konsul'tacionnaja podderzhka innovacij v sisteme obrazovanija* [Assessment and Consultation on Education]. Kovaleva T. M. (ed.). Moscow, Rosspjen Publ., 2004, pp. 24–28. (In Russian).

30. Kornetov G. B. (ed.) *Pedagogika i obrazovanie v zerkale istoricheskoi refleksii* [Pedagogy and Education through the Prism of Historical Reflection]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2015, 384 p. (In Russian).

31. Kornetov G. B. (ed.) *Poznanie pedagogicheskogo proshlogo: konceptual'nye podhody, metody izuchenija, issledovatel'skaja problematika* [Investigating Pedagogy of the Past: Conceptual Approaches, Methods of Investigation, Research Problems]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, vol. 1, ch. 7, pp. 91–104, 256 p. (In Russian).
32. Romanov A. A. *100 knig Grigorija Kornetova* [100 Books by Grigory Kornetov]. Ryazan, Concept Publ., 2018, 136 p. (In Russian).
33. Romanov A. A. Invariant and Innovation in Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2 (50), pp. 7–13. (In Russian).
34. Romanov A. A. The Heuristic Potential of History of Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 6–12. (In Russian).
35. Romanov A. A. Je. D. Dneprov and New Pedagogical Thinking. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2012, no. 1 (21), pp. 59–65. (In Russian).
36. Davydov V. V. (ed.) *Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija* [Russian Pedagogical Encyclopedia]. Moscow, Great Russian Encyclopedia Publ., 1993, vol. 1 : A–M, 608 p. (In Russian).
37. Slobodchikov V. I. Methodology of Innovative Educational Projects Assessment. *Jekspertiza i konsul'tacionnaja podderzhka innovacij v sisteme obrazovanija* [Assessment and Consultation on Education]. Kovaleva T. M. (ed.). Moscow, Rosspjen Publ., 2004, pp. 13–23. (In Russian).
38. Stepanov V. R. Another Approach to Assessing the Effectiveness of Innovative Practices in Education. *Jekspertiza i konsul'tacionnaja podderzhka innovacij v sisteme obrazovanija* [Assessment and Consultation on Education]. Kovaleva T. M. (ed.). Moscow, Rosspjen Publ., 2004, pp. 70–80. (In Russian).
39. Flier A. Ja. *Izbrannye raboty po teorii kul'tury* [Selected Works on Theory of Culture]. Moscow, Agreement Publ., Artem Publ., 2014, 560 p. (In Russian).
40. Flier A. Ja. Historical Culturology as a Sphere of Knowledge. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Culturological Journal]. 2011. no. 2 (4), pp. 1–16, URL : [http://cr-journal.ru/files/file/09\\_2011\\_23\\_21\\_35\\_1316632895.pdf](http://cr-journal.ru/files/file/09_2011_23_21_35_1316632895.pdf) (accessed: 06.05.2019). (In Russian).
41. Flier A. Ja. *Kul'turogenez* [Cultural Genesis]. Moscow, Russian Institute of Culturology Publ., 1995, 128 p. (In Russian).
42. Flier A. Ja. *Kul'turologija dlja kul'turologov* [Culturology for Culturologists]. Moscow, Moscow State University of Culture and Art Publ., 2009, 705 p. (In Russian).
43. Flier A. Ja. Understanding History within the Context of Culture. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. 2014, no. 3, pp. 58–67. (In Russian).
44. Kornetov G. B. (ed.) *Jevoljucija pedagogicheskoi teorii i praktiki v istorii chelovecheskogo obshhestva* [Evolution of Pedagogical Theory and Practice in Human History]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2016, 420 p. (In Russian).
45. Kornetov G. B. (ed.) *Jevoljucija praktiki obrazovanija i pedagogicheskoi nauki v proshlom i nastojashhem* [Evolution of Educational Practice and Pedagogy in the Past and the Present]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, 260 p. (In Russian).

#### Information about the author

**Kornetov Grigory Borisovich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy at the Academy of Social Management, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation, laureate of the Moscow Region Governor's Award. E-mail: kgb58@mail.ru (Moscow).

*Поступила в редакцию 22.05.2019.  
Received 22.05.2019.*

**ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНОЕ ВРЕМЯ»  
КАК ИНСТРУМЕНТ  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Анализ понятия «социальное время», его контексты и смысловые шлейфы в философии, социологии, культурологии и методологии истории показал, что его использование в историко-педагогическом исследовании является продуктивным методологическим инструментом познания историко-педагогической реальности. Социальное время отражает изменения, движение социальных феноменов в терминах других социальных феноменов, принятых за референтные точки. С этих позиций представлена логика анализа творческого наследия А. С. Макаренко и обоснование идеи первичного коллектива как основного инструмента воспитательного воздействия на ребенка, которая определила теоретические основы концепции воспитания советского человека и стала главным инструментом ее реализации.

социальное время как теоретическое понятие и методологический инструмент; историко-педагогическое исследование; творческое наследие А. С. Макаренко; социальная педагогика; теория коллектива

Беспрецедентное и ускоряющееся увеличение объемов информации в обществе, ставшее в последнее время важнейшим фактором развития научного знания, сопровождается появлением новых подходов к исследованию и примеров того, как они используются. Изучение и применение разных методологий, прежде всего в сфере социально-гуманитарных наук, позволяет существенно расширить возможности в изучении педагогической действительности, выявить новые смыслы, контексты, сюжетные линии, экстраполировать опыт решения педагогических проблем в реалии сегодняшних дней, определить возможные результаты и риски их достижения в будущем.

Определяя методологию историко-педагогического исследования, мы, по сути, определяем тот обоснованный и аргументированный путь, который позволяет понять, что представляла собой та или иная историческая реальность. Проблема погружения в методологию историко-педагогического исследования как прикладного, с точки зрения Г. Б. Корнетова, может быть сформулирована достаточно просто: «...получить те инструменты, с помощью которых ставятся и решаются проблемы»<sup>1</sup>. Это, в частности, обсуждалось в дискуссии участников VI Национального форума российских историков педагогики, проходившего в апреле 2018 года в Москве.

Продуктивным методологическим инструментом историко-педагогического исследования, определяющим направленность и глубину историко-

---

<sup>1</sup> Уткин А. В. Стенограмма VI Национального форума российских историков педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 16.

педагогического анализа, может стать понятие «социальное время», которое предложили социологи П. А. Сорокин<sup>2</sup> и Р. Мертон<sup>3</sup>.

Социальное время, как категория философии, социологии и методологии истории, отражает тот факт, что в каждую историческую эпоху люди осознавали время по-разному, соответственно всякая разновидность времени носит социальный характер. Именно поэтому время, изучаемое такими общественными дисциплинами как политическая экономия, история, социология, культурология, есть социальное время. Восприятие времени в современном мире сильно отличается от Древнего мира и Средневековья, так как представления о времени, ощущение его хода и необратимости связаны с понятиями становления и развития, но люди не всегда осознавали, что все в мире формируется, изменяется и развивается. Историческое время, например, связано с содержательным анализом социальных структур. Анализ содержания исторического времени возможен только при учете диалектического единства всех фактов, явлений, процессов и событий истории, ибо они и составляют его содержание<sup>4</sup>.

Другой аспект предполагает анализ социального времени как универсалии культуры, как коллективного перцептуального (формирует субъективную картину мира) времени. Содержание категории отражает феномен истории как осознанной процессуальности социальной жизни. Коллективное перцептуальное связано с менталитетом (совокупность умственных, эмоциональных, культурных особенностей, ценностных ориентаций и установок, присущих социальной или этнической группе, нации, народу, народности)<sup>5</sup>.

Наконец, еще один аспект в трактовке социального времени характеризует существование, функционирование и развитие общества как совокупности социальной системы. Как подчеркивает В. А. Артемов, это время общественного бытия людей, их материальной деятельности. Социальное время есть время, связанное с человеческой деятельностью и представляющее собой совокупность времени существования и деятельности всех членов общества, которые вступают в процессе деятельности в различные отношения и образуют различные группы (от семьи или малых групп до классов)<sup>6</sup>. Всякое время создается деятельностью (В. Н. Муравьев). С этой точки зрения, социальное время — время, в которое человеческая активность создает общество. Люди, формируя социальное время

---

<sup>2</sup> Сорокин Питирим Александрович (1889–1968) — российский и американский социолог, культуролог, педагог, один из основоположников теорий социальной стратификации и социальной мобильности. В 1920 году опубликовал двухтомную монографию «Система социологии». В 1931 году основал социологический факультет в Гарвардском университете и руководил им до 1942 года. В 1931–1959 годах — профессор Гарвардского университета; с 1965 года — президент Американской социологической ассоциации.

<sup>3</sup> Мертон Роберт (1910–2003) — один из самых известных американских социологов XX века, автор концепции науки как социальной силы (связывал ее со временем выполнения общественных функций). Мертон формирует основы социологического анализа науки как особого социального института с присущими ему ценностно-нормативными регулятивами.

<sup>4</sup> См.: Понятия и категории. Социальное время. URL : <http://ponjatija.ru/node/775> (дата обращения: 01.02.2019).

<sup>5</sup> Энциклопедия «История философии». Понятия и категории. Социальное время. URL : <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/history-of-philosophy/articles/505/socialnoe-vremya.htm> (дата обращения: 01.02.2019).

<sup>6</sup> См.: Sociopro. Социология. Профессионально. Сущность понятия «социальное время». URL : <http://www.sociomirror.ru/spros-673-1.html> (дата обращения: 01.02.2019).

событиями личной жизни, могут относиться к нему как к наиндивидуальной внешне заданной и неизменной системе координат, однако человек сам определяет последовательность и границы событий, делит их на этапы, что заставляет обращать внимание на подвижность и неоднородность временных связей<sup>7</sup>.

Подробно рассмотрел неодинаковость социального времени и важность субъективных факторов В. П. Яковлев, выделив три его уровня: время индивида, время поколения, время человеческого общества<sup>8</sup>.

Исследователи П. Сорокин и Р. Мертон попытались представить социальное время как теоретическое понятие и методологический инструмент, использование которого может вести к более глубокому пониманию социальной реальности. Рассматривая социальную жизнь как сложную систему, состоящую из подсистем, относящихся к сфере религии, этики, экономики, политики, права, науки, искусства, П. Сорокин и Р. Мертон в 1937 году обратили внимание на то, что социальное время может (и должно) быть определено в собственной системе координат<sup>9</sup>.

Статью с концептуальным названием «Социальное время: опыт методологического и функционального анализа» (*Social Time: A Methodological and Functional Analysis // American Journal of Sociology*. 1937. Vol. 42, N 5. Pp. 615–629) П. Сорокин и Р. Мертон начинают следующим тезисом: «Категория астрономического времени — лишь одна из концепций времени. В сферах философии, психологии и экономики эти концепции различаются»<sup>10</sup>. Авторами акцентируется внимание на том, что социальное время отражает изменения, движение социальных феноменов в терминах других социальных феноменов, принятых за референтные точки. «В своих повседневных действиях, — отмечают ученые, — мы часто используем этот способ обозначения точек времени. “Вскоре после мировой войны”, “Встречу вас после концерта”, “когда президент Гувер занял свой пост”, — все связано скорее с социальными, чем с астрономическими референтными рамками, как указание конкретных точек времени — “время когда”. Более того, такие соотношения гораздо выразительнее полностью равноценных им астрономических, календарных референтных точек (“примерно в 1918–19 г.”, “в 11 часов пополудни”, “март 1929 г.”), так как обычно ими устанавливается дополнительная значимость отношения между событиями и временной референтной рамкой»<sup>11</sup>.

Согласно теории П. Сорокина и Р. Мортонна, точками отсчета социального времени являются:

- социально значимые события (такой точкой для России стала Октябрьская революция 1917 года);
- потребность в социальном сотрудничестве как основа социальных систем времени (учение марксизма об обусловленности общественного сознания общественным бытием легло в основу марксистского мировоззрения с его централь-

<sup>7</sup> См.: Словари и энциклопедии на Академике. Социальное время. URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1632867/> (дата обращения: 01.02.2019).

<sup>8</sup> См.: Яковлев В. П. Социальное время / отв. ред. В. Е. Давидович. Ростов н/Д : Ростов. гос. ун-т, 1980. 158 с.

<sup>9</sup> См.: Веселкова Н. Социология времени и Жорж Гурвич // Федеральный образовательный портал. Экономика. Социология. Менеджмент. URL : [http://ecsocman.hse.ru/data/034/928/1217/18\\_03.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/034/928/1217/18_03.pdf) (дата обращения: 01.02.2019).

<sup>10</sup> Сорокин П. А., Мертон Р. К. Социальное время: опыт методологического и функционального анализа. Социологическое наследие / пер. Н. В. Романовского. URL : [www.chronos.msu.ru](http://www.chronos.msu.ru) (дата обращения: 01.02.2019).

<sup>11</sup> Там же.

ным тезисом о том, что воспитание обуславливается условиями материальной жизни, а закономерности воспитания, содержание, формы и методы носят исторический характер и определяются общественными отношениями, свойственными данной социально-экономической формации);

– качество социального времени, которое дифференцируется по верованиям и обычаям, общим для группы (взгляд на человека как на гражданина нового типа общества, члена социалистического коллектива, «производительную силу», активного участника производственных отношений, обладателя определенной профессии и квалификации означал кардинальную смену методологических подходов не только в научно-теоретической проблематике педагогики, но и во всей структуре системы образования и образовательной деятельности в контексте насущных задач социализации подрастающего поколения);

– прерываемость социального времени критически важными для общества датами (Великая Отечественная война 1941–1945 годов, перестройка 1985 года, распад СССР в 1991 году и т. п.)<sup>12</sup>.

Таким образом, мы рассматриваем социальное время как время, маркируемое социально значимыми событиями, детерминированными социально-политическими условиями и творчески преобразующей активностью личности (или группы), которые определяют скорость, качество и масштаб преобразования действительности.

Исходя из данных положений, мы использовали понятие «социальное время» в качестве методологического инструмента историко-педагогического исследования при анализе творческого наследия А. С. Макаренко, особенностей реализации его идей в широком социально-историческом контексте. С этих позиций нами представлена логика обоснования идеи первичного коллектива как основного инструмента воспитательного воздействия на ребенка, которая определила теоретические основы концепции воспитания советского человека и стала главным инструментом ее реализации<sup>13</sup>.

Следует отметить, что изучение взаимоотношений внутри детских групп имело давнюю традицию в отечественной педагогической и социально-психологической литературе и к 1917 году находилось на достаточно высоком уровне. Почти все либеральные авторы, писавшие о школе со второй половины XIX века, утверждали существование особого явления, которое обозначали как «дух школы», «корпоративный дух», «духовное единение», «общественность», «товарищество», «школьное братство». Для русских педагогов последней четверти XIX века стало характерным стремление связывать школьный «дух товарищества» с атмосферой общественной жизни.

К концу XIX века стало очевидно, что невозможно поставить знак равенства между характеристиками группы учеников и особенностями детей, составляющих эту группу. Начался поиск механизмов, отвечающих за формирование неуловимого «духа» школьного класса. Так, К. Д. Ушинский обратился к анализу внешних по отношению к ученической группе факторов — условий школьной жизни (1881 год); автор оригинальной концепции эволюционной педагогики В. П. Вахтеров изучал

---

<sup>12</sup> См.: Сорокин П. А., Мертон Р. К. Социальное время ...

<sup>13</sup> См.: Уткин А. В. Социальное время А. С. Макаренко / Сб. науч. тр. Всерос. с междунар. участием конф. «Социально-педагогический подход в образовании: воплощение наследия А. С. Макаренко в современных социальных проектах», Екатеринбург, 29 марта 2019 г. / науч. ред. М. В. Богуславский. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2019. С. 150–159.

в этой связи «общественное мнение», формирующееся в классе и о классе (1901 год). Создание П. Ф. Каптеревым теории педагогического процесса и концепции развития русской педагогики также не обошлось без пристального внимания к «духу школы». Теоретическое обоснование и практическое воплощение идей «свободной школы», оформление концепции свободного воспитания привели к созданию и обобщению опыта работы «Дома свободного ребенка» К. Н. Вентцеля, а П. П. Блонский представил направление в науке, ставившее своей целью объединить подходы различных наук (медицины, биологии, психологии, педагогики) к развитию ребенка (педология). Развитие экспериментальной психологии и педагогики А. Ф. Лазурским и А. П. Нечаевым, разработка психолого-педагогических методов исследования В. М. Бехтеревым, распространение идей антропологической педагогики П. Ф. Лесгафта стали основанием построения практико-ориентированных моделей образовательного процесса.

Развитие теории и практики социального воспитания свободной личности, обоснование педагогического потенциала среды как важнейшего фактора развития личности обусловило появление клубов, летних колоний и обществ для детей и подростков «Сетлемент», «Детский труд и отдых», «Бодрая жизнь» под руководством С. Т. Шацкого. Разнообразие моделей организации школы проявилось в создании «школы учебы», «школы труда» (П. Н. Игнатъев), а также известной школы-коммуны для трудновоспитуемых подростков им. Ф. М. Достоевского, основанной В. Н. Сорокой-Росинским.

Почему именно А. С. Макаренко стал автором одной из самых мощных и продуктивных социальных технологий XX века, которая была принята и реализована не только на партийно-государственном уровне, но и получила международное признание? Ответ на этот вопрос очевиден. В активной деятельности Антона Семеновича совпали три уровня социального времени: индивида, поколения, человеческого общества (великой общности «советский народ»).

Отечественная педагогика первого послереволюционного десятилетия развивалась как педагогика социальная. Именно в те годы сформировалось историко-материалистическое понимание закономерностей общественного развития и сущности человека. Органическая связь борьбы за социализм с демократическими преобразованиями в системе общественного воспитания детей, главенствующая роль школы в идейно-политическом, организационно-педагогическом и воспитательном влиянии пролетариата на полупролетарские и крестьянские массы рассматривалась марксистами как важнейший фактор коренной перестройки общества<sup>14</sup>. Поставленная партией задача сделать школу «не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»<sup>15</sup>, определила методологию получения результата, которая была представлена в программной речи А. В. Луначарского на совещании преподавателей обществоведения (июнь 1928 года).

<sup>14</sup> См.: Уткин, А. В. Формирование советской образовательной доктрины // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года : сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : Акад. соц. управления, 2017. Вып. 108. С. 103.

<sup>15</sup> Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / сост. А. Я. Подземский, под ред. И. Д. Дыдова. М. ; Л. : Наркомпрос РСФСР, 1930. С. 330.

В докладе «Воспитательные задачи советской школы. Цели воспитания в эпоху диктатуры» Нарком просвещения РСФСР представил важнейшие принципы государственной политики в области образования: воспитание в труде, воспитание в коллективе и через коллектив, воспитание для коллектива.

«Ребенок рассматривается как еще не получивший законченного “образа”, как полуфабрикат, как некое сырье, — и ему нужно придать этот образ. Если мы хотим какому-нибудь материалу придать образ, то нужно исходить из формулы Маркса, который говорит, что работа человека, даже ремесленника, отличается от работы самого мудрого бобра и искусной пчелы тем, что человек, работая, предвосхищает ту цель, которая имеется в этой работе. Педагогический процесс — это тоже трудовой процесс, и поэтому надо знать, к чему ты идешь и что ты хочешь сделать из своего материала. Мы хотим воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами. Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политическо-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни. Вытекающая отсюда его деятельность, в каком бы направлении она ни была — в сфере ли организационной, чисто физического труда и т. д., — должна быть всегда просвечена этим огнем, должна быть согласована со всем коллективом. Человек должен мыслить, как мы, стать живым, полезным соответствующим органом, частью этого мы. Все личные интересы должны отойти далеко на задний план. Однако этим не говорится, что мы хотим уничтожить естественные заботы, заботы об удовлетворении своих потребностей, личного инстинкта; мы лишь говорим, *что это должно отступить перед требованиями коллективной жизни*» (выделено нами. — А. У.)»<sup>16</sup>.

Таким образом, А. В. Луначарский с позиций марксистско-ленинской идеологии официально (и окончательно для истории отечественного образования социалистического периода) определил теоретические основы концепции воспитания советского человека и главный инструмент ее реализации, которым стала теория коллектива. Необходимость коллективистского воспитания связывалась прежде всего с реализацией целевых установок социалистического общества по формированию у учащихся коллективистических черт, умения работать и жить в коллективе, подчиняя личные интересы общественным.

Принцип воспитания в коллективе, для коллектива и через коллектив, провозглашенный А. С. Макаренко, стал ведущим принципом коммунистического воспитания, а идея первичного коллектива как основного инструмента воспитательного воздействия на ребенка приобрела системообразующие свойства в процессах целенаправленно направляемой социализации личности.

А. С. Макаренко стал той личностью, которая в данном месте, в данный период, в данном обществе наиболее отвечала требованиям момента, предложив на вызов времени своевременный и адекватный ответ, в очередной раз доказав, что востребованность личности, ее индивидуальные черты актуализируются, как правило, в переходный период между старым и новым.

---

<sup>16</sup> Луначарский А. В. Воспитательные задачи советской школы. Цели воспитания в эпоху диктатуры: докл. на совещании преподавателей обществоведения, июнь 1928 г. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st045.shtml> (дата обращения: 01.02.2019).



### ***Вместо заключения***

В 1988 году ЮНЕСКО — специализированное учреждение ООН по вопросам образования, науки и культуры — выделило четырех великих педагогов XX века, определивших способы нового педагогического мышления. Кроме А. С. Макаренко, были названы итальянка Мария Монтессори (первая в Италии дипломированная женщина-врач, педагог, ученый, психолог и философ); американец Джон Дьюи и немец Георг Кершенштейнер. Рассматривая колоссальный эффект их научно-теоретической и практически-педагогической деятельности, выразившийся в качественном изменении педагогической реальности, можно выявить ту же закономерность совпадения трех уровней социального времени (индивида, поколения, человеческого сообщества).

Концепция «социального времени» может стать *еще одним методологическим форматом историко-педагогических исследований*, позволяя:

- интегрировать различные подходы в предметном поле историко-педагогического исследования (антропологический, цивилизационный, системный, формационный, культурологический, аксиологический и т. д.);
- реконструировать событийный пласт изучаемого времени, представленный разнообразными (часто разнородными) историческими фактами, процессами, явлениями;
- рассматривать в широком историко-культурном и социокультурном контексте генезис понятийно-терминологического аппарата педагогики, его становление, развитие и тот понятийный шлейф, который представлен различными авторами, концепциями, идеями, проектами исторической эпохи, соответствовавшей социальному времени;
- анализировать тенденции, особенности и закономерности развития инновационных практик в образовании, их соответствие социальным запросам;
- служить универсальным инструментом социально ориентированной экспертизы педагогического опыта, в том числе уникального и единичного, особенного и массового.

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

1. Веселкова Н. Социология времени и Жорж Гурвич // Федеральный образовательный портал. Экономика. Социология. Менеджмент. — URL : [http://ecsocman.hse.ru/data/034/928/1217/18\\_03.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/034/928/1217/18_03.pdf) (дата обращения: 01.02.2019).
2. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / сост. А. Я. Подземский, под ред. И. Д. Дывадова. — М. ; Л. : Наркомпрос РСФСР, 1930. — 384 с.
3. Луначарский А. В. Воспитательные задачи советской школы. Цели воспитания в эпоху диктатуры : докл. на совещании преподавателей обществоведения, июнь 1928 г. — URL : <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st045.shtml> (дата обращения: 01.02.2019).
4. Понятия и категории. Социальное время. — URL : <http://ponjatija.ru/node/775> (дата обращения: 01.02.2019).
5. Словари и энциклопедии на Академике. Социальное время. — URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1632867/> (дата обращения: 01.02.2019).
6. Сорокин П. А., Мертон Р. К. Социальное время: опыт методологического и функционального анализа. Социологическое наследие / пер. Н. В. Романовского. — URL : [www.chronos.msu.ru](http://www.chronos.msu.ru) (дата обращения: 01.02.2019).

7. Уткин А. В. Социальное время А. С. Макаренко // Сб. науч. тр. Всерос. конф. с междунар. участием «Социально-педагогический подход в образовании: воплощение наследия А. С. Макаренко в современных социальных проектах», Екатеринбург, 29 марта 2019 г. / науч. ред. М. В. Богуславский, Т. С. Дорохова. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2019. — С. 150–159.

8. Уткин А. В. Стенограмма VI Национального форума российских историков педагогики // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 2. — С. 6–16.

9. Уткин А. В. Формирование советской образовательной доктрины // Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года : сб. науч. тр. и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — Вып. 108. — 280 с. — (Сер. «Историко-педагогическое знание»).

10. Энциклопедия «История философии». Понятия и категории. Социальное время. — URL : <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/history-of-philosophy/articles/505/socialnoe-vremya.htm> (дата обращения: 01.02.2019).

11. Яковлев В. П. Социальное время / отв. ред. В. Е. Давидович. — Ростов н/Д : Ростов. гос. ун-т, 1980. — 158 с.

12. Sociopro. Социология. Профессионально. Сущность понятия «социальное время». — URL : <http://www.sociomirror.ru/spros-673-1.html> (дата обращения: 01.02.2019).

### Сведения об авторе

**Уткин Анатолий Валерьевич** — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». E-mail: [ava-utkin@yandex.ru](mailto:ava-utkin@yandex.ru) (Екатеринбург).

*A. V. Utkin*

## THE CONCEPT OF SOCIAL TIME AS A TOOL OF HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH

The analysis of the concept of social time, as well as the analysis of the meanings it acquires and the contexts in which it is used in the realm of philosophy, sociology, culturology, and methodology of history show that the concept of social time is an effective methodological tool of investigating historical-pedagogical reality. Social time reflects changes in social phenomena through the prism of other social phenomena which function as reference points. The author views A. S. Makarenko's legacy through the prism of the concept of social time and substantiates the concept of primary team as an important tool for producing an educational impact on children as a theoretical basis for ultimately creating a "Soviet" person.

social time as a theoretical concept and a methodological tool; historical-pedagogical research; A. S. Makarenko's legacy; social pedagogy; team theory

### References

1. Sociopro. *Sociologija. Professional'no. Sushhnost' ponjatija "social'noe vremja"* [Sociology. Professionally. The Essence of the Concept of Social Time]. URL : <http://www.sociomirror.ru/spros-673-1.html> (accessed: 01.02.2019). (In Russian).

2. Veselkova N. Sociology of Time and Georges Gurvtich. *Federal'nyj obrazovatel'nyj portal. Jekonomika. Sociologija. Menedzhment* [Federal Educational Portal. Economics. Sociology. Management]. URL : [http://ecsocman.hse.ru/data/034/928/1217/18\\_03.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/034/928/1217/18_03.pdf) (accessed: 01.02.2019). (In Russian).

3. Podzemskij A. Ja. (comp.) *Direktivy Vsesojuznoj kommunisticheskoj partii (bol'shevikov) po voprosam prosveshhenija* [Directive of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) on Education]. Dyvadov I. D. (ed.). Moscow, Leningrad, People's Commissariat for Education Publ., 1930, 384 p. (In Russian).

4. Lunacharskij A. V. *Vospitatel'nye zadachi sovetskoj shkoly. Celi vospitanija v jepohu diktatury* [Educational Tasks of Soviet School: Educational Aims in the Epoch of Dictatorship]. June, 1928. URL : <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st045.shtml> (accessed: 01.02.2019). (In Russian).

5. *Ponjatija i kategorii. Social'noe vremja* [Concepts and Categories. Social Time]. URL : <http://ponjatija.ru/node/775> (accessed: 01.02.2019). (In Russian).

6. *Slovari i jenciklopedii na Akademike. Social'noe vremja* [Dictionaries and Encyclopedias on the Academic website. Social Time]. URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1632867/> (accessed: 01.02.2019). (In Russian).

7. Sorokin P. A., Merton R. K. *Social'noe vremja: opyt metodologicheskogo i funkcional'nogo analiza. Sociologicheskoe nasledie* [Social Time: Methodological and Functional Analysis]. URL : <http://www.chronos.msu.ru> (accessed: 01.02.2019). (In Russian).

8. Utkin A. V. A. S. Makarenko's Social Time. *Trudy Vserossijskoj konferencii "Social'no-pedagogicheskij podhod v obrazovanii: voploshhenie nasledija A. S. Makarenko v sovremennyh social'nyh proektah"*. Ekaterinburg, 29 marta 2019 goda [Proceedings of the All-Russian Conference "Social and Pedagogical Approach in Education: A. S. Makarenko's Legacy in Modern Social Projects". Yekaterinburg, March 29, 2019]. Boguslavskij M. V., Dorohova T. S. (eds.). Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2019, pp. 150–159. (In Russian).

9. Utkin A. V. Verbatim Report of the 6th National Forum of Russian Historians of Pedagogy. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical-Pedagogical Journal]. 2018, no. 2, pp. 6–16. (In Russian).

10. Utkin A. V. The Formation of Soviet Educational Doctrine. *Obrazovanie v Rossii i mire v kontekste Oktjabr'skoj revoljucii 1917 goda* [Education in Russia and the World in the Context of the October Revolution, 1917]. Kornetov G. B. (ed.). Moscow, Academy of Social Management Publ., 2017, iss. 108, 280 p. (In Russian).

11. *Jenciklopedija "Istorija filosofii". Ponjatija i kategorii. Social'noe vremja* [Encyclopedia of History of Philosophy. Concepts and Categories. Social Time]. URL : <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/history-of-philosophy/articles/505/socialnoe-vremya.htm> (accessed: 01.02.2019). (In Russian).

12. Jakovlev V. P. *Social'noe vremja* [Social Time]. Davidovich V. E. (ed.). Rostov-on-Don, Rostov University, 1980, 158 p. (In Russian).

#### Information about the author

**Utkin Anatoly Valeryevich** — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Pedagogy and Psychology at Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute at Russian State Professional Pedagogical University. E-mail: [ava-utkin@yandex.ru](mailto:ava-utkin@yandex.ru) (Ekaterinburg).

*Поступила в редакцию 29.06.2019.*

*Received 29.06.2019.*



## Памятные даты

*350 лет со дня рождения Л. Ф. Магницкого*

УДК 37(47+57)(09)«17»

*М. В. Богуславский*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС Л. Ф. МАГНИЦКОГО (к 350-летию со дня рождения)<sup>1</sup>

В статье дана обобщенная характеристика педагогических взглядов отечественного педагога-просветителя XVIII века Леонтия Филипповича Магницкого. В целостном виде представлены его оригинальные методические подходы к преподаванию математики. Концептуализирована совокупность консервативно-религиозных воззрений на процесс развития российского образования, имеющих большое историко-педагогическое значение.

Л. Ф. Магницкий; модернизация образования; консервативная стратегия развития образования; история математического образования; отечественная педагогика XVIII века

9 (19) июня 2019 года исполнилось 350 лет Леонтию Филипповичу Магницкому (1669–1739) — российскому просветителю, самобытному религиозному мыслителю и педагогу — гуманисту, первому русскому учителю математики, автору знаменитого учебника «Арифметика, сиречь наука числительная»<sup>2</sup>.

Историки буквально по крупицам собирали сведения о его жизни до начала работы в Навигацкой школе, поскольку никаких письменных источников о нем как простом человеке своего времени не имеется. Большая часть информации до сих пор не подтверждена документально, поэтому биография Леонтия Филипповича неизбежно носит житийно-легендарный характер.

По канонической версии, Леонтий родился в Осташковской патриаршей слободе Тверской губернии на берегу озера Селигер возле Нило-Столобенской пустыни. Его отец — крестьянин Филипп по прозвищу Телятин, или Теляшин (крестьяне не имели фамилий)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

<sup>2</sup> См.: Магницкий Л. Ф. Арифметика. Факсимил. изд-е 1703 г. СПб. : Альфарет, 2009. 664 с.

<sup>3</sup> См.: Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П. Ф. Магницкого — первого русского учителя. URL : <http://nilostolobenskaja-pustyn.ru/sovremennaya-deyatelnost-monastyrya-i-vozrazhdennye-remesla/tsentr-nasledie-seligera-im-magnitskogo-l-f> (дата обращения: 14.05.2019).

С юных лет Леонтий работал с отцом на пашне. Современники отмечали исключительное трудолюбие будущего математика, сызмальства «кормившего себя работою своих рук»<sup>4</sup>, и непреодолимую тягу тянуло к знаниям. Безусловно, он был самородком, щедро одаренным от природы. Подчеркнем, что все биографы и исследователи стойкого жизненного пути и подвижнической деятельности Леонтия Магницкого отмечали символичное и почти мистическое совпадение его первоначальной судьбы и движения в науку с русским гением М. В. Ломоносовым. Понятно, что со сдвигом в 40 лет и в иных исторических обстоятельствах. И все же...

В период расцвета в XVII веке Нило-Столобенская пустынь была известным центром духовно-нравственного просвещения и образования средневековой Руси. Здесь Леонтий — послушный и любознательный отрок — самостоятельно выучился читать и писать, благодаря чему временами исполнял обязанности псаломщика в местной церкви<sup>5</sup>.

Возможно, Леонтий был внучатым племянником святого архиепископа Нектария, владыки Сибирского и Тобольского, настоятеля и устроителя Ниловой пустоши и потому имел доступ к богатейшей монастырской рукописной библиотеке, бесценным церковным книгам. Это были лучшие по тем временам труды<sup>6</sup>.

В монастыре Магницкий приобрел свои первые познания, сделал первоначальный шаг в науку, причем, как отмечали современники, был «страстным охотником читать и разбирать мудреное и трудное»<sup>7</sup>. Безусловно, он очень серьезно и глубоко овладел там основами наук, но, главное, впитал прочные нравственные устои жителей Селигерского Верхневолжского края — место подвигов преподобного Нила Столобенского<sup>8</sup>.

Счастливым случай представился для пятнадцатилетнего Леонтия в 1684 году, когда он был отправлен в Иосифо-Волоколамский монастырь как возчик для доставки мороженой рыбы монахам (невольнo всплывает образ легендарного рыбного обо-за Ломоносова). Там он поразил монахов своей «твердой грамотностью и оригинальным умом» и был оставлен при обители в качестве чтеца<sup>9</sup>.

Затем по настоянию и рекомендации старцев талантливый юноша был переведен в московский Симонов монастырь, где монастырское начальство решило готовить незаурядного юношу в священнослужители<sup>10</sup>. И, если бы не произошедшие в России кардинальные «петровские» социокультурные преобразования начала XVIII веков, наша культура получила бы оригинального религиозного мыслителя, автора трудов выраженной патриотической и гражданско-консервативной направленности<sup>11</sup>. Но грядущее время перемен уже настойчиво стучалось в судьбу Магницкого, и он смело шел ему навстречу.

<sup>4</sup> Цит. по: Тихонова О. Ю. Леонтий Филиппович Магницкий — математик и христианин // Концепт. 2016. № 3. С. 74. URL : <http://e-koncept.ru/2016/16053.htm> (дата обращения: 14.05.2019).

<sup>5</sup> См. там же.

<sup>6</sup> См. Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П. Ф. Магницкого — первого русского учителя.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Тихонова О. Ю. Леонтий Филиппович Магницкий — математик и христианин. С. 74.

<sup>9</sup> Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П. Ф. Магницкого — первого русского учителя.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> См.: Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Известия Российской Академии образования. 2014. № 1 (29). С. 39–45 ; Богуславский М. В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1 (25). С. 17–21 ; Богуславский М. В. Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 43–47.

Учитывая сильное желание Леонтия учиться, монастырь вскоре определил способного и трудолюбивого юношу в открывшуюся в Москве Славяно-греко-латинскую академию, где тот обучался (как и через 45 лет Ломоносов) на протяжении восьми лет (1685—1694). По сути, Леонтий оказался в числе самых первых принятых в Академию учеников. С большим рвением юноша приступил к изучению богословия, философии, логики, психологии, физики и риторики, освоил латинский и греческий языки, а вне академии, возможно, также немецкий, голландский и итальянский. Математика там не преподавалась, поэтому свои выдающиеся математические познания Леонтий приобрел путем самостоятельного изучения рукописей и книг, как русских, так и иностранных<sup>12</sup>. Эти знания, как сообщалось в Энциклопедическом словаре, изданном в Петербурге в 1896 году, «вышли на уровень, далеко превосходящий сведения, которые можно было почерпнуть в русских арифметических, землемерных и астрономических рукописях семнадцатого столетия»<sup>13</sup>.

Изложенное выше — официальная версия жизненного пути Л. Ф. Магницкого. Современные историки отрицают факт обучения Леонтия в Академии (никаких записей в архивах об этом не обнаружено и сам он об этом никогда не упоминал), равно как и знание им новых европейских языков. Если же это так, то он был действительно гениальным самоучкой<sup>14</sup>.

После окончания Академии в 1694–1701 годах Л. Ф. Магницкий обучал детей московской знати в частных домах и занимался самообразованием. На этом поприще и произошла судьбоносная встреча с Петром I. Знания Леонтия Филипповича в области математики удивляли многих, и он произвел на царя Петра I очень сильное впечатление своим в целом незаурядным умственным развитием и разносторонними познаниями<sup>15</sup>. В знак уважения и признания достоинств самодержец в 1700 году пожаловал ему символичную фамилию Магницкий, «в сравнении того, как магнит привлекает к себе железо, так он природными и самообразованными способностями своими обратил внимание на себя»<sup>16</sup>.

Безусловно, Петр I сыграл в судьбе Магницкого решающую роль, причем она была не только определяющей, но и многомерной. Думая прагматически, император осознавал необходимость развития науки и просвещения, так как и то, и другое было жизненно необходимо для становления России в качестве великого государства, развития промышленности, торговли и других отраслей. В этом дискурсе Петр I основал систему российского образования, заложив в ее фундамент начальные «цифирные школы» и построив вертикаль до Санкт-Петербургского университета и Российской академии наук<sup>17</sup>.

Поворотным событием в жизни Леонтия Магницкого стало открытие 14 января 1701 года по указу Петра I в Москве первого светского государственного учебного заведения знаменитой «Школы математических и навигацких, то есть мо-

<sup>12</sup> См.: Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П. Ф. Магницкого — первого русского учителя.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> См.: Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 3 (39). С. 156.

<sup>15</sup> См.: Колягин Ю. М., Саввина О. А., Тарасова О. Ю. Русская школа и математическое образование: наша гордость и наша боль. Орел : Картуш, 2007. Ч. 1. 307 с.

<sup>16</sup> Цит. по: Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П. Ф. Магницкого — первого русского учителя.

<sup>17</sup> См.: История педагогики : учеб. / Безрогов В. Г., Блинов В. И. Богуславский М. В., Джуринский А. Н., Князев Е. А. М. : Гардарики, 2007. 413 с. Сер. «История и философия науки».

реходных, хитростно наук учения». Вначале она располагалась в Замоскворечье, на территории двора Полотняной палаты в Кадашеве (пять месяцев). Затем 23 июня 1701 года Петр I отвел для Навигацкой школы Сухареву башню — величественное творение зодчего М. И. Чоглокова — со всеми бывшими при ней строениями и землей. Школа расположилась «в пристойном и высоком месте, где можно горизонт видеть, сделать обсерваторию и чертежи в светлых покоях»<sup>18</sup>.

В школу принимали сыновей «дворянских, дьячих, подьячих, из домов боярских и других чинов от 12 до 17-летнего возраста», а впоследствии и 20-летние. Те из них, кто имел более пяти крестьянских дворов, содержались на собственный счет. Все прочие получали от казны «кормовые деньги»<sup>19</sup>.

В 1701 году в школе обучалось всего четыре человека, и только 16 июля 1702 года она была полностью укомплектована. Первый набор насчитывал 200 человек. России были нужны моряки — и через несколько лет штат обучающихся увеличили до 500 человек. В первом наборе 30 воспитанников (учеников) были в возрасте от 13 до 17 лет, большую часть составляли молодые люди в возрасте от 18 до 23 лет, свыше двадцати человек имели возраст более 23 лет<sup>20</sup>.

Среднее профессиональное учебное учреждение было с жесткой армейской дисциплиной. Выпускали из школы по мере готовности ученика к государственной деятельности или по требованию ведомств, нуждавшихся в образованных специалистах. Тех учеников, кто принадлежал к нижним сословиям, обучали грамоте и счету (они становились писарями, помощниками архитекторов, работниками Адмиралтейства).

Воспитанники из дворян по окончании полного курса школы направлялись на военную, морскую и государственную службу: выпускались во флот, инженерию, артиллерию и «к архитектурным делам». Здесь же впервые в России стали готовить учителей, которые направлялись по губерниям для преподавания математики в школах при архиерейских домах и монастырях, в адмиралтейских и «цифирных школах»<sup>21</sup>.

Учителем школы 22 февраля 1701 года назначали Леонтия Филипповича как лучшего математика Москвы для преподавания арифметики, геометрии, тригонометрии и навигации. На этом поприще он провел почти 40 лет — всю оставшуюся жизнь. Подчеркнем, что Магницкий был первым русским учителем, так как до него в России преподавали только иностранцы, взятые самодержцем на службу. Взаимоотношения с ними у русского учителя были конфронтационные. Английские педагоги препятствовали деятельности Леонтия Филипповича, отстаивая свое монопольное право на преподавание.

Как можно заключить, по сути, Леонтий Филиппович был одним из преданных сподвижников реформаторской деятельности Петра I, который позднее пожаловал его деревнями во Владимирской и Тамбовской губерниях, приказал выстроить дом на Лубянке, а за «непрестанные и прилежные в навигацких школах во учении труды» наградил «саксонским кафтаном» и другой одеждой. В 1704 году Магницкому царским указом было пожаловано дворянство<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> Цит. по: Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П. Ф. Магницкого — первого русского учителя.

<sup>19</sup> История педагогики.

<sup>20</sup> См. там же.

<sup>21</sup> См. там же.

<sup>22</sup> См.: Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П. Ф. Магницкого — первого русского учителя.

В 1715 году в Петербурге открылась Морская академия, куда было перенесено обучение военным наукам, а в московской Навигацкой школе стали учить только арифметике, геометрии и тригонометрии. С этого времени Магницкий стал старшим учителем школы и руководил ее учебной частью. С 1732 года и до последних дней своей жизни он являлся руководителем Навигацкой школы, заведовал «распорядительной и хозяйственной частью»<sup>23</sup>.

Среди учителей Магницкий выделялся своим необыкновенным трудолюбием и добросовестностью. В одном из донесений графу Ф. А. Головину, которому была подчинена школа, сообщалось: «Англичане учат учеников той науке чиновно и до Леонтия наукой не дошли», а Леонтий «непрестанно в той школе бывает и всегда имеет тщание не только к единому в учениках науках радению, но и по иным к добру поведением»<sup>24</sup>.

Подчеркнем, что Леонтий Филиппович последовательно отстаивал гуманные методы воспитания и, даже проявив большое мужество, вступил в конфликт с Петром I, который в специальном указе потребовал ускорить процесс обучения и для этого «наказывать нерадивых учеников батогами и списывать в матросы».

Педагог составил для царя справочную записку, в которой излагал свои суждения: «Арифметику прилежный выучит в 10 месяцев, а ленивый (“медленно ображающий”) — в год, геометрию — прилежный в 6, ленивый — в 8 месяцев, тригонометрию — прилежный в 2, а ленивый — в 3 месяца. И менее тех лет учить не можно». Сохранилось в памяти современников и своеобразная острота Магницкого по поводу царской торопливости: «Арифметике научить — не бороду остричь»<sup>25</sup>.

Несомненно, Магницкий обладал незаурядными педагогическими дарованиями. Он излагал материал последовательно, переходя от объяснений простых действий к сложным решениям, ввел в практику преподавания выделение из числа лучших учеников «десятских», которые в своей десятке следили за поведением.

В 1714 году Магницкому был поручен набор учителей для цифирных школ, открывающихся в разных городах обширной России. Подбирать таких учителей предписывалось «не из знатных пород». Как всегда, к решению этого вопроса он подошел с особой тщательностью, учитывая не только знание математики, но и иные способности учеников, а главное, их нравственный стержень<sup>26</sup>.

Преподавание в школе шло в таком порядке: ученики, обучающиеся арифметике, после экзамена у Магницкого переводились в следующий класс геометрии; обучавшиеся геометрии затем переводились в класс тригонометрии и т. д. (еще на стадии преподавания арифметики Магницкий выявлял тех учеников, «которые прилежность и охоту имеют к наукам»), после чего изучали навигацию: в зимние месяцы теорию, а летом отправлялись в «компании на море». Имея большое «радение» к способным ученикам, Магницкий обучал их и «части большей астрономии» — вычислять затмения Солнца, «подлинное время новолуния и полнолуния с четвертми»<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Тихонова О. Ю. Леонтий Филиппович Магницкий — математик и христианин.

<sup>24</sup> Цит. по: Колягин Ю. М., Саввина О. А., Тарасова О. Ю. Русская школа и математическое образование.

<sup>25</sup> Цит. по: Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 159.

<sup>26</sup> См. там же.

<sup>27</sup> Там же. С. 160–161.



Для облегчения доступности излагаемого материала Леонтий Филиппович широко применял принцип наглядности в процессе обучения, используя с этой целью многочисленные таблицы, чертежи, схемы и рисунки, макеты, модели и приборы, даже большой медный глобус, привезенный в дар царю Алексею Михайловичу посольством Генеральных Штатов Голландии<sup>28</sup>.

Магницкий известен как первый учитель русских моряков, преодолевший с успехом огромные затруднения, которые встретились ему при изложении на русском языке основ мореходной науки. Его деятельность помогла ученикам математико-навигационной школы сформировать в 1726–1734 годах материал для первой «генеральной карты всея Руси» и первого географического атласа. Символично, что именно Леонтий Магницкий — учитель и воспитатель первых русских исследователей Арктики: Семена Челюскина, Василия Прончищева и Алексея Чирикова.

В школе при Магницком учился Василий Яковлевич Чичагов (1726–1809), впоследствии известный боевой адмирал, одержавший блестящую морскую победу над шведами в 1789 году. Об ученье он рассказывал своему сыну: «Один из учителей, Магницкий, слыл за великого математика... Он даже издал печатанное славянским шрифтом сочинение в лист, бывшее у меня в руках, в котором заключалась арифметика, геометрия, тригонометрия и начатки алгебры. Впоследствии эту книгу признали за образец учености. Тут-то отец мой и почерпнул свои познания»<sup>29</sup>.

Конечно, главное дело жизни Л. Ф. Магницкого, благодаря которому он навсегда вошел в историю мировой культуры и образования, это создание им фолианта ««Арифметика, сиречь наука числительная» — первого российского печатного учебника по математике, обладающего для своей эпохи большими научными и методическими достоинствами, особенно при сравнении с аналогичными западноевропейскими учебниками.

Книга, являющаяся национальным достоянием России, уникальна как своей историей создания, так и содержанием. Это своеобразная энциклопедия по различным отраслям математики и естествознания (геодезия, навигация, астрономия), не уступавшая западноевропейским пособиям своего времени и, главное, составленная с учетом русских учительских традиций. Издание учебника стало поистине выдающимся событием в российской науке и культуре.

Соответствующее «техническое задание» на подготовку пособия, полученное педагогом гласило: «1701 году Февраля в 1 день взят в ведомость Оружейной палаты ошашковец Леонтий Магницкий, которому велено *ради народных пользы издать через труд свой словенским диалектом книгу арифметику*»<sup>30</sup>. Уже 21 ноября 1701 года рукопись учебника была закончена.

Создание столь сложного и объемного труда, насчитывающего 652 страницы, потребовало от Леонтия Магницкого концентрации сил, неустанный труд и педагогического мастерства. Подготовка была начата им ранее, чем был установлен срок, и заняла два года (имеются сведения, что он приступил к работе над книгой еще в 1694 году). «Арифметика» была издана в 1703 году огромным для тех лет тиражом в 2400 экземпляров<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> См. Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 160.

<sup>29</sup> Цит. по: Колягин Ю. М., Саввина О. А., Тарасова О. Ю. Русская школа и математическое образование: наша гордость и наша боль. Орел : Картуш, 2007. Ч. 1. 307 с.

<sup>30</sup> Цит. по: Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 160.

<sup>31</sup> См. там же.

Текст книги набран славянским шрифтом. Печать в две краски — черной и красной, страницы — в рамках из наборных украшений. В тексте — заставки, концовки, гравюры<sup>32</sup>.

Пособие специально предназначалось для учеников Навигацкой школы, для которой были написаны первые учебники и по другим дисциплинам, например грамматике. Книга использовалась не только в учебных заведениях, но и для самообразования. Один из экземпляров «Арифметики» в 1725 году попал к юному М. В. Ломоносову, который принес его в котомке из Холмогор в Москву и хранил до конца своих дней, называя «вратами своей учености».

«Арифметика» многослойное издание, по форме и содержанию не имеющее ничего общего с привычными школьными учебниками математики. Это философско-образовательный трактат, выполненный в наставнической традиции Я. А. Коменского и просветителей Нового времени. В целом заслуги Л. Ф. Магницкого в развитии русской культуры и просвещения были очень велики. Он утверждал, выражаясь современным языком, традиционно-консервативную стратегию развития России, отстаивая ее в борьбе с вестернизаторской стратегией, которую активно проводил Петр I.

Подчеркнем, что Леонтий Магницкий был, прежде всего, самобытным ученым-педагогом, который обладал глубокими и стойкими богословскими познаниями<sup>33</sup>. В своей «Арифметике» математик связывал науку со Священным Писанием, доказывая, что «приятие наук» «являет Бога неизследимую красоту». На многочисленных примерах он объяснял, что науки не противоречат закону Божию. Подобное толкование вопроса «науки и религии» являлось прогрессивным для того времени<sup>34</sup>.

Леонтий Филиппович, безусловно, закладывал в учебник широкий просветительский дискурс и глубокое педагогическое содержание. По сути, это был учебник педагогики, базирующийся на прочном фундаменте русской православной учительской традиции. Он выполнял роль своего рода прочного аксиологического «моста», переводя по нему новое поколение от прежней «до петровской» Руси (Московии) в эпоху императорской России.

В стихотворном предисловии к «Арифметике» Л. Ф. Магницкий написал:

«И желаем, да будет сей труд,  
дobre пользоваться русский весь люд.  
Иже да поет Богу Славу  
и величит твою державу»<sup>35</sup>.

Обобщая все многочисленные и метафоричные общепедагогические предисловия, сделанные в книге, можно понять, что основная их мысль — стимулирующая сентенция о значимости арифметики, в которой ученик будет цвести, «как лилия благовонная», научится легче и «охотнее» постигать другие науки, а арифметика поможет «и в лечении ума, если вычисляет вредно», во всех военных, морских и гражданских делах<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> См. Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 160–161.

<sup>33</sup> См.: Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Известия Российской Академии образования. 2014. № 1 (29). С. 39–45.

<sup>34</sup> См.: Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 163.

<sup>35</sup> Там же.

<sup>36</sup> Там же. С. 160–163.

Характерно, что, помимо стихотворного вступления, текст «Арифметики» предваряло обширное прозаическое предисловие, озаглавленное как «Трудолюбивому и мудролюбивому читателю о Господе радоваться». Это развернутый философский трактат о человеке, смысле его жизни, роли науки в обществе. Под «гражданством» понимается светская сфера жизнедеятельности, называемая «внешней» и противопоставляемая «внутренней» — религиозной. Деление на «внутреннее» и «внешнее» было традиционным в средневековой Руси, но ранее все «внешнее», в том числе внешняя мудрость — наука, резко осуждалось и отвергалось как наносящее вред «внутреннему» — православной вере. Магницкий же защищал то «внешнее», которое идет на пользу человеку и «украшает» его<sup>37</sup>.

Таким образом, Л. Магницкий признавал правомерность существования «гражданства» как «внешней» сферы жизнедеятельности человека наравне со сферой «внутреннего украшения и пользы», под которыми он по традиции подразумевал «сокровища о Христе»<sup>38</sup>.

Наконец, через всю книгу проходила панегирическое кредо автора о том, что царь Петр «затверделую невежеством и лишением наук российскую землю размягчил и удобною к приятию семени учения сотворил...»<sup>39</sup>. Леонтий Филиппович не боялся критически высказываться по поводу вестернизаторской политики Петра I, выступая против механического внедрения кардинальных европейских нововведений, которые, по его убеждению, разрушали русский национальный дух. Это во многом стоило математику карьеры, но сохранило духовное благородство и честное имя.

Учебник состоит из двух книг: «Арифметика политики, или гражданская» и «Арифметика логистики, не ко гражданству токмо, но и к движению небесных кругов принадлежащей». В него вошли не только подробно и систематически излагаемые арифметические понятия, но и материалы по элементарной алгебре, тригонометрии, астрономии, геодезии, навигации (с разделами логистики и политики).

В книге автор подробно разобрал арифметические действия с целыми и дробными числами, дал сведения о денежном счете, мерах и весах, привел много практических задач применительно к реалиям российской жизни. Затем он изложил алгебру, геометрию и тригонометрию, а в последнем разделе, названном «Обще о земном измерении и яже к мореплаванию надлежит», рассмотрел прикладное применение математики в морском деле<sup>40</sup>.

Изложение астрономии начинается в предисловии ко второй части определением содержания предмета астрономии и объяснением ее практического значения для «инженеров», «кораблеходцев» и «ратоборцев»<sup>41</sup>.

В «Арифметике», как и во всех учебниках того времени, рассматривалось пять действий: нумерация, сложение, вычитание, умножение и деление. Рядом с русскими параллельно давались также их греческие и латинские названия.

Магницкий новаторски использовал открытия в области арифметики, вводил новые наименования: «множитель, делитель, произведение, извлечение корня», а также заменил устаревшие слова «тьма, легион» терминами «миллион, биллион, триллион, квадриллион», сделав тем самым шаг вперед в преподавании

<sup>37</sup> Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 163.

<sup>38</sup> Там же.

<sup>39</sup> Там же.

<sup>40</sup> См. там же. С. 160–161.

<sup>41</sup> Там же.

математики. Педагог возвел нуль в ранг числа, причислив его к «перстам» (первым десяти числам) и намного опередив свое время. По пособию российский читатель знакомился с действиями над многочленами, правилами решения уравнений первой и второй степеней. В «Арифметике» Магницкого впервые в России для вычислений использовались «арабские» цифры, новаторски было изложено учение о десятичных дробях<sup>42</sup>.

Кроме создания «Арифметики», Л. Ф. Магницкий принимал участие в переводе и издании «Таблиц логарифмов и синусов, тангенсов и секансов» (1703), «Таблицы горизонтальные северной и южной широты» (1722).

Методика изложения Магницким действий сложения, умножения, вычитания и деления несущественно отличается от той, которая применяется сейчас: сначала даются примеры, которые постепенно усложняются, и лишь после этого следует общее правило. Каждое правило начиналось с простого житейского примера, за ним следовала общая формулировка и ряд задач, в конце помещалось правило проверки — «поверение».

Как методист, он поместил множество объяснительных примеров («прикладов»), включая примеры «неких увеселительных действий, через арифметику употребляемых», показал большой педагогический талант при изложении действий над целыми числами и обыкновенными дробями<sup>43</sup>.

Магницкий не только стремился доходчиво разъяснить математические правила, но и побудить у учеников стойкий интерес к учебе. Он постоянно на конкретных примерах из обыденной жизни, военной и морской практики подчеркивал важность знания математики. Стремясь придать арифметике занимательный характер, использовал стихи и рисунки. Учебник содержит много задач и примеров, которые интересны и даже увлекательны по содержанию, а часто напоминают и анекдоты с замысловатым математическим сюжетом<sup>44</sup>.

Задачи были разные, но в основном взятые из жизни. Ниже приведем два примера.

1. *«Вопросил некто некоего учителя, сколько имеешь учеников у себя, так как хочу отдать сына к тебе в училище. Учитель ответил: если ко мне придет учеников еще столько же, сколько имею, и пол столько и четвертая часть, и твой сын, тогда будет у меня учеников 100. Сколько было у учителя учеников? (Отв. 36)».*

2. *«Один человек выпьет кадь питья в 14 дней, а с женой выпьет ту же кадь в 10-й день. И ведательно есть, в колико дней жена его особно выпьет ту же кадь? (Отв. 35 дней)»<sup>45</sup>.*

В целом «Арифметика» Магницкого, как отмечает «Энциклопедический словарь» 1896 года, «замечательна продолжительным, обнимающим более полувека, употреблением в школах», «оказалась наиболее известной из всех учебников математики в России»<sup>46</sup>. На ее основе воспитывались поколения деятелей физико-математических наук. По содержанию можно составить представление о направлении и характере преподавания арифметики в России в первой половине XVIII столе-

<sup>42</sup> Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 160–161.

<sup>43</sup> См. там же.

<sup>44</sup> См. там же.

<sup>45</sup> Цит. по: Тихонова О. Ю. Леонтий Филиппович Магницкий — математик и христианин.

<sup>46</sup> Цит. по: Иоанн (Захаров) иеромонах Селигер: родина П.Ф.Магницкого — первого русского учителя.

тия и о качестве знаний, полученных в результате такой методики преподавания. Магницкий первым ознакомил современников с математикой в таком объеме и показал ее большое практическое значение. В этом главная заслуга Магницкого перед историей математического образования. Его «Арифметика» — прообраз всех классических учебников с правильным методическим изложением учебного материала<sup>47</sup>.

В 1914 году была предпринята попытка переиздать учебник, но осуществлена лишь частично из-за гибели в 1915 году в Первой мировой войне издателя П. А. Баранова. Факсимильное издание книги вышло в Санкт-Петербурге лишь в 2009 году.

Дискуссионным вопросом является оригинальность «Арифметики» Л. Ф. Магницкого, который в предисловии заметил: «Разум весь собрал и чин. Природно русский, а не немчин... С разных диалектов на славенский язык переведенная, и во едино собрана, и на две книги разделена»<sup>48</sup>. Этим вступлением был порожден вопрос об авторстве Л. Ф. Магницкого. Сам он, как отмечают исследователи, «в силу своей природной скромности умаляет собственный вклад в книгу, ограничивая его лишь характеристикой “переведенная”»<sup>49</sup>.

В противовес историками утверждается, что «автор позаимствовал какой-то материал из европейских математических книг, но и по структуре, и по содержанию это был полностью самостоятельный труд. Никаких подобных учебников в Европе в то время не существовало. Кроме того, Л. Ф. Магницкий включил в книгу много затейливых и замысловатых задач из русского быта, развивающих смекалку и математическое мышление»<sup>50</sup>.

В данном случае необходимо учитывать два аспекта. Прежде всего, Магницкий не нуждается в «адвокатской» помощи современных исследователей в этом вопросе. Напомним, что авторские приоритеты в Новое время носили относительный характер. Достаточно было изменить название и перевести книгу, чтобы стать автором. И это было в ту пору совершенно приемлемым явлением, поэтому судить о степени оригинальности «Арифметики» Магницкого по меркам современного авторского права неисторично и непродуктивно.

Другой ракурс связан с конкретной исторической обстановкой, теми условиями, в которых создавалась книга. Учебник был нужен срочно, жизненно необходим для открывшейся в январе 1701 года. Там преподавалась навигация, мореходная астрономия, геодезия и математика, которые в своей основе имеют арифметику. Юноши, пришедшие учиться морскому делу в Навигацкую школу, не имели ни одного учебного пособия на русском языке. Этот пробел нужно было восполнить как можно скорее, что и сделал Леонтий Магницкий.

Создать пособие в кратчайший срок (примерно за 8 месяцев) можно было только тем путем, по которому и пошел Магницкий — использовать вместе с переводчиками и сотрудниками фрагменты из западных передовых пособий по математике, синтезировать их и положить на прочный русский целеценностный и ментальный фундамент.

Значимо, что «Арифметика», составленная в самом начале XVIII века по источникам, в число которых, кроме иностранных книг, входили и книги «старопреводные славенския», то есть русские арифметические рукописи XVII столетия,

<sup>47</sup> См.: Тихонова О. Ю. Леонтий Филиппович Магницкий — математик и христианин.

<sup>48</sup> Там же.

<sup>49</sup> Там же. С. 72.

<sup>50</sup> Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 160.

является органичным звеном, непосредственно связывающим русскую физико-математическую литературу XVII века с развиваемым ею в XVIII столетии новым методическим направлением<sup>51</sup>.

По правомерному суждению В. К. Третьяковского (1708–1769), русского поэта и ученого-филолога, «Магницкий Леонтий муж, сведущий славянского языка, добросовестный и нелестливый человек, первый Российский арифметик и геометр; первый издатель и учитель в России арифметики и геометрии»<sup>52</sup>.

Леонтий Филиппович Магницкий умер в Москве 19 (30) октября 1739 года в возрасте 70 лет и был погребен в церкви Гребневской иконы Божьей Матери, располагавшейся на углу Лубянского проезда и Мясницкой улицы, у Никольских ворот (в 1927 году церковь была разобрана).

В 1932 году при постройке метро на глубине одного метра была обнаружена плита надгробия Л. Ф. Магницкого из крепкого известняка, на обратной стороне которой оказалась тонко выбита «эпитафия», написанная его сыном Иваном. В начале эпитафии даны такие слова: «В вечную память христианину, благочестно, целомудренно, благоверно и добродетельно пожившему Леонтию Филипповичу Магницкому, первому в России математики учителю, здесь погребенному»<sup>53</sup>.

Под плитой-памятником на глубине четырех метров обнаружена гробница. Она выложена из хорошего кирпича и залита со всех сторон известью. В могиле находилась дубовая колода, в ней лежал невредимый скелет Леонтия Филипповича с некоторыми сохранившимися на нем покровами, под головой находилась стеклянная чернильница, имевшая форму лампадки, и рядом лежало полуистлевшее гусяное перо.

Рядом с гробницей Леонтия Филипповича была гробница Марии Гавриловны Магницкой, его жены, где на камне высечена надпись, возвещающая «об ее внезапной смерти при неожиданной встрече с сыном, которого она считала умершим»<sup>54</sup>.

Подчеркнем, что славное имя и дело Л. Ф. Магницкого не забыто потомками, прежде всего, его земляками. По случаю 300-летия со дня рождения известного математика в 1969 году его именем названа одна из центральных улиц г. Осташкова. В сквере под стенами бывшего Знаменского монастыря установлена стела с памятной плитой, при Нило-Столобенской пустыни действует Верхневолжский духовно-просветительский центр имени Леонтия Филипповича Магницкого<sup>55</sup>, а в 2005 году именем Магницкого сотрудниками Крымской астрофизической обсерваторией была названа только открытая планета<sup>56</sup>.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Богуславский М. В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности // Педагогика. — 2009. — № 6. — С. 84–96.
2. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Известия Российской Академии образования. — 2014. — № 1 (29). — С. 39–45.

<sup>51</sup> Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого. С. 160–161.

<sup>52</sup> Колягин Ю. М., Саввина О. А., Тарасова О. Ю. Русская школа и математическое образование.

<sup>53</sup> Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П.Ф.Магницкого — первого русского учителя.

<sup>54</sup> Тихонова О. Ю. Леонтий Филиппович Магницкий — математик и христианин.

<sup>55</sup> См.: Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П.Ф.Магницкого — первого русского учителя.

<sup>56</sup> См.: Тихонова О. Ю. Леонтий Филиппович Магницкий — математик и христианин.

3. Богуславский М. В. Концептуальные основы консервативно — традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование. — 2016. — № 1 (25). — С. 17–21.

4. Богуславский М. В. Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2014. — № 6 (91). — С. 43–47.

5. Богуславский М. В. Страсти по синергетике // Мир образования. — 1997. — № 5. — С. 18–21.

6. Иоанн (Захаров), иером. Селигер: родина П. Ф. Магницкого — первого русского учителя. — URL : <http://nilostolobenskaja-pustyn.ru/sovremennaya-deyatelnost-monostyrua-ivozrazhdennye-remesla/tsentr-nasledie-seligera-im-magnitskogo-l-f> (дата обращения: 14.05.2019).

7. История педагогики : учеб. / Безрогов В. Г., Блинов В. И. Богуславский М. В., Джуринский А. Н., Князев Е. А. — М. : Гардарики, 2007. — 413 с. — Сер. «История и философия науки».

8. Колягин Ю. М., Саввина О. А., Тарасова О. Ю. Русская школа и математическое образование: наша гордость и наша боль. — Орел : Картуш, 2007. — Ч. 1. — 307 с.

9. Куликова С. В., Богуславский М. В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 1 (25). — С. 50–60.

10. Магницкий Л. Ф. Арифметика. — Факсимил. изд-е 1703 г. — СПб. : Альфарет, 2009. — 664 с.

11. Тихонова О. Ю. Леонтий Филиппович Магницкий — математик и христианин // Концепт. — 2016. — № 3. — С. 71–75. — URL : <http://e-koncept.ru/2016/16053.htm> (дата обращения: 14.05.2019).

12. Черная Л. А. Арифметика Леонтия Магницкого // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — № 3 (39). — С. 154–166.

#### Сведения об авторе

**Богуславский Михаил Викторович** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. E-mail: [hist2001@mail.ru](mailto:hist2001@mail.ru) (Москва).

### *Commemorating L. F. Magnitsky's 350th Birth Anniversary*

*M. V. Boguslavsky*

#### **L. F. MAGNITSKY'S PEDAGOGICAL DISCOURSE (commemorating the 350th Birth Anniversary)**

The article describes pedagogical views of Leonty Filippovich Magnitsky, an outstanding Russian educator of the 18th century, and presents his original methods of teaching mathematics. The article also deals with the scientist's conservative religious views on the process of Russian education development which have a great historical and pedagogical significance.

L. F. Magnitsky; education modernization; conservative strategies for education development; history of mathematics education; Russian pedagogy of the 18th century

### References

1. Boguslavskij M. V. History of Russian Pedagogy of the 20th Century: the Unity of Continuity and Discreteness. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2009, no. 6, pp. 84–96. (In Russian).
2. Boguslavskij M. V. Conservative Strategies of Russian Education Modernization (History and Prospects). *Izvestija Rossijskoj Akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2014, no. 1 (29), pp. 39–45. (In Russian).
3. Boguslavskij M. V. Conceptual Basis of Traditional-Conservative Strategies for Russian Education Development. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanities and Education]. 2016, no. 1 (25), pp. 17–21. (In Russian).
4. Boguslavskij M. V. Modern Strategies for Russian Education Modernization: Historical and Pedagogical Context. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta* [Proceedings of Volgograd State Pedagogical University]. 2014, no. 6 (91), pp. 43–47. (In Russian).
5. Boguslavskij M. V. Synergetics Passion. *Mir obrazovanija* [The World of Education]. 1997, no. 5, pp. 18–21. (In Russian).
6. Ioann (Zaharov), hieromonk. *Seliger: rodina P. F. Magnickogo — pervogo russkogo uchitelja* [Seliger: the Motherland of P. F. Magnitsky, the First Russian Teacher]. URL: <http://nilostolobenskaja-pustyn.ru/sovremennaya-deyatelnost-monostyrya-i-vozzhdennye-remesla/tsentr-nasledie-seliger-a-im-magnitskogo-l-f> (accessed: 14.05.2019). (In Russian).
7. Bezrogov V. G., Blinov V. I. Boguslavskij M. V., Dzhurinskij A. N., Knjazev E. A. *Istorija pedagogiki. Serija "Istorija i filosofija nauki"* [History of Pedagogy. History and Philosophy of Science series]. Moscow, Gardariki Publ., 2007, 413 p. (In Russian).
8. Koljagin Ju. M., Savvina O. A., Tarasova O. Ju. *Russkaja shkola i matematičeskoe obrazovanie: nasha gordost' i nasha bol'* [Russian School and Mathematics Education: the Pride and the Anguish]. Orel, Kartush Publ., 2007, pt 1, 307 p. (In Russian).
9. Kulikova S. V., Boguslavskij M. V. Improving Historical and Pedagogical Education: Problems and Prospects. *Psichologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2013, no. 1 (25), pp. 50–60. (In Russian).
10. Magnickij L. F. *Arifmetika* [Arithmetic]. St. Petersburg, Alfaret Publ., 2009, 664 p. (In Russian).
11. Tihonova O. Ju. Leonty Filippovich Magnitsky: a Mathematician and a Christian. *Koncept* [Concept]. 2016, no. 3, pp. 71–75. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16053.htm> (accessed: 14.05.2019). (In Russian).
12. Chernaja L. A. Leonty Magnitsky's Arithmetic. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Russian and Foreign Pedagogy]. 2017, no. 3 (39), pp. 154–166. (In Russian).

### Information about the author

**Boguslavsky Mikhail Viktorovich** — Doctor of Pedagogy, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education of the Institute of Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Chair of the Scientific council on the Issues of History of Education and Pedagogy of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. E-mail: [hist2001@mail.ru](mailto:hist2001@mail.ru) (Moscow).

*Поступила в редакцию 01.07.2019.*  
*Received 01.07.2019.*



*170 лет со дня рождения И. П. Павлова*

УДК (37+15)(47+57)(09)«19»

*А. А. Романов*

**ИДЕИ И. П. ПАВЛОВА  
В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ XX ВЕКА  
(к 170-летию со дня рождения)**

Человеческий ум продолжает стоять подавленным  
загадочностью его собственной деятельности.

*И. П. Павлов*

Представлен обзор основных достижений в науке великого физиолога И. П. Павлова, охарактеризовано влияние его идей на развитие педагогики и психологии на протяжении XX века. Для психологии первостепенное значение имели основные принципы учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. В педагогике его идеи использовались при разработке решения проблем поведения и трудовой деятельности человека, школьной дисциплины, перегрузок учащихся, развития детского интереса, становления характера, поощрения, наказания и др.

И. П. Павлов; учение о высшей нервной деятельности; рефлекс цели; бихевиоризм; дифференциальная психофизиология

Иван Петрович Павлов — уроженец Рязани, первый русский лауреат Нобелевской премии, великий физиолог, разработавший хирургический метод «хронического» эксперимента для изучения функций различных органов в относительно естественных условиях. Его исследования открыли новую эру в физиологии, способствовали поиску путей развития теоретической и практической медицины<sup>1</sup>. Идеи И. П. Павлова оказали также значительное влияние на понимание психологами и педагогами широкого спектра вопросов, связанных с образованием и воспитанием человека.

О гениальном ученом написано много книг, статей, материалов. Интернет, например, показал на запрос 5510000 наименований. Обратим внимание лишь на некоторые значимые публикации, использованные при написании нашей статьи. При этом мы понимаем, что «любая статья о выдающемся человеке всегда будет лишь приближением к пониманию целостной картины его многогранной жизни, поскольку трудно отобразить все нюансы профессиональной деятельности, значимость полученных результатов, прогностическое значение и многое другое»<sup>2</sup>.

К 100-летию присуждения И. П. Павлову Нобелевской премии и к 155-летию со дня его рождения была опубликована монография А. И. Григорьева и Н. А. Гри-

<sup>1</sup> Q. v.: Ivan Pavlov — Biographical. Nobel Prize.org. Nobel Media AB 2019. Tue. 30 Jul 2019. URL : <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1904/pavlov/biographical/> (accessed: 27.07.2019).

<sup>2</sup> Романов А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С. 5.

горьян «Великий сын России»<sup>3</sup>, отражающая основные этапы деятельности ученого, характеризующая его как человека и гражданина, включающая тщательно подобранные материалы в объемном приложении. Интерес к научному труду привлекло не только содержание текста, но и известность в научном мире его авторов. А. И. Григорьев является доктором медицинских наук, профессором, академиком Российской академии наук (РАН), ранее был вице-президентом РАН (2007–2017), директором Института медико-биологических проблем РАН (1988–2008), до настоящего времени остается его научным руководителем. Н. А. Григорьян — исследователь истории физиологии и медицины, доктор медицинских наук, работала главным научным сотрудником Института истории естествознания и техники имени С. И. Вавилова РАН<sup>4</sup>.

Через 10 лет вышла книга американского профессора Университета Д. Хопкинса, историка медицины Д. Ф. Тодеса “Ivan Pavlov: A Russian Life in Science”<sup>5</sup>. Монография о пути русского ученого в науке позиционируется как первая научная биография И. П. Павлова среди публикаций такого рода. Автор обращает внимание на многие неверные толкования идей и методологических подходов исследований И. П. Павлова об условных рефлексах, имеющиеся в переводных изданиях его трудов на английском языке. Достаточно подробно описываются и анализируются взаимоотношения ученого с большевиками (1917–1936 годы). Отдельным разделом, анонсированным как первое обсуждение на английском языке, а также первый систематический анализ из когда-либо проводившихся на эту тему, выделены отношения И. П. Павлова с самым значимым для него научным сотрудником М. К. Петровой. В целом И. П. Павлов представлен как необычный человек и могущественная личность, нобелевский лауреат Серебряного века, титан и процветающий диссидент, икона советской и мировой науки.

Монография Д. Ф. Тодеса активно обсуждалась<sup>6</sup>, автора за его двадцатилетний труд Общество истории науки наградило престижной премией<sup>7</sup>.

Американские ученые всегда относились к деятельности И. П. Павлова с глубоким уважением. Под влиянием его идей зародился американский бихевиоризм, ставший одним из значимых течений зарубежной психологии, представители которого до сих пор считают русского ученого своим родоначальником. По их мнению, хотя И. П. Павлов и не считал, что участвует в развитии психологической науки, его идеи и теории в действительности сыграли важную роль в становлении обучающей (поведенческой) парадигмы в психологии. Основатель этой парадигмы Д. Уотсон и его сторонник Э. Гатри рассматривали понятие И. П. Павлова «классическое обусловливание» в качестве начального и важного процесса в поведении человека, что позволяло объяснить многие формы поведения или отклонения от нормы. Делается вывод о том, что принципы павловской теории

---

<sup>3</sup> См.: Григорьев А. И., Григорьян Н. А. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И. П. Павлову. М.: Наука, 2004. 271 с.

<sup>4</sup> См.: Норавард (Нора) Андреевна Григорьян (Григорян) ушла из жизни в 2016 году.

<sup>5</sup> Q. v.: Todes D. P. Ivan Pavlov: A Russian Life in Science. N. Y.: Oxford University Press, 2014. <https://global.oup.com/academic/product/ivan-pavlov-9780199925193?cc=ru&lang=en&> (accessed: 27.07.2019).

<sup>6</sup> Q. v.: Daniel P. Тодес. URL: <https://blog.oup.com/2014/11/ivan-pavlov-surprising-facts/> (accessed: 27.07.2019).

<sup>7</sup> Профессор Даниэль Тодес получил премию Pfizer от Общества истории науки. URL: <https://eu.spb.ru/news/15980-professor-daniel-todes-poluchil-premiyu-pfizer-ot-obshchestva-istorii> (дата обращения: 08.08.2019).

рефлексов и высшей нервной деятельности имели и имеют большое значение для развития теоретической и практической психологии<sup>8</sup>.

Психология бихевиоризма подвергалась критике за отсутствие разнообразия в своих экспериментах, фокусируясь почти исключительно на крысах и голубях, при этом в качестве многообещающего альтернативного лабораторного животного рассматривались еноты, предоставившие, по утверждению некоторых экспериментаторов (Лоуренс Коул и др.), уникальные возможности для изучения таких качеств, как любопытство и внимание при конструировании модели интеллекта<sup>9</sup>.

Один из американских ученых, основатель Гарвардской физиологической школы У. Б. Кеннон в выступлении на первом пленарном заседании XV Международного физиологического конгресса 9 августа 1935 года говорил и о выдающейся роли И. П. Павлова, считая его образцом в деле решения общечеловеческих проблем путем свободных исследований и обмена мнениями между учеными разных стран. Он также подчеркнул: «Что бы ни происходило на земном шаре, Павлов всегда трудился и остался ученым»<sup>10</sup>. На заключительном пленарном заседании конгресса эдинбургский профессор Д. Барджер благодарственную речь от имени Постоянного международного комитета, обращаясь к И. П. Павлову, начал словами: «Я хочу, высокочтимый учитель, прежде всего выразить чувство почтения, восхищения и любви, которые мы все испытываем по отношению к Вам. Я думаю, что не существует ни одной области естественных наук, которую одна личность возглавляла бы так бесспорно, как Вы возглавляете физиологию. Вы являетесь *facile princeps physiologorum mundi* (первый физиолог мира)»<sup>11</sup>.

И. П. Павлов в истории науки оказался тем человеком, который помог физиологии головного мозга, переживавшей на рубеже XIX–XX веков кризис из-за нехватки адекватных исследовательских методов, выйти на новые рубежи объективного изучения психической деятельности человека. В речи «Естествознание и мозг» на XII съезде русских естествоиспытателей и врачей (1905) он обрисовал критическую ситуацию естествознания в области изучения психической деятельности: «Неудержимый со времен Галилея ход естествознания впервые заметно приостанавливается перед высшим отделом мозга. Здесь действительно критический момент естествознания, так как мозг, который в высшей его формации — человеческого мозга — создавал и создает естествознание, сам становится объектом этого естествознания»<sup>12</sup>.

И. П. Павлов полагал, что именно физиология должна возглавить обозначенное научное направление, при этом она не может опираться на психологию, не располагающую соответствующим научным аппаратом. По его словам, психология, как союзница физиологии, не оправдала себя, но это не значило неприятия им психологии вообще: «Я не отрицаю психологию как познание внутреннего мира человека. Тем менее я склонен отрицать что-нибудь из глубочайших влечений

<sup>8</sup>Q. v.: Pavlov Ivan Petrovich (1849–1936): The Theory of Reflexes in Psychology. URL : <http://www.massey.ac.nz/~wwpapajl/evolution/assign2/VR/Pavlov&reflexes.htm> (accessed: 27.07.2019).

<sup>9</sup>Q. v.: Pettit M. The problem of raccoon intelligence in behaviourist America // The British Journal for the History of Science. 2010. Vol. 43 (3). Pp. 391–421.

<sup>10</sup> Григорьев А. И. Великий сын России ... С. 7–8 ; 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. 30.

<sup>11</sup> Григорьев А. И. Великий сын России ... С. 45.

<sup>12</sup> Цит. по: Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века... С. 28–29.

человеческого духа. Здесь и сейчас я только отстаиваю и утверждаю абсолютные, непререкаемые права естественнонаучной мысли всюду и до тех пор, где и покуда она может проявлять свою мощь»<sup>13</sup>.

Сам ученый верил в свой метод, считая, что «главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом — это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия»<sup>14</sup>.

Значимое влияние физиологии на психологию и педагогику начала XX века привело, в частности, к определенному скачку в развитии экспериментальной педагогики, сторонники которой пытались почерпнуть новые идеи в естественно-научных теориях. Сам И. П. Павлов был членом Общества экспериментальной педагогики, принимал участие в научных начинаниях этого общественного объединения. Так, на третьем Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (1916) он выступил с докладом о рефлексе цели. По мнению ученого, этот рефлекс относится к категории врожденных свойств человека и определяется как стремление к обладанию определенным раздражителем в виде всевозможных целей (высоких, низких, важных и т. д.). Иногда расход энергии несопоставим с конечным результатом, поэтому, видимо, «надо отделять самый акт стремления от смысла и ценности цели, и что сущность дела заключается в самом стремлении, а цель — дело второстепенное»<sup>15</sup>.

Рефлекс цели, как основная форма проявления жизненной энергии каждого человека, имеет огромное значение. По мысли И. П. Павлова, «жизнь только того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой. Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели»<sup>16</sup>. Рефлекс цели рассматривался в качестве значимого фактора поведения и проявления важнейшего стимула жизни, необходимого всем, особенно в «капитальной» по словам И. П. Павлова, сфере человеческой жизни — области воспитания. Этот рефлекс должен помочь русскому народу в преодолении тяжелого исторического наследия, обусловленного крепостным правом, способствовать выработке предприимчивости, борьбе с ленью, равнодушным и даже неряшливым отношением ко всякой жизненной работе. Если каждый «будет лелеять этот рефлекс в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделает своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы»<sup>17</sup>.

После Октябрьской революции 1917 года педагогика свои теоретические основы должна была выводить из философии марксизма, а частные проблемы решать с помощью биологии, педологии, социальной психологии и других наук.

---

<sup>13</sup> Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века... С. 29.

<sup>14</sup> Там же. С. 29, 31.

<sup>15</sup> Павлов И. П. Двадцатилетний опыт ... С. 243.

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Там же.

Естественно-научные идеи имманентно существовали в формирующейся педагогической науке, что способствовало и развитию деятельности научной школы И. П. Павлова, приступившей к разработке эволюционной физиологии высшей нервной деятельности. Исключительную роль сыграла публикация книги И. П. Павлова «Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных — условные рефлексы» (1923), ставшая тем максимумом, который могла в то время дать физиология больших полушарий для понимания нервных механизмов психической деятельности. Материалистическая теория работы высшего отдела мозга обогатилась идеями и разнообразным материалом, на который ссылались все психологи-исследователи, поддерживая авторитет трудов великого физиолога и его учения.

В то же время предпринимались попытки решения проблемы физиологических основ психических процессов, что вывело бы на педагогические цели по формированию советского человека. Психологи пришли к пониманию зависимости поведения человека от физиологических механизмов, определяя понятие поведения в качестве реального синтеза социального содержания и физиологической деятельности организма.

В тридцатых годах прошлого столетия идеи И. П. Павлова использовались в качестве естественно-научной базы для исследований трудовой деятельности людей, хотя поставленные цели не могли быть достигнуты без соответствующего развития методологии педагогики и психологии. Сам И. П. Павлов говорил о необходимости совместных усилий физиологов и психологов, подчеркивая широкие возможности, открывающиеся на пути интеграции разных наук в изучении поведения человека. По его словам, «физиология, патология с терапией высшего отдела центральной нервной системы и психология с ее практическими применениями действительно начинают объединяться, сливаться, представляя собой одно и то же поле научной разработки»<sup>18</sup>.

Научное изучение сферы трудовой деятельности человека осуществлялось в тесной связи с проблемой коллективного воспитания «строителя социализма». В четком определении и структурировании нуждалась система психологических закономерностей общественного поведения людей в коллективе. Психология стала широко сотрудничать с педагогикой, используя, в первую очередь, теорию коллектива А. С. Макаренко, который не один раз обращался к трудам и идеям И. П. Павлова. Вместе с тем выдающийся педагог считал недопустимым выводить педагогические средства из биологических наук, и использовал их лишь в качестве контрольных положений для проверки практических достижений педагогики. Рассматривать физиологию в качестве основы для методической работы и обоснования процесса обучения пытался С. Т. Шацкий.

Педагогические классики отечественной педагогики сквозь призму идей И. П. Павлова изучали проблему индивида и общества, учения о рефлексе, инстинкте, доминанте, характере, потребностях, поведении; такие процессы и состояния, как раздражение, возбуждение, торможение, внушение, страх, трусость, подражание, усталость, нервное расстройство. Более подробно материал об использовании идей И. П. Павлова в трудах А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого представлен в книге «Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века»<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века... С. 41.

<sup>19</sup> Там же. С. 41–49.

В целом идеи И. П. Павлова в педагогике использовались в качестве научного обоснования учения о поведении, служили естественно-научной базой для разработки проблемы трудовой деятельности человека. В методике воспитания и образования на эти идеи опирались, решая вопросы школьной дисциплины, перегрузок учащихся, детского развития и питания, семейного воспитания, педагогической техники и мастерства учителя, развития детского интереса, становления характера, педагогического контроля, поощрения и наказания, стресса учеников, суггестии, пропаганды объективных научных знаний и т. д.

В 1950 году по личному указанию И. В. Сталина была проведена специальная сессия АН и АМН СССР (так называемая Павловская сессия), где под предлогом развития учения И. П. Павлова была учинена расправа над выдающимися, но не удобными партократии физиологами (Л. А. Орбели, И. С. Бериташвили, Н. А. Бернштейн и др.). Само учение И. П. Павлова догматизировали, лишив творческого духа.

В 1960-х годах учение И. П. Павлова о типах высшей нервной деятельности развивалось в отечественной школе дифференциальной психофизиологии (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин и др.)<sup>20</sup>. Эти разработки наметили новые подходы к психодиагностике, определению индивидуальных различий между людьми, помогли разработать широкий круг проблем, связанных с изучением навыков, памяти, внимания (ориентировочный рефлекс), динамики познавательных и эмоциональных процессов.

В педагогической практике, таким образом, к концу XX века сформировался вывод, что свойства нервной системы не предопределяют психические качества и формы поведения человека и их нельзя рассматривать как задатки к развитию способностей, хотя они и создают почву, на которой по-разному формируются формы поведения. Именно поэтому задача педагогики — не в поиске механизмов изменения свойств нервной системы, а в нахождении наилучшего для каждого типа нервной системы пути и метода обучения детей с данным типом.

Изучение психического развития детей происходило в тесной связи с проблемами их обучения. Было установлено, что созревание мозга на каждом этапе онтогенетического развития лишь открывает зону возможностей, которая значительно шире фактически реализуемых в современных условиях процесса обучения. Из этого проистекала важнейшая для всего комплекса наук, занимающихся изучением человека, задача выяснения возможностей обучения и органически с ним связанного психического, в частности умственного, развития детей. В решении обозначенных проблем ученые по-прежнему опирались на идеи выдающегося ученого<sup>21</sup>.

В текущем столетии наследие И. П. Павлова, прежде всего учение о функциях головного мозга, помогает объяснить механизмы параллелизма умственного и физического развития детей, основных этапов их гармоничного воспитания. Перспективными направлениями, развивающимися в обозначенной нами сфере, являются психологическая педагогика, нейропсихология и нейропедагогика.

Под углом зрения нейропедагогики множество явлений, в которых педагоги привыкли видеть частные трудности, индивидуальные недостатки, предстают вариантами важнейших и типичных закономерностей, укорененных не в особенностях характера, а в разных типах физиологии мозга. Прежде всего, это касается изучения возможностей воспитания и образования детей с позиций гендерного

---

<sup>20</sup> См.: Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М.: Рос. откр. ун-т, 1996. С. 57.

<sup>21</sup> См.: Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века... С. 52–53.

подхода, который призван помочь педагогам правильно определить различия, имеющиеся в развитии мальчиков и девочек, решить многие вопросы социального становления личности<sup>22</sup>. Идеи исследователя значимы сегодня для биологии, психологии, медицины, философии и педагогики.

Более 60 лет И. П. Павлов отдал науке, создал свою научную школу. В течение полувека его жизнь была связана с Военно-медицинской академией. Он учил студентов тщательно отбирать научные факты, экспериментальным путем проверять гипотезы: важно было научить будущих врачей логически мыслить и технически правильно проводить эксперименты. Результаты исследований обсуждались на совместных заседаниях сотрудников. Успехи и неудачи становились общим достоянием. И. П. Павлов стремился наполнить совместную деятельность эмоциональными переживаниями, подчеркивал значение страстности в научном деле. Среди своих главных пожеланий молодым ученым («Письмо И. П. Павлова к молодежи» 1935 года) он называл последовательность, терпение, скромность, страсть: «Помните, что наука требует от человека всей его жизни. И если у вас было бы две жизни, то и их бы не хватило вам. Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях!»<sup>23</sup>.

В нашей статье мы не стали затрагивать проблему двойственности отношений И. П. Павлова с советской властью, хотя понимаем, что эта тема позволяет более масштабно охарактеризовать ученого как гражданина. По нашему убеждению, гражданская позиция И. П. Павлова была глубоко педагогична, являя собой образец нравственного поведения.

В упомянутой книге Д. Ф. Годеса “Ivan Pavlov: A Russian Life in Science” и ряде других источников И. П. Павлова называют диссидентом, непримиримым антагонистом советской власти, последовательно критиковавшего существующий режим<sup>24</sup>. Обозначенная тема сложна как для краткого анализа, так и для любой формы научного или литературного описания проблемы. И. П. Павлов был ученым, никогда не ставившим перед собой политических целей. Научная деятельность рассматривалась им в качестве гражданского служения. Ради науки он был готов как критиковать власть, так и сотрудничать с ней<sup>25</sup>.

Постановлением Совета народных комиссаров 24 января 1921 года «Об условиях, обеспечивающих научную работу академика И. П. Павлова и его сотрудников» ученому были предоставлены значительные привилегии, которые в 1930-х годах еще и приумножились: «И. П. Павлов, получив возможность беспрепятственно заниматься научной деятельностью, практически отказался от критики большевистского режима (исключением стали его выступления после убийства С. М. Кирова)»<sup>26</sup>.

Сам И. П. Павлов говорил, что не боится большевиков: «В моем возрасте уже ничего не страшно, но я следую своим убеждениям — и только». Он подчеркивал: «Первейшая задача любого человека, любого ученого России — стремиться к улучшению человеческих отношений. <...> Просветительная деятельность сейчас является обязательной для каждого русского интеллигента и особенно для каждого ученого. Я, несмотря на свой возраст, несу бремя науки — и не только

<sup>22</sup> Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века... С. 54.

<sup>23</sup> Григорьев А. И. Великий сын России ... С. 240 ; Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века... С. 54–55.

<sup>24</sup> См.: Пивоваров Н. Ю., Шок Н. П. И. П. Павлов: ученый и власть // История медицины. 2016. Т. 3, № 3. С. 288.

<sup>25</sup> См. там же. С. 298.

<sup>26</sup> Там же. С. 297.

для науки, — но и для того, чтобы прославить Россию, хотя бы и большевистскую, чтобы нас признали во всем мире, а не считали дикарями, поправшими все свойственное до сих пор человеку. Многие думают, что Павлова большевики покупают, — не верьте этому, Павлов не продается, но Павлов пришел к логическому выводу — надо помогать большевикам во всем хорошем, что у них есть. А у них есть такие замечательные вещи, которые и не снились там, за границей»<sup>27</sup>.

Обратим внимание читателей на то, что в книге Д. Ф. Тодеса и в статье Н. Ю. Пивоварова, Н. П. Шок «И. П. Павлов: ученый и власть» даются оценки и характеристики взаимоотношениям академика И. П. Павлова с его ближайшей ученицей и многолетней сотрудницей М. К. Петровой, ставшей впоследствии известным профессором, лауреатом Сталинской премии, а также премии имени И. П. Павлова АН СССР и др.

В указанных трудах все оценки даны преимущественно на основе изучения рукописных воспоминаний М. К. Петровой, которые даже относят к агиографическому жанру<sup>28</sup>, хотя здесь есть натяжки, так как агиография изучает жития святых в качестве памятников религиозной и литературной истории, с ее помощью описывается жизнь отмеченного Богом человека. Сама М. К. Петрова в своих дневниках дает исключительно положительный образ И. П. Павлова как ученого-мыслителя, гениального физиолога и самоаналитика, который был способен «правильно увязывать не только прошлое и настоящее, но и предвидеть будущее»<sup>29</sup>.

В научной литературе, по нашему мнению, должны рассматриваться достижения ученого, анализироваться его теории, учения, идеи, а быт, личная жизнь, характер, привычки и прочее — это уже область художественной литературы. Великие ученые, подвижники науки, такие как И. П. Павлов, должны остаться в истории педагогики и психологии положительными героями, вызывающими удивление и восхищение<sup>30</sup>. Что касается мыслей И. П. Павлова относительно будущего, то «идеи и практические наработки выдающихся деятелей прошлого всегда имели прогностическую направленность, были ориентированы на будущее и сохраняют свою значимость для сегодняшней педагогики, но в рамках историко-педагогического контекста»<sup>31</sup>.

В Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина совместно с мемориальным музеем-усадьбой И. П. Павлова ежегодно проводится Международная научно-практическая конференция студентов и молодых ученых, посвященная памяти ученого, уроженца Рязани. Целью ее является сохранение и укрепление идей великого физиолога, традиций его научной школы. С результатами своих исследований на конференции уже выступили сотни преподавателей, аспирантов, студентов не только из университетов разных регионов России, но и зарубежных стран (Белоруссия, Казахстан, Украина, Великобритания, США, Италия, Испания и т. д.).

Простор для научного поиска остается широким. Новые страницы истории могут быть написаны, например, на тему «И. П. Павлов и космические исследования». Известно, что К. Э. Циолковский обращался к И. П. Павлову с просьбой помочь в ре-

<sup>27</sup> Григорьев А. И. Великий сын России... С. 132–133 ; Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века ... С. 51–52.

<sup>28</sup> См.: Пивоваров Н. Ю., Шок Н. П. И. П. Павлов: ученый и власть ... С. 290.

<sup>29</sup> Там же.

<sup>30</sup> См.: Романов А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С. 5.

<sup>31</sup> Романов А. А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4 (40). С. 8.



шении двух проблем: последствий влияния на организм человека перегрузок во время движения ракеты и невесомости. Символично, что автор книги о «первом физиологе мира» академик А. И. Григорьев является одним из основоположников гравитационной физиологии, разработчиком фундаментальных и прикладных проблем космической биологии и медицины, обусловивших возможность осуществления самых продолжительных в мировой практике космонавтики пилотируемых полетов на орбитальных космических станциях, о которых мечтал и писал К. Э. Циолковский.

Наследие И. П. Павлова помогает нам в осознании того, что в системе человеческих ценностей главное место занимает интеллект, являет пример жизнелюбия и беззаветного служения науке. Автобиографию И. П. Павлов завершил словами: «В заключение должен почтить мою жизнь счастливою, удавшеюся. Я получил высшее, что можно требовать от жизни, полное оправдание тех принципов, с которыми вступил в жизнь. Мечтал найти радость жизни в умственной работе, в науке — и нашел и нахожу ее там. Искал в товарищи жизни только хорошего человека и нашел его в моей жене Саре Васильевне, урожденной Карчевской, терпеливо переносившей невзгоды нашего допрофессорского житья, всегда охранявшей мое научное стремление и оказавшейся столь же преданной на всю жизнь нашей семье, как я лаборатории...»

А подо всем — всегдашнее спасибо отцу с матерью, приучившим меня к простой, очень невзыскательной жизни и давшим возможность получить высшее образование»<sup>32</sup>.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Григорьев А. И., Григорьян Н. А. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И. П. Павлову. — М. : Наука, 2004. — 271 с.
2. Павлов И. П. Лекции, статьи, выступления по физиологии пищеварения // Полн. собр. тр. — М. ; Л. : АН СССР, 1946. — Т. 2. — 638 с.
3. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных — условные рефлексы (статьи, доклады, лекции, речи) // Полн. собр. тр. — М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1949. — Т. 3. — 605 с.
4. Пивоваров Н. Ю., Шок Н. П. И. П. Павлов: ученый и власть // История медицины. — 2016. — Т. 3, № 3. — С. 287–300.
5. Профессор Даниэль Тодес получил премию Pfizer от Общества истории науки. — URL : <https://eu.spb.ru/news/15980-professor-daniel-todes-poluchil-premiyu-pfizer-ot-obshchestva-istorii> (дата обращения: 08.08.2019).
6. Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. — М. : Рос. откр. ун-т, 1996. — 84 с.
7. Романов А. А. Влияние идей И. П. Павлова на развитие педагогики и психологии XX века (165 лет со дня рождения) // Известия Российской академии образования. — 2014. — № 4. — С. 5–16.
8. Романов А. А. Естественно-научные идеи И. П. Павлова: их влияние на развитие педагогики и психологии XX века // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 2 (10). — С. 50–59.
9. 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.

<sup>32</sup> Романов А. А. Имя И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века... С. 55–56.

10. Романов А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 4 (44). — С. 5–12.
11. Романов А. А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4 (40). — С. 5–11.
12. Daniel P. Тодес. — URL : <https://blog.oup.com/2014/11/ivan-pavlov-surprising-facts/> (accessed: 27.07.2019).
13. Ivan Pavlov — Biographical. NobelPrize.org. Nobel Media AB 2019. Tue. 30 Jul 2019. — URL : <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1904/pavlov/biographical/> (accessed: 27.07.2019).
14. Pavlov Ivan Petrovich (1849–1936): The Theory of Reflexes in Psychology. — URL : <http://www.massey.ac.nz/~wwpapajl/evolution/assign2/VR/Pavlov&reflexes.htm> (accessed: 27.07.2019).
15. Pettit M. The problem of raccoon intelligence in behaviourist America // The British Journal for the History of Science. — 2010. — Vol. 43 (3). — Pp. 391–421.
16. Todes D. P. Ivan Pavlov: A Russian Life in Science. — N. Y. : Oxford University Press, 2014. — URL : <https://global.oup.com/academic/product/ivan-pavlov-9780199925193?cc=ru&lang=en&> (accessed: 27.07.2019).

### Сведения об авторе

**Романов Алексей Алексеевич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогического образования, почетный профессор ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: [a.romanov@365.rsu.edu.ru](mailto:a.romanov@365.rsu.edu.ru) (Рязань).

## *Commemorating I. P. Pavlov's 170th Birth Anniversary*

*A. A. Romanov*

### **I. P. PAVLOV'S IDEAS IN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE 20th CENTURY (Commemorating I. P. Pavlov's 170th birth anniversary)**

*Human mind stands in awe of its own doing  
I. P. Pavlov*

The article reviews the outstanding Russian physiologist I. P. Pavlov's achievements and focuses on the significant impact the scientist's ideas had on the development of pedagogy and psychology of the 20th century. I. P. Pavlov's teaching on higher nervous activity is of outstanding importance for psychology and pedagogy where his ideas are used to deal with behavioral issues and labor activities, school discipline, academic overload, academic enthusiasm, character building, encouragement and punishment, etc.

I. P. Pavlov; teaching on higher nervous activity; reflexes; differential psychophysiology

### References

1. Grigor'ev A. I., Grigor'jan N. A. *Velikij syn Rossii: k 155-letiju so dnja rozhdenija i 100-letiju prisuzhdenija Nobelevskoj premii I. P. Pavlovu* [A Great Son of Russia: Commemorating the 155th Birth Anniversary and the 100th Anniversary of the Nobel Prize Awarded to I. P. Pavlov]. Moscow. Science Publ., 2004, 271 p. (In Russian).

2. Pavlov I. P. Lectures, Articles and Reports on Digestive Physiology. *Polnoje sobranije trudov* [The Complete Works]. Moscow, Leningrad, Academy of Sciences of the Soviet Union Publ., 1946, vol. 2, 638 p. (In Russian).
3. Pavlov I. P. A 20 Year-Long Experience of Objective Investigation of Higher Nervous Activity of Animals – Conditioned Reflexes (Articles, Reports, Lectures, Speeches). *Polnoje sobranije trudov* [The Complete Works]. Moscow, Leningrad, Academy of Sciences of the Soviet Union Publ., 1949, vol. 3, 605 p. (In Russian).
4. Pivovarov N. Ju., Shok N. P. I. P. Pavlov: Scientist and Authorities. *Istorija mediciny* [History of Medicine]. 2016, vol. 3, no. 3, pp. 287–300. (In Russian).
5. *Professor Danijel' Todes poluchil premiju Pfizer ot Obshhestva istorii nauki* [Professor Daniel Todes was Awarded a Prize by the History of Science Society]. URL : <https://eu.spb.ru/news/15980-professor-daniel-todes-poluchil-premiyu-pfizer-ot-obshchestva-istorii> (accessed: 08.08.2019). (In Russian).
6. Romanov A. A. *A. P. Nechaev: u istokov jeksperimental'noj pedagogiki* [A. P. Nechaev: at the Source of Experimental Pedagogy]. Moscow, Russian Open University Publ., 1996, 84 p. (In Russian).
7. Romanov A. A. The Impact of I. P. Pavlov's Ideas on the Development of Pedagogy and Psychology of the 20th Century. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2014, no. 4, pp. 5–16. (In Russian).
8. Romanov A. A. I. P. Pavlov's Scientific Ideas and their Influence on the Development of Pedagogy and Psychology of the 20th Century. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2009, no. 2 (10), pp. 50–59. (In Russian).
9. Romanov A. A. I. P. Pavlov's Name on Pedagogy and Psychology of the 20th Century. *Pedagogicheskie podvizhniki v perelomnye jepohi HH veka. Izbrannye nauchnye stat'i i ocherki* [Education Promoters in the Critical Periods of the 20th Century. Selected Articles and Essays]. Ryazan Concept Publ., 2017, pp. 26–58. (In Russian).
10. Romanov A. A. History Teaches us. Do we Learn? *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 4 (44), pp. 5–12. (In Russian).
11. Romanov A. A. Pedagogical Prognostication in History of Pedagogy. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 4 (40), pp. 5–11. (In Russian).
12. Daniel P. Todes. URL : <https://blog.oup.com/2014/11/ivan-pavlov-surprising-facts/> (accessed: 27.07.2019).
13. Ivan Pavlov — Biographical. NobelPrize.org. Nobel Media AB 2019. Tue. 30 Jul 2019. URL : <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1904/pavlov/biographical/> (accessed: 27.07.2019).
14. Pavlov Ivan Petrovich (1849–1936): The Theory of Reflexes in Psychology. URL : <http://www.massey.ac.nz/~wwpapajl/evolution/assign2/VR/Pavlov&reflexes.htm> (accessed: 27.07.2019).
15. Pettit M. The Problem of Raccoon Intelligence in Behaviorist America. *The British Journal for the History of Science*. 2010, vol. 43 (3), pp. 391–421.
16. Todes D. P. *Ivan Pavlov: A Russian Life in Science*. N. Y.: Oxford University Press, 2014. URL : <https://global.oup.com/academic/product/ivan-pavlov-9780199925193?cc=ru&lang=en&> (accessed: 27.07.2019).

### Information about the author

**Romanov Aleksey Alekseyevich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Pedagogical Education, Emeritus Professor at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. E-mail: [a.romanov@365.rsu.edu.ru](mailto:a.romanov@365.rsu.edu.ru) (Ryazan).

*Поступила в редакцию 30.07.2019..*

*Received 30.07.2019.*



## Страницы истории

УДК 37:002.5(09)

*В. Г. Безрогов, М. В. Тендрякова*

### **ОТ ДВЕНАДЦАТИ В «ДЕТСКОМ МИРЕ» К. Д. УШИНСКОГО К ТРИДЦАТИ ПЯТИ В «НАШЕМ ДРУГЕ» Н. А. КОРФА: РАЗГОВОР РУССКОГО БАРОНА С НЕМЕЦКИМИ УЧИТЕЛЯМИ<sup>1</sup>**

В статье рассмотрены источники учебного пособия «Наш друг» Н. А. Корфа (1-е изд. 1871). В первом издании учебника Корф привел список тех отечественных и зарубежных пособий, которыми пользовался при составлении книги для чтения. Каждая позиция указана кратко (без полного титула, выходных данных и т. п.). Нами осуществлена реконструкция полного библиографического описания использованных изданий, выявлен и охарактеризован состав их авторов, высказаны предположения, почему Корфом были использованы именно данные пособия. Статья продолжает исследование рецепции отечественной российской педагогикой XIX века дидактических достижений германоязычного региона, начатое в журнале «Психолого-педагогический поиск» в 2014 году (№ 30) статьей об источниках «Детского мира» К. Д. Ушинского.

Н. А. Корф; К. Д. Ушинский; учебная литература; педагогическая мысль Германии; педагогическая мысль России

#### *Следуя и развивая*

Общеизвестна активная рецепция опыта немецких педагогов в России. Во второй половине XIX века многое для этого сделал К. Д. Ушинский, чье осмысление роли и методик преподавания родного языка, построения учебников, изучения основ педагогической антропологии опиралось на творчески переосмысленные достижения немецкой науки и практики. Его более молодые сторонники развивали, дополняли ту или иную практику обучения, заявленную мэтром. Среди последователей Ушинского был Н. А. Корф (1834–1883), который посчитал правильным продолжить активный диалог с немецкой педагогической традицией именно в составлении школьных учебников. Проанализировав подготовленные Ушинским пособия, Корф сделал вывод о том, что между начальным «Родным словом» (издавалось с 1864 года) и следующим за ним «Детским миром» (выходило с 1861 года) есть дисконтинуитет, на 1871 год так и не преодоленный. Этот разрыв возник, как он полагал, из-за того, что «Родное слово» не было рассчитано

---

<sup>1</sup> Работа над статьей поддержана грантами РФФИ 17-06-00066\ОГН и 17-06-00288\ОГН.

на земскую и в целом деревенскую школу. Сельская школа являлась тогда одним из основных, наиболее многочисленных видов учебных заведений в России второй половины XIX века. Восполнить нехватку центрального для села учебника, который мог бы научить всему, от элементарных фраз до составления счетов и актов, был призван тот, за создание которого принялся Корф. Спустя десять лет после первого появления «Детского Мира» (далее — ДМ) и шесть — после «Родного слова» (далее — РС) учебник Корфа «Наш друг» (1871, далее — НД) синтезировал под одной обложкой достоинства обоих пособий Ушинского, став популярной учебной книгой наряду с другими переиздававшимися учебниками. Первое издание НД вышло почти одновременно с десятым изданием ДМ, а с 1871 по 1908 год было осуществлено 19 переизданий НД.

### *Характеристика «Нашего друга»*

Первое издание имело название «Наш друг. Книга для чтения учащихся в школе и дома и руководство к начальному обучению родному языку». С девятого издания 1881 года, когда пособие было разделено на две части и кардинально переработано, из первого (основного) названия тома убраны слова «и руководство к начальному обучению родному языку». Учебник включал в себя собственно книгу для чтения «Наш друг» и сопровождающее его пособие для школьных бесед, упражнений, дополнительных занятий. Параллельное пособие утраченные слова приняло не полностью: его назвали «Руководство к “Нашему другу”: книга для учащихся».

История происхождения названия НД не вполне ясна. Выражение «Наш друг» встречалось во вполне взрослой литературе с 1760-х годов. Автор и написанная им книга претендовали в названии даже на статус читательского друга, сообщая умные мысли, важные для жизни моральные максимы и т. д. В русском книгоиздании в середине 1860-х появились переводы Ч. Диккенса с заголовком «Наш общий друг» (1864), или «Наш взаимный друг» (1865). Возможно, они частично подсказали автору учебника вариант названия, в котором и книга, и учитель делали важный шаг по направлению от монологичности учебников Ушинского к ребенку. Хотя общение все равно моделируется не на диалоговой, но на вопросно-ответной форме взаимодействия учителя и ученика, все-таки концептуальное введение бесед по поводу рассказанного и прочитанного представляло собой важное изменение педагогических практик<sup>2</sup>. Выбранное Корфом название для своего учебника заявляло об этом прямо. Вероятно, в начале 1870-х Корф решил внедрить такую парадигму отношений в начальную школу, поскольку почувствовал возможность ее реализации.

Другим источником для названия могли послужить немецко- и франкоязычные пособия, в которых уже с XVIII века активно использовалось слово

---

<sup>2</sup> Возможно, появление бесед со школьниками было как-то связано с аналогичными явлениями в высшей школе и появлением конваториев (Антощенко А. В. *Das Seminar: немецкие корни и русская крона* (о применении немецкого опыта «семинариев» московскими профессорами во второй половине XIX в.) // «Быть русским по духу и европейцем по образованию». Университеты Российской империи в образовательном пространстве Центральной и Восточной Европы XVIII — начала XX в. / сост. А. Ю. Андреев, отв. ред. А. В. Доронин. М.: Росспэн, 2009. С. 263–278).

«друг» в разных сочетаниях: «Друг ребенка», «Детский друг», «Друг детей» и т. п.<sup>3</sup> В 1800–1820-х годах издавались журналы «Друг детей» (1809), «Друг юношества и всяких лет» (1807–1815).

В жанре учебной литературы выработанный Корфом вариант названия был интересным новшеством для своего времени и контекста, когда автор-составитель мог попытаться изменить свою позицию и из внешнего наблюдателя стать внутренним. НД позиционирует себя наставником, живущим внутри сельского мира, принадлежащим ему, то есть «своим» для крестьянских детей. Делает он это без умиления и романтизации сельского бытия, без свойственной многим немецким и английским пособиям «рурализации» картины мира, изображенной в учебнике для начального (базового) обучения, где сельская жизнь получает возвышенное оправдание уже сама по себе.

Одновременно с НД появляется «Детский друг. Азбука и книжка для чтения. С описанием племен, населяющих Россию» (М.: Анский, 1871). Уже после первого издания учебника Корфа вышли другие: «Друг детей: Русская азбука для обучения чтению и письму юношества» (М.: Стрельцов, 1874); «Наш общий друг: рассказ для детей от 8 до 12 лет» (Андреевская В. П. СПб.: Ф. А. Битепаж, 1887); «Друг детей» (Деркачев И. П. М.: Сытин, 1894) и др.

Пособие Корфа состоит из 120 «статей для чтения» на самые разные темы — от школьной аспидной доски и валенок до таракана и бобра, от лошади до совы, от золота до прошения мировому судье. Составление документов выступает важной частью одновременно энциклопедического, ориентирующего, обучающего читать и писать пособия, которое призвано играть роль базовой и даже единственной книги в мирской жизни сельского жителя. Помимо тематического, есть раздел «умственных упражнений», который обучает абстрактным признакам конкретных вещей, сопоставлениям, интериоризации мыслительных ходов. Развитие классификации, словаря понятий происходит в особых «перечислениях под статьями для чте-

<sup>3</sup> См.: Рейр Ж., Reuge J. Друг детей с баснями пристойными их возрасту / Сочинение аббата де\*\*\*. М.: Сенат. тип., 1779. 134 с.; Беркен А. Друг детей // Из соч. г. Беркена / пер. с фр., двора его имп. величества пажем Павлом Пушциным. СПб.: Император. тип., 1799. 160 с.; Смирнов С. А. Веселый и забавный друг детей, или Курс нравственного воспитания, служащий продолжением Детскому чтению, издаваемый учит. Семеном Смирновым. М.: Вольн. тип. Гария и компания, 1804. Кн. 1–4; Детский друг, или Собеседник разумных детей с начальным учением русского, французского и немецкого языков, избранными баснями и сказочками для образования сердца и разума. СПб., 1820; Максимович П. П. Друг детей: кн. для первонач. чтения. СПб.: тип. Император. акад. наук, 1839–1882; Дмитриев Д. Русская азбука, какой еще не бывало, или Новая, самая простая и легкая метода учить грамоте, не употребляя даже складов, изданная другом детей. М.: Университет. тип., 1839. 76 с.; Изд. 2-е, соверш. вновь передел. другом детей, 1842. 117 с.; Кистер Ф. И. Друг детей. Первое изучение немецкого языка для добрых и послушных детей с обзором немецкой грамматики. 4-е изд. М.: Университет. тип., 1856–1877; Друг детей. М.: А. Е. Белянкин, 1858; Бони А. Э. Друг детей: новое собр. поучит. картин: руководство к нагляд. распознаванию, размышлению, счислению и разговорам для детей от 3 до 7 лет. возраста: назначается к употреблению в семействах и в первонач. уч-щах / сост. наставником Бони. — СПб.: М. О. Вольф, 1862. 5 с.; Мюллер Л. Ф. Друг детей: для русского юношества: выбор нем. и рус. статей для чтения, в прозе и стихах, со словарем, грамматич. и орфографич. указаниями / сост. Л. Ф. Мюллер. St. Petersburg: Buchdr. der K. S. Akad. der Wissenschaften, 1865. Ч. 2: Для нижних классов гимназий. 206 с.; Друг еврейских детей: кн., заключающая в себе поуч. рассказы в жизни людей высокой нравственности, писан. в духе свящ. писания, с рус. пер. для нравств. развития евр. детей и распространения знания библ. яз. / пер. с нем. на евр. и рус. яз. М. Бендерсон, учитель Гродн. казен. евр. уч-ща. Варшава: тип. И. Гольдмана, 1872. 215 с.

ния», следующих за рассказами. Тематические списки относят перечисленное в них к той или другой группе вещей. Они помогают создавать и укреплять общие понятия, представления о правилах поведения в отношении тех или иных животных, предметов, частей человеческого тела и т. д. Сквозными в книге являются «сведения, сообщаемые беседами в связи с теми статьями для чтения, которых беседы касаются». Беседы — очень важная часть учебника Корфа. Возможно, даже важнейшая после тематических главок. В беседах учитель задает самые разные вопросы по прочитанному, обычно вразбивку, не последовательно. Беседа, собственно, и позиционирует «Нашего друга» как делающего коммуникацию основой усвоения учебного материала. Как и в трудах К. Д. Ушинского, самостоятельной активности ребенка не предусмотрено, но вовлечение его в беседу — налицо. Другой структурной частью пособия выступали «уроки правописания», или «диктовки». В них даны отдельные правила русского языка и образцы следования им. К основному блоку учебника, как и в ДМ, приложена «хрестоматия» из прозаических и поэтических художественных текстов, справочные таблицы и — аналогично «Родному слову» — отдельный блок молитв. В отличие от РС, где тексты набраны церковно-славянским шрифтом, у Корфа они даны гражданским шрифтом, но с соблюдением строя церковнославянского языка. Известно, что в книге для чтения И. И. Паульсона, разработанной примерно в те же годы, встречается третий вариант: когда церковнославянской графикой передается текст на секулярном русском языке — для более легкого усвоения кириллицы<sup>4</sup>.

### *Источники «Нашего друга»*

Аналогично первым изданиям ДМ в первых изданиях НД после предисловия Корф размещает «список пособий, которыми пользовался автор, при составлении книги для чтения» (НД 1871, XXIX–XXX). Туда входят учебники и справочные книги. Всего указано 56 изданий, среди которых 20 на русском, 1 на французском (всего французских авторов два, один в переводе на русский) и 35 на немецком (62,5 %). К. Д. Ушинский в издании ДМ 1861 года перечисляет 20 пособий, из которых 5 на русском, 3 на английском и 12 на немецком (60 %). При различии в числе и принципах отбора пособий, на которые опирались два русских педагогических классика, процент использованных немецкоязычных руководств оказался примерно равным. Это свидетельствует о постоянной важности диалога с немецкой дидактической традицией в творчестве данных педагогов. Контакт с немецкоязычными учителями и их пособиями влиял позитивно и оценивался Ушинским и Корфом положительно. Первый характеризует их применение в целом так: «Считаю не лишним указать на те немецкие и английские книги, которыми я преимущественно пользовался при составлении “Детского Мира”» (ДМ, 1861, XIV). Второй дает сразу после заглавия «списка пособий» его расширенную характеристику: «Хотя у нас это и не в обычае, но мы считаем полезным для дела указать на те сочинения, с которыми нам приходилось справляться при составлении нашей книги... Пользуясь тем, что было сделано на этом поприще до нас, мы старались переработать всякое заимствование

<sup>4</sup> См.: Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. «Детский Мир» К. Д. Ушинского и «Книга для чтения» И. И. Паульсона: спор между Гидом и Наставником // «В России надо жить по книге»: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI–XIX вв.): сб. науч. ст. и материалов / под ред. М. В. Тендряковой, В. Г. Безрогова. М.: Памятники исторической мысли, 2015. С. 148–169.

сообразно назначению нашей книги» (НД, 1871, XXIX). Пытаясь дистанцироваться от Ушинского, переведившего, излагавшего и пересказывавшего многие иностранные учебники близко к тексту, Корф специально подчеркивает: «В труде нашем нет ни одной переводной или заимствованной статьи» (НД, 1871, XXIX). Переводной статьи, возможно, и нет. О заимствованиях и ориентирах судить можно, но выявить их намного сложнее.

### *Загадки списка Корфа*

Список книг, использованных Корфом при работе над НД, представлен единым перечнем. Принципы последовательности перечисления книг не указаны. Издания даны вперемежку: немецкие, русские, французские, однако величина списка позволяет выделить в нем несколько логично связанных групп книг, которые идут друг за другом. Названия в них иногда сгруппированы по языкам и в целом приведены очень кратко: фамилии без инициалов, краткий вариант названия, без выходных данных.

1. Беседы с детьми о вере и нравственности. Ч. 2. Соколов.
2. Pierer's Universal-Lexikon der Vergangenheit und Gegenwart. 19 Bände.
3. Lenz. Gemeinnützige Naturgeschichte.
4. Brehm. Illustriertes Thierleben.
5. Санин. Первые сведения из естественных наук.
6. Schmitt. Handbuch des Wissenwürdigsten aus dem Gebiete der Weltkunde.
7. Острогорский. На досуге. Этюды по естествознанию.
8. Wagner. Entdeckungs-Reisen. 4 Bände.
9. Александров. Зоология для первоначального чтения.
10. Фогт. Чтения о полезных и вредных животных.
11. Müller. Wohnungen, Leben und Eigenthümlichkeiten im Reiche der Säugethiere und Vögel.
12. Сент-Илер. Элементарный курс зоологии.
13. Russ. In der freien Natur.
14. Лейнис. Руководство к зоологии. Перевод Быкова.
15. Leunis. Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte.
16. Фигье. Жизнь насекомых.
17. Преображенский. Руководство к сельскому хозяйству.
18. Соковнин. Популярный курс начальных оснований земледелия.
19. Maison rustique du XX siècle.
20. Harres. Die landwirthschaftliche Baukunst.
21. Medicus. Leitfaden beim Unterrichte in der Landwirthschaft.
22. Вспомогательная книжка для сельских хозяев. Заблоцкий и Домонтович.
23. Ильенков. Курс химической технологии.
24. Ходнев. Химическая часть товароведения.
25. Ходнев. Химические сведения о предметах из вседневной жизни.
26. Ответы на обыкновенные вопросы детей, как и из чего это делается?
27. Перевлесский. Предметные уроки по мысли Песталоцци.
28. Перевлесский. Практическая русская грамматика со сборником статей.
29. Reiser. Landwirthschaftliches Lehr- und Lesebuch für Fortbildungsschulen.
30. Кирхман. История общественного и частного быта.
31. Klenke. Hemisches Koch- und Wirthschaftsbuch.



32. Щенснович. Руководство к изучению оспопрививания.
  33. Геклам. Популярная гигиена.
  34. Lüben. Pädagogischer Jahresbericht.
  35. Bräunlich, Franke, Herscher, Schmied. Das Lesebuch in der Volksschule.
  36. Knaus. Das erste Sprachunterricht.
  37. Stoy. Der deutsche Sprachunterricht.
  38. Fuhr und Ortman. Der Anschauungsunterricht in der Volksschule.
  39. Herrmann. Die Freischreibübungen in der Volksschule.
  40. Scharlach und Haupt. Lesebuch für Bürger- und Volksschulen.
  41. Luz. Lehrbuch der praktischen Methodik.
  42. Leyde. Lesebuch für Töcherschulen.
  43. Rinne. Praktische Dispositionslehre.
  44. Lange. Deutscher Lesestoff für Schulen.
  45. Reiser. Mustersätze zum Dictiren.
  46. Scholz. Anleitung zur Fragebildung.
  47. Knaus. Lesebuch, geordnet nach dem Anschauungsunterricht.
  48. Burbach. Sprach- und Aufsatzübungen.
  49. Ruf. Erstes Lesebuch.
  50. Götzinger's Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre.
  51. Kellner. Rechtsschreibe-Unterricht.
  52. Burgwardt. Erstes Schul- und Bildungsbuch.
  53. Eisenlohr. Die Behandlung des Lesebuch's auf der Mittelstufe.
  54. Braunlich. Das Wissenwerthe aus der Naturkunde etc.
  55. Kehr. Materialien zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke.
  56. Knauss. Lehr- und Lesebuch für landwirthschaftliche Fortbildungsschulen.
- Восстановление полных библиографических описаний упомянутых Корфом пособий потребовало значительного труда. Книги 1860-х годов учтены в базах данных и в электронных каталогах намного хуже, чем издания 1830–1850-х годах, об их авторах известно гораздо меньше, и потому на выявление полной картины по собранным и примененным Корфом пособиям ушло несоизмеримо больше времени, нежели несколько лет назад при аналогичной работе со списком К. Д. Ушинского<sup>5</sup>.

### *Логика перечисления*

Какие можно выделить группы, не меняя последовательность записи той или иной книги в общем списке? Таких групп семь: 1) религия и общий энциклопедический справочник о мире, 2) природа, 3) трудовые занятия сельского человека, 4) химия и переработка с ее помощью выращенного, 5) обучение применению вещей, 6) постижение чтения, письма и речи, 7) пособия, которые объединяют знания, полученные раздельно.

---

<sup>5</sup> См.: Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Список двенадцати: иностранные источники «Детского Мира» К. Д. Ушинского // Мировая словесность для детей и о детях. Вып. 19. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2014. С. 190–196; Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Источники «Детского Мира» К. Д. Ушинского: к постановке вопроса // Тинэйджеры в современном социуме: инвариантность и лабиринты: сб. науч. трудов под ред. К. В. Султанова. СПб.: Астерион, 2014. С. 475–480; Безрогов В. Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя // Психолого-педагогический поиск. № 2 (30), 2014. С. 50–58.

*Религия и общий справочник.*

1. Беседы с детьми о вере и нравственности. Ч. 2. Соколов.
2. Pierer's Universal-Lexikon der Vergangenheit und Gegenwart. 19 Bände.

*Природа.*

1. Lenz. Gemeinnützige Naturgeschichte.
2. Brehm. Illustriertes Thierleben.
3. Санин. Первые сведения из естественных наук.
4. Schmitt. Handbuch des Wissenwürdigsten aus dem Gebiete der Weltkunde.
5. Острогорский. На досуге. Этюды по естествознанию.
6. Wagner. Entdeckungs-Reisen. 4 Bände.
7. Александров. Зоология для первоначального чтения.
8. Фогт. Чтения о полезных и вредных животных.
9. Müller. Wohnungen, Leben und Eigenthümlichkeiten im Reiche der Säugethiere und Vögel.
10. Сент-Илер. Элементарный курс зоологии.
11. Russ. In der freien Natur.
12. Лейнис. Руководство к зоологии. Перевод Быкова.
13. Leunis. Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte.
14. Фигье. Жизнь насекомых.

*Сельские труды человека.*

1. Преображенский. Руководство к сельскому хозяйству.
2. Соковнин. Популярный курс начальных оснований земледелия.
3. Maison rustique du XX siècle.
4. Harres. Die landwirthschaftliche Baukunst.
5. Medicus. Leitfaden beim Unterrichte in der Landwirthschaft.
6. Вспомогательная книжка для сельских хозяев. Заблоцкий и Домонтович.

*Химия и переработка выращенного.*

1. Ильенков. Курс химической технологии.
2. Ходнев. Химическая часть товароведения.
3. Ходнев. Химические сведения о предметах из повседневной жизни.
4. Ответы на обыкновенные вопросы детей, как и из чего это делается?

*Вещи, управление ими, обучение им.*

1. Перевлесский. Предметные уроки по мысли Песталоцци.
2. Перевлесский. Практическая русская грамматика со сборником статей.
3. Reiser. Landwirthschaftliches Lehr- und Lesebuch für Fortbildungsschulen.
4. Кирхман. История общественного и частного быта.
5. Klenke. Hemisches Koch- und Wirthschaftsbuch.
6. Щенснович. Руководство к изучению оспопрививания.
7. Геклам. Популярная гигиена.
8. Lüben. Pädagogischer Jahresbericht.

*Речь и чтение.*

1. Bräunlich, Franke, Herscher, Schmied. Das Lesebuch in der Volksschule.
2. Knaus. Das ertste Sprachunterricht.
3. Stoy. Der deutsche Sprachunterricht.

4. Fuhr und Ortman. Der Anschauungsunterricht in der Volksschule.
5. Herrmann. Die Freischreibübungen in der Volksschule.
6. Scharlach und Haupt. Lesebuch für Bürger- und Volksschulen.
7. Luz. Lehrbuch der praktischen Methodik.
8. Leyde. Lesebuch für Töcherschulen.
9. Rinne. Praktische Dispositionslehre.
10. Lange. Deutscher Lesestoff für Schulen.
11. Reiser. Mustersätze zum Dictiren.
12. Scholz. Anleitung zur Fragebildung.
13. Knaus. Lesebuch, geordnet nach dem Anschauungsunterricht.
14. Burbach. Sprach- und Aufsatzübungen.
15. Ruf. Erstes Lesebuch.
16. Götzinger's Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre.
17. Kellner. Rechtsschreibe-Unterricht.
18. Burgwardt. Erstes Schul- und Bildungsbuch.
19. Eisenlohr. Die Behandlung des Lesebuch's auf der Mittelstufe.

#### *Объединение знаний.*

1. Braunlich. Das Wissenwertheste aus der Naturkunde etc.
2. Kehr. Materialien zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke.
3. Knauss. Lehr- und Lesebuch für landwirthschaftliche Fortbildungsschulen.

Каков состав иностранных и отечественных пособий в этих группах? Как они взаимодействуют? Кто были их авторы? Почему они попали в список к Корфу? Что он мог из них применить и как? Восстановим выходные данные по каждому изданию и наметим возможные пути для будущих ответов на поставленные вопросы. Реконструирование списка даст возможность и дальше исследовать контакты российской педагогики и авторов учебных пособий, характерные для второй половины XIX века.

#### ***Корф и его авторы***

По изучению религии предложено русскоязычное пособие священника церкви Мариинского дворца (б. законоучителя Мариин. ин-та) Дмитрия Павловича Соколова (1832–1915) «Беседы с детьми о вере и нравственности христианской» (2-е изд., испр. и доп. Ч. 1–2. СПб. : тип. И. Паульсона и К°, 1863–1864).

Затем указан «Всеобщий справочник о прошлом и настоящем, или Новейший энциклопедический словарь наук, искусств и ремесел» (Pierer's Universal-Lexikon der Vergangenheit und Gegenwart, oder Neuestes encyclopädisches Wörterbuch der Wissenschaften, Künsten und Gewerbe), подготовленный Х. А. Пиерером (Heinrich August Pierer, 1794–1850), лексикографом и издателем в Альтенбурге, школьным учителем в Познани. Впервые его энциклопедический многотомный словарь был выпущен в 1835–1836 годах. Четвертое издание, наиболее полное, в 19 томах вышло в 1857–1865 годах. Именно его использовал Корф при подготовке своего учебника.

#### ***Постижение природы***

После вступления, посвященного теме Бога, и систематизации знаний Корф помещает в своем списке группу пособий по изучению природы, то есть учебники по естественным наукам. Из 14 книг семь на русском, среди них три переводных. Первой идет «Общественно полезная естественная история» (Gemeinnützige Naturgeschichte)

зоолога, ботаника и минералога Харальда Отмара Ленца (Harald Othmar Lenz, 1799–1870) в пяти томах, которая несколько раз переиздавалась в 1836–1875 годах. Корф был знаком, вероятнее всего, с третьим изданием, вышедшим в 1850-х годах. Второй следует хорошо знакомая всем «Иллюстрированная жизнь животных» Альфреда Эдмунда Брема (Alfred Edmund Brehm, 1829–1884). В силу известности, не будем много упоминать об этой книге.

Популярное пособие В. Санина «Первые сведения из естественных наук» (СПб., 1866) сменяется далее «Руководством по достойному быть познанным во всем мире» (Handbuch des Wissenwürdigsten aus dem Gebiete der Weltkunde) Йоханна Шмитта (1815–1893), школьного учителя (во время создания учебника — в Хергерсхойзене, Гессен). Тематический состав его пособия в версии 1867 года во многом аналогичен НД, хотя структуры не совпадают: Глава 1. Краткие познавательные очерки на географические, биологические, медицинские и химические темы вплоть до продуктов питания. Глава 2. Вопросы сельского хозяйства, такие как пашня фрукты, удобрения, инвентарь, болезни растений и сельскохозяйственных животных. Глава 3. Коммерческие темы, такие как использование металлов, земли и основных химических веществ, и некоторые технические устройства. Синтетический характер пособия Шмитта, обращенного к агрикультуре, был Корфу весьма интересен. НД целиком построен на объединении в сознании ученика сведений из разных областей.

Вслед за трудом Шмитта указаны два пособия по исследованию окружающего мира — русское и немецкое. Первое принадлежит перу Алексея Николаевича Острогорского (1840–1917), педагога, писателя и генерала<sup>6</sup>. «На досуге: Этюды по естествознанию» выходили трижды: в двух частях в 1864–1865 годах (знакомы Корфу) и в одном томе в 1890 и 1897 году. Это был первый опубликованный труд приобретшего потом известность автора. Корф сумел разглядеть в нем хорошего методиста и писателя. Общая работа Острогорского, посвященная «белу свету» от собственной комнаты до четырех сторон этого света, естественно продолжена немецким руководством по аналогичным путешествиям ума в воображении. Четыре тома «Образовательных поездок по родине» (Entdeckungsreisen in der Heimat) Хермана Вагнера выводят его учеников на образовательные прогулки по городу и деревне, полям и лесам, горам и долинам, знакомят с растениями и животным миром, различными местностями в Баварии и Альпах. Учебная серия выходила неоднократно начиная с 1842 года. Корф, по-видимому, использовал ее редакцию, выпущенную Springer (Berlin-Heidelberg) в 1865–1866 годах. В первых восьми изданиях НД Корф опирался на сельские разделы данного учебника. Тема города, которой у Вагнера посвящена часть одного из четырех томов, затронута сознательно лишь при качественной переработке НД в 1881 году (9-е и последующие издания).

За баварско-тирольским автором Корф опять возвращается в отечество и рекомендует «Зоологию для первоначального чтения» Франца Александровича Александрова (1829–1875). Пособие выходило тремя изданиями в 1861, 1863, 1868 году. Какое из них читал Корф — неизвестно. Вероятно, сирота из немецкой семьи, Александров окончил Гатчинский институт (и, возможно, был учеником Гугеля). В 1851 году он получил степень кандидата на физико-математическом факультете

<sup>6</sup> См.: Симонов И. С. Жизнь и труды Алексея Николаевича Острогорского. Пг., 1918. С. 142; Уткин А. В. К 175-летию А. Н. Острогорского // Историко-педагогический журнал. 2015. № 1. С. 54–59; Помелов В. Б. Видный российский педагог и публицист А. Н. Острогорский // Грамота. 2018. № 4 (12). С. 15–20.

Санкт-Петербургского университета, являлся автором «Начальных оснований минералогии» и указанного выше учебника, преподавал в Новгородской гимназии естественную историю, был инспектором и директором ряда учебных заведений<sup>7</sup>.

Пособие Александрова продолжает русский перевод «Лекций по полезным и вредным, найденным и оклеветанным животным» (*Vorlesungen über nützliche und schädliche, verkannte und verläumdete Thiere*, 1864) зоолога Карла Фогта (Фохта, Karl Christoph Vogt, 1817–1895). В 1865 году в Петербурге (у Л. П. Шелгуновой) и Москве (у М. О. Вольфа) одновременно вышли два разных и быстро сделанных перевода этого пособия. В их названиях акцентировались различные стороны оригинала: «Чтения о полезных и вредных животных» (анонимный перевод, изданный в Петербурге и знакомый Корфу) и «Чтения о мнимовредных и мнимополезных животных» (пер. П. М. Ольхина, 1830–1915). Фогт был также известен в России лекциями «Человек и место его в природе» (1863–1866), «Зоологическими очерками, или Старым и новым из жизни людей и животных» (1864), «Руководством к геологии» (1865), «Взглядом на первобытные времена человеческого рода» (1867), «Естественной историей мироздания» (2-е изд., 1868) и рядом специальных работ. Описания животных Фогта впоследствии сочли каноническими для альбома «Млекопитающие в описаниях Карла Фогта и картинах Фридриха Шпехта» (1885).

Работа Фогта, использованная Корфом, служила возбуждению интереса учеников к наблюдению за природой. Корф подбирает и добавляет к ней и другие пособия. В той же группе за переводом Фогта идет немецкий том Адольфа Мюллера (1821–1910) «Жилища, жизнь и собственность в царстве млекопитающих и птиц» (*Wohnungen, Leben und Eigenthümlichkeiten im Reiche der Säugethiere und Vögel*, 1869). За ним следует труд Карла Карловича Сент-Илера (1834–1901), зоолога по базовому образованию, «Элементарный курс зоологии», вплоть до 1911 года часто воспроизводимый. Корфу во время его работы над НД могло быть доступно одно из первых двух изданий (1869, 1870). В 1860 и 1866 году выходила «Краткая зоология» Сент-Илера. Она сделала автора известным и предварила его работу над тем учебным курсом, который рекомендует Корф. После зоологии Сент-Илера рекомендована немецкая работа Карла Русса (Karl Russ, 1833–1899) о вольной жизни животных и растений в природе («Описания жизни животных и растений в дикой природе», *In der freien Natur Schilderungen aus der Thier- und Pflanzenwelt*, 1865–1868). Далее дан труд Йоханна Лейниса (Johannes Matthias Joseph Leunis, 1802–1873), в те годы известный в России и в чтении на языке оригинала, и в русском переводе преподавателя географии, естественной и социальной истории в гимназии Йозефинум (г. Хильдесхайм). Первым Корф указывает переведенное «Руководство к зоологии с таблицами для определения животных» (перевод Д. Быкова 1868, оригинал 1847 года). Это первый том из трехтомника “*Synopsis der drei Naturreiche*”. Второй и третий о ботанике и минералогии в переводе не появились. К руководству по зоологии Корф добавляет второе сочинение Лейниса, но уже на немецком: «Аналитическое руководство по первым урокам в естественной истории» (*Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte*), изданное в трех томах в 1858–1870 годах. Завершает тему изучения природы пособие, принадлежавшее

<sup>7</sup> См.: Русский биографический словарь / Изд. под наблюдением председателя Император. Рус. истор. общ-ва А. А. Половцева. СПб. : тип. И. Н. Скороходова, 1896. Т. 1. 892 с.; Критико-биографический словарь русских писателей и ученых (от начала русской образованности до наших дней) / С. А. Венгеров. СПб. : Семен. типо-лит. (И. Ефрона), 1889. Т. 1. 992 с.

французскому автору. В данном случае Корф использовал перевод работы Луи Фигье (Louis Guillaume Figuiet, 1819–1894) «Жизнь насекомых» (перевод 1869 года, оригинал *Les insectes* 1867 года). Как популяризатор науки и паранауки, Фигье был известен в России с 1861 года; последняя его книга на русском — двухтомная «История чудесного» — появилась в 1894 году.

### *Труд крестьянина*

Из группы книг по естественной истории читатель списка Корфа попадает в группу пособий, связанных с трудами человека в сельском хозяйстве. Эти пособия были Корфу необходимы, поскольку НД адресовался крестьянским детям. Автор должен был знать сельскую жизнь лучше их родителей. Как и само начало списка, и начало группы пособий по естественной истории, так и рекомендации по руководству к жизни поселенца Корф начинает с энциклопедического труда — «Общепонятного руководства к практическому сельскому хозяйству. Книги для сельских хозяев, управляющих имениями, агрономов, и всех желающих заниматься с.-х. промыслом» Петра Михайловича Преображенского (1817–1900). Первое издание вышло в шести томах в 1855–1857 годах, второе отдельными нумерованными выпусками в 1860–1869 годах. Корф мог применить любое из них: год издания в его списке не указан, как и во всех других пунктах перечня использованных книг.

За сельской учебной энциклопедией Преображенского дан «Популярный курс начальных оснований земледелия... преимущественно для учителей сельских училищ» (1868) Николая Александровича Соковнина (1841–1893). Труд Соковнина стал известен в столицах в начале 1870-х, первое издание вышло в Херсоне. Корф, тогда живший и работавший в Александровском уезде Екатеринославской губернии, прочитал его и поместил в свой «список основ» для НД.

В группу пособий по ведению хозяйства, использованных Корфом, входит книга, вторая из списка, принадлежащая научно-популярной, энциклопедической и учебной литературе Франции. В этот раз взят непереводаемый пятитомник руководства по ведению сельского хозяйства «Сельский дом XIX столетия» (*Maison rustique du XIX siècle*), публиковавшийся неоднократно в 1830–1860-х годах. Первый том служил «собственно земледелию»: повествовал о влиянии климата, типах земель, способах их улучшения, удобрениях, подготовке почвы, вплоть до борьбы с болезнями овощных культур. Во втором томе рассматривалось в первой части выращивание специальных растений, начиная с масличных, а во второй — домашние животные и уход за ними. Третий том описывал сельскохозяйственные «производства», от молочного до хлебобулочного, переработку минеральных веществ и возможности артельной работы. В четвертом томе исследовалось лесоводство, сельская собственность, право и администрирование в деревенских условиях. Последний том был отведен садоводству и овощеводству. Возможно, Корф взял из этой серии отдельные описания пахоты, обработки урожая и, что особенно важно, идеологию сельского хозяйства как рационального производительного обустройства жизни, подобного фабричному. Идеи сращивания (не подтягивания одной к другому) деревни и города отражались уже на обложке данной серии.

Продолжают тему два немецких и одно русское пособие. Архитектор и строитель, педагог из Дармштадта Балтазар Харрес (Karl Balthasar Harres, 1804–1868) был автором ряда пособий по строительству, начав свои труды «Школой плотника», «Школой каменщика», «Школой каменотеса», «Возведением мостов» и завершив

«Искусством сельского строительства: практическим руководством для архитекторов и ремесленников, а также для школ строительных и коммерческих, сельского и лесного хозяйства» (Die landwirthschaftliche Baukunst: praktisches Handbuch für Architekten und Bauhandwerker, sowie für Bau- und Gewerbschulen, Land- und Forstwirthe, 1868). Корф выбирает для себя именно последний из перечисленных трудов, в котором рассказывается о материалах для строительства, сараях, конюшнях, стойлах для скота, овчарнях, свинарнях, постройках для жилья в деревне.

Вильгельм Медикус (Friedrich Wilhelm Medicus, 1819–1912) был профессором натуральной истории в Кайзерлаутерне, много трудился в местном музее природы и был почетным членом общества охраны природы земли Рейнланд-Пфальц. Кристофер Грюневальд (Chr. Grünewald), его старший коллега и земляк, являлся автором ряда пособий по естественной истории, краеведению, физической географии и астрономии, а также «Руководства по обучению в сельском хозяйстве для школьных учеников и школьных семинаристов» (Leitfaden beim Unterrichte in der Landwirthschaft für Schullehrlinge und Schulseminaristen, 1846, 1852). Именно это пособие, а не более близкие ему по тематике, Медикус переработал и в память о Грюневальде издал еще три раза в 1863, 1867 и 1875 году. Корф работал с первым или вторым переработанным изданием Грюневальда-Медикуса. Вариант Медикуса был переработан с учетом использования книги в самообразовании, что и заинтересовало Корфа. Он предполагал, что НД будет интересен крестьянину и после школьного обучения, продолжая наставлять в сельских технологиях и новых правилах деревенского быта.

Статистик и экономист Андрей Парфенович Заблоцкий-Десятовский (1807–1881), автор «Ручной книжки для грамотного поселянина» (1853), в 1856 и 1857 году вместе с заведующим статистическим отделом департамента сельского хозяйства Министерства государственных имуществ, знатоком крестьянской жизни Константином Ивановичем Домонтовичем (1820–1889) предпринял попытку издания ежегодного руководства для сельских хозяев — «Вспомогательной для сельских хозяев книжки» на соответствующий год. Продолжение последовало в 1863–1865 годах, но Корф, скорее всего, руководствовался книгами 1856–1857 годов, так как на них были указаны именно те редакторы, каковых он упоминает в списке, характеризуя данное издание.

Начав с пособий общего характера, Корф завершает рубрику описаниями конкретных деталей, моделей рекомендуемых хозяевам сельскохозяйственных практик. Собранный в деревне основной продукт страны было необходимо умело обработать, поэтому составитель НД включает в список и пособия по «практической химии», то есть по переработке выращенного.

### *Химия как полезная трансформация*

Переработка продуктов опирается целиком на сведения из отечественных руководств. Для понимания конкретики Корф вводит сначала один из первых учебников по производствам с помощью химии — «Курс химической технологии» (1851, 1861–1864) Петра Антоновича Ильенкова (1821–1877), специалиста по сыроварению и другим органическим производствам, к которым относилось и такое направление в науке того времени, как агрономическая химия. За книгой Ильенкова идут работы Алексея Ивановича Ходнева (1818–1883), специалиста по работе с продуктами как припасами (по физиологической химии), председателя отделения по

вспомогательным сельскому хозяйству / наукам Вольного экономического общества и его секретаря. Первой названа серия его пособий «Химическая часть товароведения» (1859–1861), каждый выпуск которой посвящен изучению доброкачественности какой-либо группы продуктов: от мяса и масла до чая и шоколада. Второй работой указан перевод Ходневым труда шотландского специалиста по агрономической химии Джеймса Джонстона (James Finlay Weir Johnston, 1796–1855) “Chemistry of Common Life” (в 2 т., 1853–1855) под названием «Химические сведения о различных предметах из вседневной жизни» (1858). Джонстон был известен на русском языке с 1849 года. Его работы переводились и публиковались в 1894 году в журнале «Русский начальный учитель». Таким образом, инкогнито, но в списке появляется и англоязычный автор. Корф будто «забывает» упомянуть имя автора приводимого им труда в серии отечественных пособий по химии.

Завершает раздел о продуктах, их переработке, сохранности и контроле качества отечественное пособие «Ответы на обыкновенные вопросы детей как и из чего это делается и как называется?». Оно имело большой успех и переиздавалось с 1869 до 1903 года. Его авторами были отец и сын Рейнботы (Федор Антонович, 1802–1889; Евгений Федорович, 1847–1895). Отец служил в Министерстве финансов, сын преподавал, но оба с большим интересом занимались популяризацией знаний прикладной науки, технологий производства окружавших человека вещей.

### *Вещи и слова*

От «произведенных вещей» Корф следует к текстам, помогающим об этих вещах мыслить и говорить. Данная группа открывается двумя пособиями Петра Мироновича Перевлесского (1814–1866), преподавателя словесности в ярославских, костромских, московских учебных заведениях и Александровском лицее в Петербурге. Обе упомянутые Корфом работы были очень популярны. Первым указаны «Предметные уроки по мысли Песталоцци: Руководство для занятий в школе и дома с детьми от 7 до 10 лет», подготовительный курс «к изучению естественных наук и родного языка» (1865–1914, в 1873 году уберут из титула указание на возраст детей). Пособие состояло из главок о том или ином материальном предмете. Перечислялись его части и сферы употребления, связь с абстрактными понятиями в качестве конспекта для рассматривания и обсуждения с детьми. К этому пособию Корф явно обращался во время подготовки своего учебника. Другая работа Перевлесского, упомянутая Корфом, — «Практическая русская грамматика со сборником статей» (1854–1886, начиная с 4-го издания 1861 года пособие выходило «со сборником статей в стихах и прозе»). Корф работал с каким-то из изданий, с четвертого по седьмое. Грамматика Перевлесского выходила в трех частях: «введение и начала грамматики», «начертание этимологии», «начертание синтаксиса». Практическое изучение грамматики производилось на поэтических и прозаических литературных и научно-популярных текстах, что отвечало подходу Корфа.

За работой Перевлесского следует «Учебное пособие по сельскому хозяйству для профессиональных учебных заведений, разработанное также для самообучения селян и горожан-земледельцев, с приложением о выращивании фруктов и о пчеловодстве» (Landwirthschaftliches Lehr- und Lesebuch für Fortbildungsschulen: sowie zum Selbstunterricht für den Landmann und landbautreibenden Bürger bearbeitet und mit einer Anleitung zur Obst- und Bienenzucht versehen, 1861) Хайнриха Райзера (1805–1889), педагога и известного методиста, в России мало знакомого, но в Германии популяр-



ного. Райзер разрабатывал пособия по речи, чтению, музыке для начального обучения в ремесленных, сельскохозяйственных и других училищах. Можно предположить, что Корф был в курсе всего основного спектра его творчества как педагогического автора и остановил свой выбор на пособиях, максимально близком предполагаемой аудитории НД.

В 1867 году на русском языке вышел перевод первой части пособия Петера Кирхманна (Peter Friedrich Kirchmann, 1808–1869) «История общественного и частного быта: Чтение в шк. и дома» с дополнениями В. О. Ключевского. Продолжения не последовало. На русском языке увидели свет разделы об истории изобретения и усовершенствования пищи, жилища, одежды, утвари, оружия и торгового обмена. Познание технологии производства вещей дополнялось Корфом знаниями об истории их изобретения и развития приемов изготовления. Вторая–пятая части оригинального издания *Geschichte der Arbeit und Cultur dargestellt als Lehrgegenstand für Schulen und als Lesebuch für Jedermann* (1855) об освоении человеком пространства/времени, развитии искусств и наук, возникновении игр и человеческих союзов остались неизвестными русской публике, так как Корф упоминает лишь русское издание данной книги Кирхманна. Необходимые для НД сведения по развитию книгопечатания и образования Корф берет в других источниках. Тему искусств и наук в первых восьми изданиях НД он не поднимает, а начиная с девятого включает как иллюстрации портреты ряда ученых и изобретателей того, о чем говорится в НД, но текстуально портреты с излагаемыми сюжетами не объединены и оставлены для работы каждому конкретному учителю.

Далее в той же группе книг следуют у Корфа три пособия о кухне, здоровье и гигиене. Первой идет книга Филиппа Кленке (Philipp Friedrich Hermann Klencke, 1813–1881), военного врача, частного учителя и популяризатора научно-прикладных знаний, «Химическая кулинария и домохозяйство, или Естествознание в женских делах: учебник для мыслящих женщин и для использования в женских учебных заведениях» (*Chemisches Koch- und Wirtschaftsbuch; oder, Die Naturwissenschaft im weiblichen Berufe. Ein Lehrbuch für denkende Frauen und zum Gebrauche in weiblichen Erziehungsanstalten*, 1865). Книга Кленке представляет собой целую историко-философско-практическую поэму о кухне, в ней происходящих процессах и получающихся результатах. В последнем ее разделе рассматривается приготовление еды для больных, что естественным образом приводит нас к небольшой специальной книге об оспопрививании, которому в НД уделено серьезное внимание<sup>8</sup>. Корф, активно интересовавшийся борьбой с этим заболеванием, не прошел мимо совсем новой брошюры по данному вопросу.

От исследования оспы ведет прямая дорога к гигиене, поэтому следующую позицию в списке занимает издание именно по такой теме. Наборщик рукописи Корфа неверно расшифровал рукописное написание им фамилии автора, Корф не вполне внимательно вычитал гранки, и НД вышел в свет с указанием на несуществующего автора («Геклам»). Это вполне реальное пособие под названием «Популярная гигиена. Настольная книга для сохранения здоровья и рабочей силы в среде народа». Пособие печаталось в России в нескольких версиях и разными издателями с 1869 по 1882 год. Его реальным автором был Карл Реклам (Carl

<sup>8</sup> См.: Руководство к изучению оспопрививания для духовных училищ, народных, фельдшерских школ и вообще для лиц, желающих научиться оспопрививанию, одобренное медицинским советом / сост. врач М. Щенснович. СПб. : тип. Император. Акад. наук, 1870. 51 с.

Heinrich Reclam, 1821–1887), преподаватель и медик. Оригинальное издание «Книги о разумном образе жизни» (*Das Buch der vernünftigen Lebensweise. Für das Volk zur Erhaltung der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit. Eine populäre Hygiene*) вышло в Лейпциге в 1863 году. Основное внимание в ней уделено питанию, жилищу и процессу работы представителей различных профессий. Корф берет из этой книги то, что нужно для сельского труженика. Он применяет прием совета не со стороны, а как бы от имени соучастника крестьянской жизни. Такой прием выражается в стиле рекомендаций: «мы [то есть, жители села] часто поступаем так-то, а вот надо бы так-то, тогда будет много лучше».

Современные педагогические рекомендации по преподаванию того или иного учебного предмета Корф черпал из «Ежегодного педагогического бюллетеня» (*Pädagogischer Jahresbericht*), который со времени основания (1846) выходил с участием выдающегося педагога Августа Любена (1804–1873), а с десятого по двадцать пятый том (1852–1874) под его непосредственной редакцией. Русскоязычная публика знала методические пособия Любена по изучению ботаники, зоологии, антропологии, географии с конца 1860-х годов, но основной массив публикаций переводов его работ начинается с 1871 года, одновременно с появлением НД. Возможно, именно поэтому Корф упоминает только бюллетень, атрибутируя его именем главного редактора. Любен — один из немногих авторов, упомянутых в качестве источника творчества и Ушинским, и Корфом. Имена Любена и Вагнера есть в обоих списках иноязычных источников деятельности двух классиков. В случае с Любеном К. Д. Ушинский применил его «Руководство к методическому изучению естественной истории в начальных школах, реальных училищах, гимназиях и семинариях» (*Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien*, 1854). Впервые оно вышло в 1836 году в четырех выпусках, затем многократно переиздавалось. На русском языке в 1875 году были опубликованы две первые части. Влияние Любена на обоих авторов знаменательно и требует отдельного изучения.

### *Чтение и речь*

После пособий о вещах Корф переходит к пособиям о словах, наставлениям к чтению и письму. Земская школа ставила своей задачей достижение грамотности большинством крестьян, и учебник Корфа, естественно, сделал ее одной из основных. Именно поэтому группа пособий по грамоте и словесности самая большая — 19 книг. Однако в этой группе не все издания из списка Корфа полностью атрибутированы. Книг для чтения издавалось на четыре-пять порядков больше по числу названий, чем любых других учебников. Выяснить, что именно имел в виду Корф, при краткости указываемых им сведений, не всегда возможно, как это ни странно звучит для библиографии XIX века. Первой в данной группе идет книга для чтения, обозначенная как «Bräunlich, Franke, Herscher, Schmied. Das Lesebuch in der Volksschule [Книга для чтения в народных школах]». Точно такое издание, к сожалению, обнаружить пока не удалось. Скорее всего, имеется в виду «Vaterländisches Lesebuch», много раз с 1852 по 1906 год переиздававшаяся Антоном Брёунлихом (Anton Bräunlich) и его соредактором Херманом Франке (Hermann Francke) в различных вариантах. Титул «отечественная книга для чтения»<sup>9</sup> прилагался к трем

<sup>9</sup> Возможен такой смысловой вариант перевода: «Родное чтение» по аналогии с «Родной речью» в российском регионе.

разным пособиям одной линейки. Вторая часть серии Брёунлиха, «Самое ценное из естествознания, географии и истории» (*Das Wissenswertheste aus der Naturkunde, Geographie und Geschichte*), упомянута Корфом отдельно в заключительной группе обобщающих пособий, о которой мы скажем ниже. Здесь же, скорее всего, Корф имеет в виду первую часть серии, название которой он воспроизвел, опираясь не на титул, а на смысл книги. Это действительно была книга для обучения начальным навыкам простого и беглого чтения, и не могла быть приведена третья часть, предназначенная ученикам более высокого уровня (*Vaterländisches Lesebuch für die Oberklassen gegliederter Volksschulen*).

После такой загадки следует Людвиг Теодор Кнаусс (*Ludwig Theodor Knauß*, 1819–1895), чьи пособия Корф упоминает в списке целых три раза. Из 56 пунктов этот автор единственный, кому выделено три позиции. Два пункта на Лейниса, два на Ходнева (с ошибкой), два на Перевлесского, два на Брёунлиха. Однако при более близком рассмотрении работ Кнаусса выясняется, что реально использованы два пособия. В двух случаях указаны различные версии названия одного и того же пособия. Они попали в разные места списка и выглядят как разные книги. Методическое пособие «Начальное изучение языка без уроков чтения и письма, или Описание наглядного обучения, на котором основаны все школьные уроки» (*Das erste Sprachunterricht ohne Lese- und Schreibunterricht oder Darstellung eines Anschauungs-Unterrichtes, der den gesammten Schulunterricht begründet*) в одном случае указано как «*Das erste Sprachunterricht (Первые упражнения в чтении)*», а в другом как «*Lesebuch, geordnet nach dem Ausschauungsunterricht (Книга для чтения, построенная по принципу наглядного обучения)*». Данное пособие выходило с 1848 года. Какое именно было использовано издание или два разных переиздания, сейчас сказать затруднительно. В пособии рассматривалось строение школы, человеческого тела, одежда, жизнь животных и растений в местах их обитания в различные времена года, устройство дома, интерьера, жизнь семьи и особенно детей, устройство кухни, хозяйственных построек; от стойла совершался переход к Священной Истории, потом к городу и ряду других тем вплоть до библейских пословиц.

Второй учебник Кнаусса приведен в заключительной группе обобщающих пособий. Это «Учебник и книга для чтения в сельскохозяйственных школах» (*Lehr- und Lesebuch für landwirthschaftliche Fortbildungsschulen*). По всей видимости, Корфу была знакома первая часть данного пособия, «Подготовительные уроки по сельскому хозяйству с воскресными учениками» (*Vorbereitender Unterricht für die Landwirthschaft mit den Sonntagsschülern*). Она первый раз издана в 1859 году.

Следующее пособие принадлежит перу значительного авторитета в педагогике Карла Фолькмара Стоя (*Carl Volkmar Stoy*, 1815–1885)<sup>10</sup>. Краткое пособие по обучению речи в течение первых шести школьных лет (*Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren*) использовано Корфом в выстраивании НД подробных алгоритмов обсуждения материала, прочитанного с учениками.

---

<sup>10</sup> Q. v.: Fröhlich G. Dr. Karl Volkmar Stoy's Leben, Lehre und Wirken. Dresden : Bleyl & Kaemmerer, 1885. 114 S.; Hartmann A. Die Lösung des Problems der Einheitsschule im Geiste Karl Volkmar Stoy's. Langensalza : Beyer, 1919. 30 S. ; Soldt J. Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena: ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik und Lehrerbildung in Deutschland. Weimar : Böhlau, 1935. 216 S. ; Coriand R. Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. Würzburg : Ergon-Verl., 2000. 370 S.

Корфа особенно интересовала тема наглядного обучения в начальной школе с помощью наблюдаемых или представляемых в воображении ученика предметов и явлений, поэтому в список пособий по обучению речи попадает четырехчастное пособие Фура и Ортмана (J. H. Fuhr u. J. H. Ortman) «Наглядные уроки в народной школе для младшего и среднего классов народной школы, или Взгляд, мышление, речь и письмо для обоснования реалий [окружающего мира], стиля и грамматики» (Der Anschauungs-Unterricht in der Volksschule für die Unter- und Mittelstufe der Volksschule oder: Anschauen, Denken, Sprechen und Schreiben zur Begründung der Realien, des Stils und der Grammatik). Пособие начиналось со школы и перечня домашних животных, а после изучения стиля и грамматики переходило к чтению о временах года, растениях и животных в саду, на лугу, в поле и лесу, об уходе за растениями и домашними животными.

Далее Корф приводит пособие Франца Херманна (Franz Joseph Herrmann, 1811–1892) по обучению письму — «Вольные упражнения в письме для народной школы. Набор задач с методическими пояснениями» (Die Freischreibübungen in der Volksschule. Eine Sammlung von Aufgaben mit methodischen Erläuterungen). Немец по происхождению, Франц работал школьным учителем в Чехии и Австрии, выпускал журнал «Вестник для дома и школы» (Bote für Haus und Schule). Первая часть «Вольных упражнений», предназначенная для 2-го и 3-го классов начальной сельской школы, была издана в 1856 году. Со второго издания 1861 года эта часть выходила в двух отдельных книжках («курс 1-й для 2-го класса», «курс 2-й для 3-го класса»). Вторая часть учебника адресовалась низшим средним школам в местечках (Flecken) и городским школам. Корф применил, судя по всему, лишь первую часть пособия в варианте первого (1856), второго (1861) или третьего (1869–1870) изданий. Херманн издавал много пособий по наглядному обучению в послебукварный период, в том числе с помощью изображений<sup>11</sup>. Эти руководства Корф, интересовавшийся наглядными методами обучения, по-видимому, не знал.

Корф все свое время обращался к пособиям, ориентированным и на село, и на город. Ему приходится, действительно, производить серьезную выборку из того поля зарубежных и отечественных учебников, которое он приготовил для работы над НД.

Следующим пособием в списке указана «Книга для чтения в сельских и городских школах» Фридриха Шарлаха (Friedrich Scharlach, 1807–1893), Августа Штегера (August Steger), Вильгельма Вольрабе (Wilhelm Wohlrabe, 1851–1920) и Людвига Хаупта (Ludwig Haupt). Пособие издавалось в трех частях — для начальной, средней и старшей школы. Штегер и Вольрабе подключились к изданию позже, а во времена работы Корфа над НД (с конца 1860-х годов) это пособие начинало выходить под двумя фамилиями. Именно так указано и в его списке: "Scharlach und Haupt. Lesebuch für Bürger- und Volksschulen".

«Учебник практической методики наряду с другими полезными советами для направления и обучения школьных воспитателей, школьных учителей и школьных надзирателей» (Lehrbuch der praktischen Methodik nebst sonstigen Winken zur

<sup>11</sup> Q. v.: Anleitung zum Gebrauche des Anschauungs-Unterrichtes in Bildern, nach dem Stoffe zur Anschauung in der Fibel für die österreichischen Volksschulen / von F. Herrmann. Prag : Verlag der J. G. Calve'schen Buchhandlung, 1856 ; Anleitung zum Gebrauche des Anschauungs-Unterrichtes in Bildern: nach dem in der Fibel für die österreichischen Volksschulen enthaltenen Anschauungsstoffe zusammengestellt / von F. Herrmann. 2. verm. Aufl. Prag : F. Tempsky, 1857. В 1871 году вышло пятое издание «Руководства по использованию наглядных уроков в картинках, по материалам для наглядности в букваре для австрийских народных школ».

Amtsführung und Lehrerbildung für Schulamtszöglinge, Schullehrer und Schulaufseher, 1863, 1868) Георга Луза (Georg Luz, 1818–1884), большого энтузиаста основной школы (Volksschule)<sup>12</sup>, становится советчиком Корфа по вопросам организации занятий и указаниям к их построению. В первой части учебника раскрывались принципы и приемы предметного обучения, научения чтению, письму (почерку, правописанию, написанию сочинений), грамматике, риторике, счету, рисованию, пониманию форм предметов. Во второй части давалась методика географии и религиоведения, а затем автор вел речь о личности учителя, его воспитательной функции, распределении времени учеников, особенностях преподавания в разных видах школ, участии в учительских конференциях, чтении и спорте. Корф учел в своем пособии методики предметного обучения, научения письму и речи, обучения природоведению.

Учитель женской школы в Велау (Wehlau) Эрнст Лейде (Ernst Leyde, в. с. 1810) в 1830-х годах издавал «Первую книгу для чтения, предназначенную женским школам (Erstes Lesebuch für Töchter Schulen)». Несмотря на то что она предназначалась средним и высшим (второй том) учебным заведениям, Корф рекомендует ее для базовой школы, называя просто «Книгой для чтения в женских школах». Вслед за этим пособием идет руководство гимназического учителя из Эрфурта и Зайтца (земля Саксония-Анхальт), выпускника Халле и Тюбингена, Йоханна Ринне (Johann Karl Friedrich Rinne, 1802–1887). Пособие Ринне «Практическое руководство по аранжировке текстуального материала в новой редакции и обосновании, или Краткая инструкция по составлению эссе на немецком, а также многочисленные примеры и материалы для применения учителями и учениками в высших классах средних учебных заведений (Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung oder kurzgefaßte Anweisung zum Disponiren deutscher Aufsätze nebst zahlreichen Beispielen und Materialien zum Gebrauch für Lehrer und Schüler in den oberen Classen höherer Schulanstalten. 1-е изд. 1861)» посвящено написанию школьных сочинений на разные темы. Вероятно, Корф полагал, что его применение желательнее на тех этапах, когда появляется обучение составлению писем и других текстов.

Корф все время чередует обучение чтению и письму (сочинению) и наоборот. В том числе и в списке своих источников, где вслед за пособием по сочинениям следует серия книг для чтения на немецком языке, составленная Отто Ланге (Otto Lange). Он подготовил серию хрестоматий из пяти ступеней, на каждой из которых выходило несколько частей единого пособия. Общее название серии — «Школьные материалы для чтения на немецком» (Deutscher Lesestoff für Schulen, 1855–1877), каждый выпуск имел свое особое название. Пособие для начального обучения издавалось, в частности, в 1869 году, и Корф мог ознакомиться с ним как с новым пособием по предмету.

В своем списке Корф явно перемежает пособия для обучения чтению с пособиями по письму. Следующее издание — «Образцы для диктовки вместе с образцами для молчаливых самостоятельных занятий. Большая помощь для прогресса в понимании фраз, правописания и верной расстановки знаков препина-

<sup>12</sup> Q. v.: Georg Luz, Oberlehrer in Biberach, Oberamtsstadt in Württemberg. Selbstbiographie // Pfeiffer, Friedrich Wilhelm, hrsg. Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner zum Besten des bayrischen Lehrerwaisensifts. 12. Lieferung. Nürnberg: Friedr. Korn'schen Buchhandlung, 1874. S. 701–734; Graf Kl. Gedenkblatt für Georg Luz. Lehrer in Heubach (1818–1884) // Ostalb — Einhorn, Vierteljahreshefte für Heimat und Kultur im Ostalbkreis 8. 1981. S. 294–296; Friederich G. Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert. Weinheim; Basel, 1978. S. 303.

ния» (Mustersätze zum Dictiren nebst Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung. Grosse Hilfsmittel z. Förderung der Satzkenntniß, der Rechtschreibung u. d. Interpunction, 1863) Хайнриха Райзера, о котором мы уже упоминали выше. В навыках, закладываемых благодаря изучению данного пособия, очень нуждалась российская земская школа, призванная дать ученику основы грамотности. Специальное направление в учебнике Корфа — «диктовка» — обязана своим появлением не только самой потребности, но и осознанию ее важности, а также возможности научить устойчивому письму с помощью пособий такого рода.

Кристиан Готтлиб Шольц (Christian Gottlieb Scholz), которого Корф приводит следующим, значим как автор пособия по построению вопросов и развитию познавательной способности («Введение в спрашивание вместе с приложением, содержащим образцы для изучения в искусстве хорошо и правильно задавать вопросы. Вклад в продвижение обучению искусству вопроса» *Anleitung zur Fragebildung: Nebst einem Anhang enthaltend musterstücke zum Studium in der Kunst gut und richtig zu Fragen. Ein Beitrag zur Förderung der Frage-lehrkunst*, 1863). Значительное количество и многоуровневая система различных вопросов, обращенных в НД к ученикам, опирается, как мы можем предположить, на рекомендации Шольца.

Искусство ставить вопросы требует закрепления и языковых, и текстовых навыков. С этим связано и пособие Ф. В. Бурбаха (F. W. Burbach) «Языковые упражнения и упражнения по написанию эссе для средних и высших классов начальной школы» (*Sprach- und Aufsatzübungen für die mittleren und oberen Klassen der Elementarschule*, 1-е изд., конец 1860-х годов). К сожалению, на данный момент, помимо восстановленного полного титула книги, инициалов автора и сведений о третьем ее переиздании в 1872 году, нам ничего неизвестно об этом пособии.

О другом издании в списке мы знаем намного больше, хотя имя и годы жизни его автора нам установить не удалось, как и весьма тщательным немецким библиотекарям. Это «Первая книга для народных школ: с участием нескольких школьных работников» (*Erstes Lesebuch für Volksschulen: Unter Mitwirkung mehrerer Schulmänner*, 1864) Теодора(?) Руфа, учителя из Нордлингена (T. Ruf, Nördlingen). В пособии Руфа книга для чтения состоит из двух частей. Первая из них присоединена к букварю, занимающему половину объема первой части. В послебукварной части даны короткие рассказы с вопросами к ним. Ребенок обучается и убеждается. Он выступает не в роли заставляемого к учению. Объяснительные рассказы перемежаются увещательными. Первым среди таких помещен мини-текст «Мысль»: «Держи в чистоте одежду, чистыми рот и руки; чисти платье от земли, от земли и руку бди! Сын, снаружи чистота — так и внутренность чиста» (*Rein gehalten dein Gewand, rein gehalten Mund und Hand, rein das Kleid von Erden putz, rein von Erden schmutz die Hand! Sohn, die äußere Reinlichkeit ist der innern Unterpfund*, S. 42). В учебнике нет прямого запрета и ориентированного на это лозунга. Текст вызывает к сознательному восприятию ребенком настоящей рекомендации. Корф применил подобный подход в НД, поверяя свои рекомендации уже не только символическими, но и рациональными подтверждениями (удельный вес рациональности и символичности в различных темах у него разный). Во второй части пособия Руфа тексты размещены по тематическим разделам «школа и дом», «город и село», «сад и поле», «луг и лес», «день и год», «человек и Бог». Корф не разделяет тексты для чтения на такие разделы, приводит их вразбивку, но подразумевает аналогичную тематическую структуру в перечислениях различных

групп предметов. Слова, объединенные в тематические группы, вслед за другими немецкими авторами и Ушинским он помещает после каждой прочитанной учителем и учеником статьи.

Пособием знаменитого германского языковеда и педагога Максимилиана Вильгельма Гётцингера (Maximilian Wilhelm Göttinger, 1799–1856) Корф продолжает разговор об обучении родному языку<sup>13</sup>. «Начальные соображения по преподаванию немецкого языка в правилах и задачах для первых новичков» (*Die Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre in Regeln und Aufgaben für die ersten Anfänger*) многократно переиздавались с 1825 по 1898 год. Тщательный разбор частей речи и построения фраз использован Корфом как основа его собственных языковедческих заметок и упражнений, адресованных ученикам и направленных на появление сознательного чувства языка в его практическом применении.

Вслед за Гётцингером идет работа Лоренца Келлнера (Lorenz Kellner, 1811–1892) «Преподавание орфографии в начальной школе: теоретически-практическое руководство по простому и успешному подходу к этому предмету обучения наряду с прилагаемым небольшим словарем» (*Der rechtschreibe-Unterricht in der Elementarschule: eine theoretisch-praktische Anweisung zur einfachen und erfolgreichen Behandlung dieses Lehrgegenstandes nebst angefügtem kleinen Wörterbuche*, 1850, 1861). Сын ученика Песталоцци Хайнриха Келлнера, Лоренц был известен как мастер преподавания родного языка, авторитетный как среди единоверцев-католиков, так и среди учителей-протестантов. Более общие педагогические и историко-педагогические работы Келлнера в работе над НД Корфу не понадобились.

Линия начального обучения речи, чтению, письму, сочинению текстов продолжена Хайнрихом Бургвардтом (Heinrich Burgwardt, 1815–1889), автором популярной «Первой учебной книги для народных школ» (*Erstes Schul- und Bildungsbuch für Volksschulen*), издававшейся в двух частях, каждая со своим подзаголовком, с 1841 по 1879 год<sup>14</sup>. Совместное развитие языка, речи, мировоззрения, ума и навыков поведения было взято Корфом у Бургвардта и его коллег. Оно легло в основу НД.

Теодор Айзенлох (Theodor Eisenlohr, 1805–1869), известный в Нюртингене (Nürtingen, Баден-Вюртемберг) педагог, был автором «Обработки книги для чтения на среднем уровне обучения, удостоверенной на 100 фрагментах для чтения» (*Die Behandlung des Lesebuches auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken*, 1859–1860). Скорее всего, подборка 120 статей для чтения, проведенная Корфом для НД, корреспондировалась и с данным пособием.

<sup>13</sup> Q. v.: Meyer J. Dr. Max Wilhelm Göttinger, ein deutscher Sprachforscher: Sein Leben und sein Wirken in Wort und Schrift. Frauenfeld : Huber & Company, 1911. 107 S. ; Rüedi E. Göttinger, Maximilian // *Neue Deutsche Biographie* 6. 1964. S. 596. URL : <https://www.deutsche-biographie.de/pnd116745134.html#ndbcontent> (accessed: 25.05.2019) ; Лукин О. В., Лукина Н. Ю. Профессор гимназии М. В. Гётцингер в парадигме немецкого языкознания XIX века // *Верхневолжский филологический вестник*. 2016. № 4. С. 82–86.

<sup>14</sup> Первая называлась «Уроки письма-чтения, чтения-письма, материалы для чтения для первых мыслительных, речевых и языковых упражнений, а также семена для ума и сердца» (*Schreib-Leseunterricht, Lese-Schreibunterricht, Lesestoff für die ersten Denk-, Sprech- und Sprachübungen und Samenkörner für Geist und Herz*), вторая — «Тексты для параллельного обучения чтению, мышлению, речи и языку, для краеведения и естествознания, как и для обучения нравственно-религиозным воззрениям» (*Lesestücke für den vereinten Lese-, Denk-, Sprech- und Sprachunterricht, für die Heimats- und Naturkunde, so wie für den sittlich-religiösen Anschauungsunterricht*).

Группа из 19 учебников, обращающих внимание на язык, речь, чтение и письмо, переходит в завершающую весь перечень группу из трех пособий, обобщающих и подводящих итоги всему проштудированному и в той или иной степени примененному Корфом в его учебнике.

Первым среди объединяющих знание трудов указано руководство Брёунлиха, которое рассматривалось нами выше. Далее приведено небольшое по объему пособие методиста Карла Кера (Carl Kehr, 1830–885) «Материалы для обучения устному и письменному выражению мысли; дополнительная часть практического курса для обучения немецкому языку во всех классах единой народной школы» (Materialien zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke; ergänzender Theil des praktischen Lehrganges für den deutschen Sprachunterricht in allen Klassen einer ungetheilten Volksschule, 1860, 1865, 1870 etc.)<sup>15</sup>. Это была одна из первых успешных работ Кера, в будущем одного из наиболее авторитетных авторов в педагогической науке того времени. Корф не случайно завершает свой перечень этим пособием: обучение построению высказываний служит для него важным критерием усвоения учеником материала НД. Последним из обобщающих трудов указано пособие Л. Т. Кнаусса, уже упомянутое в разделе о языке и речи.

### ***Расширение репертуара связей и диалогов***

Итак, нам удалось выявить реальное содержание списка иностранных и отечественных руководств, использованных при подготовке НД. Как писал Корф, в его учебнике нет переводов и прямых цитат из вышеприведенных изданий, но многие их приемы, подходы, предлагаемые для обучения темы, способы построения материалы и выстраивания контакта с учеником автор-составитель НД творчески применил в своем пособии, сыгравшем важную роль в истории российского образования. Немецкоязычные учебные книги составляют 62,5 %, а русскоязычные 35,5 % от всего списка Корфа. Детальное выяснение состава тех и других позволяет реконструировать спектр доступных и известных российским педагогам изданий, на которые опиралось следующее за Ушинским поколение. Контекстуальный подход к деятельности Ушинского и Корфа показывает их профессиональную включенность в дидактический дискурс как отечественного, так и международного уровня. Более независимая (на словах) позиция Ушинского по отношению к отечественным авторам, чем у Корфа, соединялась с одинаково уважительным отношением двух отечественных классиков к своим германским коллегам.

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

1. Антощенко А. В. Das Seminar: немецкие корни и русская крона (о применении немецкого опыта «семинариев» московскими профессорами во второй половине XIX в.) // «Быть русским по духу и европейцем по образованию». Университеты Российской империи в образовательном пространстве Центральной и Восточной Европы XVIII — начала XX в. / сост. А. Ю. Андреев, отв. ред. А. В. Доронин. — М. : Росспэн, 2009. — С. 263–278.
2. Безрогов В. Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 2 (30). — С. 50–58.

---

<sup>15</sup> См.: Hantzsch V. Kehr, Karl // Allgemeine Deutsche Biographie 51. 1906. S. 94–98. URL : <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118777009.html#adbcontent> (accessed: 15.05.2019).



3. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. «Детский Мир» К. Д. Ушинского и «Книга для чтения» И. И. Паульсона: спор между Гидом и Наставником // «В России надо жить по книге»: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI–XIX вв. : сб. науч. ст. и материалов / под ред. М. В. Тендряковой, В. Г. Безрогова. — М. : Памятники исторической мысли, 2015. — С. 148–169.
4. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Список двенадцати: иностранные источники «Детского Мира» К. Д. Ушинского // Мировая словесность для детей и о детях. — М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2014. — Вып. 19. — С. 190–196.
5. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Источники «Детского Мира» К. Д. Ушинского: к постановке вопроса // Тинэйджеры в современном социуме: инвариантность и лабиринты : сб. науч. тр. / под ред. К. В. Султанова. — СПб. : Астерион, 2014. — С. 475–480.
6. Беркен А. Друг детей : из соч. г. Беркена / пер. с фр., двора его имп. величества пажем Павлом Пушиным. — СПб. : Император. тип., 1799. — 160 с.
7. Бони А. Э. Друг детей : нов. собр. поучит. картин : руководство к нагляд. распознаванию, размышлению, счислению и разговорам для детей от 3 до 7 лет. возраста : назначается к употреблению в семействах и в первонач. уч-щах / сост. наставником Бони. — СПб. : М. О. Вольф, 1862. — 5 с.
8. Детский друг, или Собеседник разумных детей с начальным учением русского, французского и немецкого языков, избранными баснями и сказочками для образования сердца и разума. — СПб., 1820.
9. Дмитриев Д. Русская азбука, какой еще не бывало, или Новая, самая простая и легкая метода учить грамоте, не употребляя даже складов, изданная другом детей. — М. : Университет. тип., 1839. — 64 с. ; изд. 2-е, соверш. вновь передел. другом детей. — 1842. — 117 с.
10. Друг детей : сб. рассказов. — М. : А. Е. Белянкин, 1858. — 104 с.
11. Друг еврейских детей : книга, заключающая в себе поуч. рассказы в жизни людей высокой нравственности, писан. в духе свящ. писания, с рус. пер. для нравств. развития евр. детей и распространения знания библ. яз. / пер. с нем. на евр. и рус. яз. М. Бендерсон. — Варшава : тип. И. Гольдмана, 1872. — 215 с.
12. Кистер Ф. И. Друг детей: первое изучение немецкого языка для добрых и послушных детей с обзором немецкой грамматики. — М. : Университет. тип., 1856–1877.
13. Критико-биографический словарь русских писателей и ученых (от начала русской образованности до наших дней) / С. А. Венгеров. — СПб. : Семен. типо-лит. (И. Ефрона), 1889. — Т. 1. — 992 с.
14. Лукин О. В., Лукина Н. Ю. Профессор гимназии М. В. Гетцингер в парадигме немецкого языкознания XIX века // Верхневолжский филологический вестник. — 2016. — № 4. — С. 82–86.
15. Максимович П. П. Друг детей : книга для первонач. чтения. — СПб. : тип. Император. акад. наук, 1839–1882.
16. Мюллер Л. Ф. Друг детей : для русского юношества : выбор нем. и рус. статей для чтения, в прозе и стихах, со словарем, грамматич. и орфографич. указаниями. — St. Petersburg : Buchdr. der K. S. Akad. der Wissenschaften, 1865. — Ч. 2 : Для нижних классов гимназий. — 206 с.
17. Помелов В. Б. Видный российский педагог и публицист А. Н. Острогорский // Грамота. — 2018. — № 4 (12). — С. 15–20.
18. Рейр, Ж., Reuge J. Друг детей с баснями пристойными их возрасту / Сочинение аббата де\*\*\*. — М. : Сенат. тип., 1779. — 136 с.
19. Руководство к изучению оспопрививания для духовных училищ, народных, фельдшерских школ и вообще для лиц, желающих научиться оспопрививанию, одобренное медицинским советом / сост. врач М. Щенснович. — СПб. : тип. Император. акад. наук, 1870. — 51 с.

20. Русский биографический словарь / Изд. под наблюдением председателя Императ. Рус. Истор. Общ-ва А. А. Половцева. — СПб. : тип. И. Н. Скороходова, 1896. — Т. 1. — 892 с.
21. Симонов И. С. Жизнь и труды Алексея Николаевича Острогорского. — Пг., 1918. — 142 с.
22. Смирнов С. А. Веселый и забавный друг детей, или Курс нравственного воспитания, служащий продолжением Детскому чтению, издаваемый учит. Семеном Смирновым. — М. : Вольн. тип. Гария и компания, 1804. — Кн. 1–4.
23. Уткин А. В. К 175-летию А. Н. Острогорского // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 1. — С. 54–59.
24. Coriand R. Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. — Würzburg : Ergon-Verl., 2000. — 370 S.
25. Friederich G. Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert. — Weinheim und Basel, 1978. — 501 S.
26. Fröhlich G. Dr. Karl Volkmar Stoy's Leben, Lehre und Wirken. — Dresden : Bleyl & Kaemmerer, 1885. — 114 S.
27. Graf K. Gedenkblatt für Georg Luz. Lehrer in Heubach (1818–1884) // Ostalb — Einhorn. Vierteljahreshefte für Heimat und Kultur im Ostalbkreis. — 1981. — Bd. 8. — S. 294–296.
28. Hantzsch V. Kehr Karl // Allgemeine Deutsche Biographie. — 1906. — Bd. 51. — S. 94–98. — URL : <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118777009.html#adbcontent> (accessed: 15.05.2019).
29. Hartmann A. Die Lösung des Problems der Einheitsschule im Geiste Karl Volkmar Stoy's. — Langensalza : Beyer, 1919. — 30 S.
30. Herrmann F. Anleitung zum Gebrauche des Anschauungs-Unterrichtes in Bildern, nach dem Stoffe zur Anschauung in der Fibel für die österreichischen Volksschulen. — Prag : Verlag der J. G. Calve'schen Buchhandlung, 1856. — 78 S.
31. Herrmann F. Anleitung zum Gebrauche des Anschauungs-Unterrichtes in Bildern: nach dem in der Fibel für die österreichischen Volksschulen enthaltenen Anschauungsstoffe zusammengestellt. 2, verm. Aufl. — Prag : F. Tempsky, 1857. — 77 S.
32. Luz G. Oberlehrer in Biberach, Oberamtsstadt in Württemberg. Selbstbiographie // Pfeiffer F. W., hrsg. Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner zum Besten des bayrischen Lehrerwaisenstifts. 12. Lieferung. — Nürnberg : Friedr. Korn'schen Buchhandlung, 1874. — S. 701–734.
33. Meyer J. Dr. Max Wilhelm Götzinger, ein deutscher Sprachforscher: Sein Leben und sein Wirken in Wort und Schrift. — Frauenfeld : Huber & Company, 1911. — 107 S.
34. Ruedi E. Götzinger, Maximilian // Neue Deutsche Biographie. — 1964. — Bd. 6. — S. 596. — URL : <https://www.deutsche-biographie.de/pnd116745134.html#ndbcontent> (accessed: 15.05.2019).
35. Soldt J. Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena: ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik und Lehrerbildung in Deutschland. — Weimar : Böhlau, 1935. — 216 S.

#### Сведения об авторах

**Безрогов Виталий Григорьевич** — доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

**Тендрякова Мария Владимировна** — кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН. E-mail: mashatendryak@gmail.com (Москва).

V. G. Bezrogov, M. V. Tendryakova

**FROM TWELVE IN K. D. USHINSKY'S "CHILDREN'S WORLD"  
TO THIRTY FIVE IN N. A. KORF'S "OUR FRIEND": A DISCUSSION  
BETWEEN A RUSSIAN BARON AND GERMAN TEACHERS**

The article focuses on reference sources which were used by N. A. Korf when he worked on his textbook "Our Friend" (the 1st edition was published in 1871). In the first edition of his textbook, N. A. Korf listed all Russian and foreign textbooks he had used when working on the reading book. The reference section does not contain full text details of the cited books. The present article provides a complete bibliographic description of all works and provides information about the authors. The authors of the article speculate on why Korf used these particular books and textbooks. The article is a continuation of the research which was published in the Psychological and Pedagogical Search academic journal in 2014 (no. 30), focused on reference sources which had been used by K. D. Ushinsky in his "Children's World" and discussed the way Russian pedagogy of the 19th century had treated didactic achievements of German scholars.

N. A. Korf; K. D. Ushinsky; textbooks; German pedagogy; Russian pedagogy

**References**

1. Antoshhenko A. V. Das Seminar: German Roots and Russian Leaves (Adapting the German Tradition of Seminars in Russia of the Late 19th Century). *"Byt' russkim po duhu i evropejcem po obrazovaniju": Universitety Rossijskoj imperii v obrazovatel'nom prostranstve Central'noj i Vostochnoj Evropy XVIII — nachala XX v.* ["Having Russian Spirit and European Education": Universities of the Russian Empire in Central and Easter Europe of the 18th – Early 20th Centuries]. Andreev A. Ju. (comp.), Doronin A. V. (ed.). Moscow, Rosspen Publ., 2009, pp. 263–278. (In Russian).
2. Bezrogov V. G. The Author of "Children's Worlds" and his Foreign Teachers. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 2 (30), pp. 50–58. (In Russian).
3. Bezrogov V. G., Tendryakova M. V. K. D. Ushinsky's "Children's World" and I. I. Paulson's "Reading Book": an Argument between the Guide and the Mentor. *"V Rossii nado zhit' po knige": nachal'noe obuchenie chteniju i pis'mu (stanovlenie uchebnoj knigi v XVI–XIX vekah)* ["Russians Treasure Books": Teaching Little Children to Read and Write (Compiling a Textbook in the 16th – 19th Centuries)]. Tendryakova M. V., Bezrogov V. G. (eds.). Moscow, Monuments of Historical Thought Publ., 2015, pp. 148–169. (In Russian).
4. Bezrogov V. G., Tendryakova M. V. The List of Twelve: Foreign Sources in K. D. Ushinsky's "Children's World". *Mirovaja slovesnost' dlja detej i o detjah* [World Literature on Children and For Children]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2014, iss. 19, pp. 190–196. (In Russian).
5. Bezrogov V. G., Tendryakova M. V. The Reference List K. D. Ushinsky's "Children's World": Formulating the Issue. *Tinjejdzhery v sovremennom sociume: invariantnost' i labirinty* [Teenagers in Modern Society: Invariants and Labyrinths]. Sultanov K. V. (ed.). St. Petersburg, Asterion Publ., 2014, pp. 475–480. (In Russian).
6. Berquin A. *Drug detej* [Children's Friend]. St. Petersburg, 1799, Imperial Typography Publ., 160 p. (Transl. from French).
7. Boni A. Je. *Drug detej* [Children's Friend]. St. Petersburg, M. O. Wolff Publ., 1862, 5 p. (In Russian).

8. *Detskij drug, ili Sobesednik razumnyh detej s nachal'nym ucheniem rossijskogo, francuzskogo i nemeckogo jazykov, izbrannymi basnjami i skazochkami dlja obrazovanija serdca i razuma* [Children's Friend, or Clever Children's Companion. Russian, French and German for Beginners. Selected Fables and Fairy Tales. Developing one's Mind and Soul]. St. Petersburg, 1820. (In Russian).

9. Dmitriev D. *Russkaja azbuka, kakoj eshhe ne byvalo, ili Novaja, samaja prostaja i legkaja metoda učit' gramote, ne upotrebljaja dazhe skladov, izdannaja drugom detej* [A New Russian Alphabet, or a New and the Easiest Method of Teaching Literacy Skills to Children. No Spelling out. Published by Children's Friend]. Moscow, Universal Typography Publ., 1839, 64 p.; 2nd revised edition, 1842, 117 p. (In Russian).

10. *Drug detej* [Children's Friend]. Moscow, A. E. Belyankin Publ., 1858, 104 p. (In Russian).

11. *Drug evrejskih detej: kniga, zakljuchajushhaja v sebe pouchitelnyje rasskazy o zhizni ljudej vysokoj npravstvennosti, pisannja v duhe svjashhennogo pisanija, s russkim perevodom dlja npravstvennogo razvitija evrejskih detej i rasprostranenija znaniya biblejskogo jazyka* [Jewish Children's Friend: a Collection of Didactic Stories about Highly Ethical People Written in a Religious Tradition, Translated into Russian and Meant for the Development of Jewish Children and Religious Literacy Improvement]. Warsaw, I. Goldman Publ., 1872, 215 p. (Transl. from German)

12. Kister F. I. *Drug detej: pervoe izuchenie nemeckogo jazyka dlja dobryh i poslushnyh detej s obzorom nemeckoj grammatiki* [Children's Friend: Elementary German Grammar for Nice and Obedient Children]. Moscow, University Typography Publ., 1856–1877. (In Russian).

13. Vengerov S. A. *Kritiko-biograficheskij slovar' russkih pisatelej i uchenyh (ot nachala russkoj obrazovannosti do nashih dnei)* [A Dictionary of Biographical and Critical Essays about Russian Writers (from the Origins of Russian Literacy till Nowadays)]. St. Petersburg, Semenovskaya Typography Publ., 1889, vol. 1, 992 p. (In Russian).

14. Lukin O. V., Lukina N. Ju. Gymnasium Professor M. V. Getzinger in the Paradigm of German Linguistics of the 19th Century. *Verhnevolszhskij filologicheskij vestnik* [Upper Volga Philological Bulletin]. 2016, no. 4, pp. 82–86. (In Russian).

15. Maksimovich P. P. *Drug detej: kniga dlja nachalnogo chtenija* [Children's Friend: Elementary Reading Book]. St. Petersburg. Imperial Academy of Sciences Publ., 1839–1882. (In Russian).

16. Mjuller L. F. *Drug detej: Dlja russkogo junoshstva: Vybor nemeckih i russkih statej dlja chtenija, v prozee i stihah, so slovarem, grammaticeskimi i orfograficheskimi ukazanijami* [Children's Friend. For Russian Adolescents. Selected German and Russian Articles, Prose Fiction and Poetry for Reading with and without a Dictionary, with Grammar Comments]. St. Petersburg, Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften Publ., 1865, pt 2, 66 p. (In Russian).

17. Pomelov V. B. A. N. Ostrogorsky, a Prominent Russian Educator and Publicist. *Gramota* [Literacy]. 2018, no. 4 (12), pp. 15–20. (In Russian).

18. Reyre J. *Drug detej s basnjami pristojnymi ih vozrastu* [Children's Friend with Fables for Children]. Moscow, Senate Typography Publ., 1779, 134 p. (In Russian).

19. Shhensnovich M. (ed.) *Rukovodstvo k izucheniju ospoprivivanija dlja duhovnyh uchilishh, narodnyh, fel'dsherskih shkol i voobshhe dlja lic, zhelajushhih nauchit'sja ospoprivivaniju, odobrennoe medicinskim sovetom* [Smallpox Vaccination Guide for Theological Schools, Folk Schools, Medical Schools and for People Willing to Learn Medical Council Approved Principles of Smallpox Vaccination]. St. Petersburg. Imperial Academy of Sciences Publ., 1870, 47 p. (In Russian).

20. Polovcev A. A. (comp.). *Russkij biograficheskij slovar'* [Russian Biographical Dictionary]. St. Petersburg, I. N. Skorokhodov Publ., 1896, vol. 1, 892 p. (In Russian).

21. Simonov I. S. *Zhizn' i trudy Alekseja Nikolaevicha Ostrogorskogo* [Alexey Nikolayevich Ostrogorsky's Life and Work]. St. Petersburg, 1918, 142 p. (In Russian).

22. Smirnov S. A. *Veselyj i zabavnyj drug detej, ili Kurs npravstvennogo vospitanija, sluzhashhij prodolzheniem Detskomu chteniju, izdavaemyj uchit. Semenom Smirnovym* [Children's Funny and Amusing Friend, or a Course of Moral Education. A Continuation of Children's Reading by Semen Smirnov, a Teacher]. Moscow, Garia and Company Publ., 1804. (In Russian).
23. Utkin A. V. Commemorating A. N. Ostrogorsky's 175th Anniversary. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical-Pedagogical Journal]. 2015, no. 1, pp. 54–59. (In Russian).
24. Coriand R. Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. Würzburg, Ergon-Verlag Publ., 2000, 370 p. (In German).
25. Friederich G. Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert, Weinheim und Basel Publ., 1978, 501 p. (In German).
26. Fröhlich G. Dr. Karl Volkmar Stoy's Leben, Lehre und Wirken, Dresden, Bleyl & Kaemmerer Publ., 1885, 114 p. (In German).
27. Graf K. Gedenkblatt für Georg Luz. Lehrer in Heubach (1818–1884). Ostalb — Einhorn. Vierteljahreshefte für Heimat und Kultur im Ostalbkreis, 1981, Bd. 8, pp. 294–296. (In German).
28. Hantzsch V. Kehr Karl. Allgemeine Deutsche Biographie. 1906, Bd. 51, pp. 94–98. URL : <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118777009.html#adbcontent> (accessed: 15.05.2019). (In German).
29. Hartmann A. Die Lösung des Problems der Einheitsschule im Geiste Karl Volkmar Stoy's. Langensalza, Beyer Publ., 1919, 30 p. (In German).
30. Herrmann F. Anleitung zum Gebrauche des Anschauungs-Unterrichtes in Bildern, nach dem Stoffe zur Anschauung in der Fibel für die österreichischen Volksschulen, Prag, Verlag der J. G. Calve'schen Buchhandlung Publ., 1856, 78 p. (In German).
31. Herrmann F. Anleitung zum Gebrauche des Anschauungs-Unterrichtes in Bildern: nach dem in der Fibel für die österreichischen Volksschulen enthaltenen Anschauungsstoffe zusammengestellt. 2., verm. Aufl, Prag: F. Tempsky, 1857, 77 p. (In German).
32. Luz G. Oberlehrer in Biberach, Oberamtsstadt in Württemberg. Selbstbiographie. Pfeiffer F. W., hrsg. Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner zum Besten des bayrischen Lehrerwaisenstifts. 12. Lieferung, Nürnberg : Friedr. Korn'schen Buchhandlung Publ., 1874, pp. 701–734. (In German).
33. Meyer J. Dr. Max Wilhelm Götzinger, ein deutscher Sprachforscher: Sein Leben und sein Wirken in Wort und Schrift. Frauenfeld, Huber & Company Publ., 1911, 107 p. (In German).
34. Rüedi E. Götzinger, Maximilian. Neue Deutsche Biographie. 1964, Bd. 6, pp. 596. URL : <https://www.deutsche-biographie.de/pnd116745134.html#ndbcontent> (accessed: 15.05.2019). (In German).
35. Soldt J. Karl Volkmar Stoy und die Johann Friedrichs-Schule zu Jena: ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik und Lehrerbildung in Deutschland, Weimar, Böhlau, 1935, 216 p. (In German).

### Information about the authors

**Bezrogov Vitaliy Grigoryevich** — Doctor of Pedagogy, corresponding member of the Russian Academy of Education, senior researcher of the Laboratory of History of Pedagogy and Education of the Institute of Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. E-mail: [bezrogov@mail.ru](mailto:bezrogov@mail.ru) (Moscow).

**Tendryakova Mariya Vladimirovna** — Candidate of History, Senior Researcher at the Institute of Ethnology and Anthropology of Russian Academy of Education. E-mail: [mashatendryak@gmail.com](mailto:mashatendryak@gmail.com) (Moscow).

*Поступила в редакцию 01.07.2019.  
Received 01.07.2019.*

**АДОЛЬФ ДИСТЕРВЕГ О РЕЛИГИОЗНОМ ВОСПИТАНИИ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:  
ПО МАТЕРИАЛАМ ПОСОБИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ  
„DER UNTERRICHT IN DER KLEIN-KINDER-SCHULE“**

Статья продолжает тему «Ушинский как переводчик»<sup>1</sup>, в рамках которой исследуется вопрос об изменении структуры пособия для учителей Адольфа Дистервега „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“ в переводе К. Д. Ушинского, известном как «Начатки детского школьного учения». В статье анализируется содержание пропущенного при переводе религиозно-песенного раздела и его воспитательный потенциал, благодаря которому учебная деятельность ребенка приобретает высший смысл и глубокие мотивационные основания.

К. Д. Ушинский; Ф. А. В. Дистервег; начальное образование; религиозное воспитание в школе; учебная литература

Немецкий педагог Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866) занимает важное место в истории педагогики и образования. Он известен как сторонник воспитывающего обучения, принципов природосообразности и культуросообразности воспитания, автор более 450 трудов по вопросам педагогики и «учитель немецких учителей».

Одним из пособий в помощь учителю начальной народной школы является „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“, предназначенное для педагогов, работающих с детьми 5–7 лет<sup>2</sup>. Первое издание было в 1829 году. Полное название книги „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, von Adolph Diesterweg“ может быть переведено как «Занятие в школе для маленьких детей, или Начало обучения и воспитания (образования, просвещения) в народной школе, от Адольфа Дистервега», «Обучение в детском саду, или Начатки наставления и обучения в народной школе»<sup>3</sup>, «Учение в школе для малолетних»<sup>4</sup>.

Пособие Дистервега отчасти знакомо российскому читателю по переводу Константина Дмитриевича Ушинского «Начатки детского школьного учения». Перевод был опубликован в Журнале Министерства Народного Просвещения в 1861 году (ЖМНП, приложение к тому CXI. 1861. № 7–9), в то время, когда Константин Дмит-

---

<sup>1</sup> См. Никулина Е. Н., Безрогов В. Г. Неизвестный Адольф Дистервег: к вопросу о переводе К. Д. Ушинским классика германской педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2 (46). С. 39–50.

<sup>2</sup> Q. v.: Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, von Adolph Diesterweg. 5-te Auflage. Bielfeld, 1852. S. 106.

<sup>3</sup> См.: Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Ясный взгляд на детский мир: первые годы «Детского Мира» Ушинского // Вестник Православ. Свято-Тихонов. гуманит. ун-та. Сер. 4. Вып. 2. С. 95.

<sup>4</sup> См.: Редкин П. Г. Педагогическая летопись на 1827 г. А. Дистервега. Сочинения Дистервега; его педагогические и дидактические начала и общие правила обучения детей // Воспитание. 1857. № 2. С. 214.

риевич был главным редактором журнала (1860–1861). До 1917 года «Начатки детского школьного учения» несколько раз переиздавались отдельной книгой (1861, 1867, 1871, 1875<sup>5</sup>). В советское время перевод опубликован В. Я. Струминским (1880–1967) в составе второго тома архива К. Д. Ушинского<sup>6</sup>.

Сопоставление оригинального текста „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“, с которого переводил К. Д. Ушинский (5-е изд. Bielefeld, 1852), с русскоязычным вариантом показало, что Константин Дмитриевич пропустил раздел, состоящий из песен религиозно-нравственного содержания. Российский читатель получил только ту часть пособия Дистервега, которая повествует о «реальном» знании — предметах в учебном классе (Отдел 1), естественной истории и краеведении (Отдел 2), обучении чтению и письму, чтению счету (Отделы 3–5), пению (Отдел 7 оригинала, отдел 6 перевода)<sup>7</sup>.

Не вошедший в русский перевод религиозный раздел пособия Дистервега „Gedächtnißübungen und Anklänge für Kopf und Herz“ («Упражнения для развития памяти и отклик на них ума и сердца»), содержит 58 «маленьких молитвочек и песен» („kleine Gebetchen und Lieder“<sup>8</sup>) и пять двустиший.

Часть 1. «На начало уроков» (Zum Anfange des Unterrichts).

Часть 2. «На окончание уроков» (Zum Schlusse des Unterrichts).

Часть 3. «На окончание дня» (Zum Schlusse des Tages).

Часть 4. «Доброе отношение к родителям и Богу» (Gute Gesinnung gegen die Eltern und Gott). В ней три песни объединены темой «Детская любовь к родителям» (Kindliche Liebe gegen Eltern), одна озаглавлена «Божественное добро» (Gottes Güte), две — «Близость Бога» (Gottes Nähe).

Часть 5. «Благочестивая радость о красотах природы и ее Творце» (Fromme Freude über die Schönheiten der Natur und ihren Schöpfer).

Часть 6. «Краткие изречения» (Kleine Sprüche), в которых обличаются некоторые пороки и восхваляются добродетели<sup>9</sup>.

Разучивать эти тексты с детьми могут «хорошие родители» (die gute Eltern) и школьный учитель — «учитель маленьких детей» (der Klein-Kinder-Lehrer)<sup>10</sup>.

В предисловии к песенному разделу Дистервег предлагает учителю выбирать то, что он считает подходящим в данный момент, и беседовать с учениками о предмете, который составляет содержание песенки. Для закрепления знаний учитель произносит детям песню по отдельным абзацам, добавляет необходимые слова и фразы для пояснения, повторяет части песни по отдельности и все вместе до тех пор, пока каждый ребенок не повторит маленький фрагмент целиком медленно, четко и правильно<sup>11</sup>.

<sup>5</sup> См.: Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. СПб. : Тип. И. Огризко, 1861. 115 с. ; Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. 2-е изд. СПб. : Печ. В. Головина, 1867. 98 с. ; Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. 3-е изд. СПб. : Печ. В. Головина, 1871. 98 с. ; Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. 4-е изд. СПб. : тип. М-ва путей сообщ. (А. Бенке), 1875. 95 с.

<sup>6</sup> См.: Дистервег А. Начатки детского школьного учения // Архив К. Д. Ушинского : в 4 т. / сост. В. Я. Струминский. М. : АПН РСФСР, 1959. Т. 2. С. 106–173.

<sup>7</sup> См. там же.

<sup>8</sup> Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. S. 107.

<sup>9</sup> Ibid. S. 105–133.

<sup>10</sup> Ibid. S. 106.

<sup>11</sup> Ibid. S. 107.

По замыслу Дистервега, песенки одновременно решают две педагогические задачи: тренируют память<sup>12</sup>, приучая детей в осмысленному заучиванию материала, и служат подготовкой к будущим урокам религии („sie den künftigen Religionsunterricht vorbereiten“)<sup>13</sup>. Предлагаемые Дистервегом поэтические тексты учитывают естественное развитие дошкольника, его привычку сопровождать детские игры простыми песнями и стихами<sup>14</sup>. В формате детских стихов — просто, кратко и ритмично — написаны и религиозные песни Дистервега.

Отсутствие в переводе Ушинского религиозного раздела пособия „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“ существенно исказило заложенную в нем мысль о воспитывающем обучении в начальной школе, нарушило замысел Дистервега о начальном образовании как гармоничном сочетании «земного» и «небесного», знания о мире и его Творце. Некоторые предположения о причинах исключения из русского перевода религиозно-песенного раздела изложены в нашей статье «Неизвестный Адольф Дистервег»<sup>15</sup>.

Подойти к разгадке данного вопроса вряд ли получится без дальнейшего размышления над содержанием пропущенного Ушинским раздела, поэтому в данной статье мы продолжим анализ религиозно-поэтического раздела пособия Дистервега и обратим внимание на тезис педагога „Die Schule ist Erziehungsanstalt“ («Школа есть воспитательное учреждение»)<sup>16</sup>.

Что же предлагает воспитывать Дистервег и как? В комментарии для учителя он объясняет, что песни предназначены для развития в детях религиозных чувств: благодарности, послушания, любви (die Gefühle der Dankbarkeit, des Gehorsams, der Liebe)<sup>17</sup>. Но по сути в предлагаемых к разучиванию песнях прослеживаются три направления религиозного воспитания: 1) сообщение первоначальных вероучительных знаний о Боге и человеке, 2) развитие религиозных чувств, 3) воспитание религиозных добродетелей.

Рассмотрим каждое из этих направлений.

**1. Знание о Боге и человеке.** Несмотря на то что песни предназначены для детей старшего дошкольного возраста, Дистервег дает им вполне «взрослое» представление о Боге как вечном (Ewigweiser, 1.19<sup>18</sup>) и всеблагом Allgütiger (1.6, 1.17, 1.22) Властелине всего мира (Herrscher aller Welten, 1.19) и Вседержителе (Welterhalter, 5.3). Дитя узнает, что Бог создал мир: „o Gott, der Alles schafft“ («О Боже, Который все сотворил», 1.10) и человека: „Du schufst mich, Vater, Dein zu sein“ («Ты создал меня, Отче, Твоим быть», 4.9), что Бог всеведущий: „Du siehst und hörst mich dort und hier, ich sitze oder geh!“ («Ты видишь и слышишь меня там и здесь, сижу я или иду», 1.4). Он хранит ребенка подобно тому, как пастух охраняет своих овец: «Du wachest, wenn wir schlafen, Wie der Hirte bei den Schafen, Wenn sie ruhen», («Ты следишь за нами, когда мы спим, как пастух за своими овечками, когда они отдыхают», 3.3).

<sup>12</sup> Это отмечено и в названии религиозно-песенного раздела «Упражнения для развития памяти...» („Gedächtnisübungen...“) (Ebd. S.105).

<sup>13</sup> Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. S. 106.

<sup>14</sup> Ibid. S. 105–106.

<sup>15</sup> См.: Никулина Е.Н., Безрогов В.Г. Неизвестный Адольф Дистервег: к вопросу о переводе К. Д. Ушинским классика германской педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 2 (46). С. 39–50.

<sup>16</sup> Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. S. 106.

<sup>17</sup> Ibid. S. 106.

<sup>18</sup> Здесь и далее первая цифра означает номер части шестого раздела пособия „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“, вторая цифра — номер песни.



В последней цитате несложно увидеть аллюзию на евангельскую притчу об Иисусе Христе как Добром Пастыре (Ин. 10: 1–5). Действительно, через песни Дистервег пытается воспитать детей не просто признающими бытие Бога, но именно христианами. Мы встречаем указание на идею усыновления человека Богу через Иисуса Христа: „Du, Gott, unser Vater bist, durch unsern Heiland, Jesum Christ“ («Ты, Боже, наш Отец, через нашего Спасителя Иисуса Христа», 3.2). В 25 песнях из 58 встречается обращение к Богу как Отцу: «добрый Отец» — „guter Vater“ (1.12, 1.27, 2.5, 2.10), «Отец всякого блага» — „Vater aller Güte“ (2.4) и др. Дети поют о том, что они хотят жить, как христиане, быть благочестивыми и добрыми, вести себя так, как учил Иисус Христос: „Wollen wir als Christen wandeln, täglich fromm und gut gesinnt nur nach Jesu Lehren handeln“ (4.2).

В детских песнях Дистервега имеются отголоски христианского догмата о Боге Троице: упоминается не только Бог Отец, Сын Иисус Христос, но и Святой Дух, укрепляющий человека в добродетели: „Stärk’ mich, durch Deines Geistes Kraft, stets fromm und gut zu sein!“ («укрепи меня через Твоего Духа стоять в благочестии и добре», 1.3).

В песнях есть идея бессмертия души. Дистервег не боится сказать детям о смерти, потому что после нее их ждет иная, радостная жизнь с Богом. Выше цитировалась песня 4.2, в которой дети пели о своем желании жить как христиане: «...чтобы Ты взял нас в Твою высокую радость, когда мы разлучимся (с этим миром)» („Dann nimmst Du uns, wenn wir scheiden auf zu Deinen höhern Freuden“, 4.2). Вот еще цитата: „Wenn ich einmal sterbe, und ein Engel werde, komm ich zu Dir, lieber Gott“ («Когда я однажды умру и стану ангелом, я пойду к Тебе, любимый Бог», 4.8).

**2. Религиозные чувства.** Среди религиозных чувств, которые Дистервег предполагал воспитывать в детях, прежде всего следует назвать *любовь к Богу* и благодарность Ему. В песнях встречается обращение „lieber Gott“ — «любимый Бог» (песни 1.4, 1.10, 3.3, 4.8), „mein lieber Gott“ — «мой любимый Бог» (1.4).

Широко представлена тема *благодарности Богу* (18 песен из 58). Дети благодарят Бога за спокойный сон („für diesen Schlummer“, 1.23), за то, что проснулись здоровыми в окружении своих родных („Sind wir gesund vom Schlaf erwacht und unsre Lieben um uns her“, 1.6); за уроки (2.1, 2.3), на которых Он дал им услышать от прекрасных учителей об истине и долге („Du ließ’st uns hören im heut’gen Unterricht so manche schöne Lehren der Wahrheit und der Pflicht“, 2.7); за свою юную жизнь („für junge Leben“, 1.21, 3.3), что Бог укрепляет детские силы для полезной деятельности („Du stärktest uns an Kräften zu nützlichen Geschäften“, 2.4); за дарованные Богом пищу и питье, одежду и жилище („Du schenktest Speise mir und Trank, und Kleid und Wohnung. Dir sei Dank“ 3.5); что Бог их любит и заботится, за все блага, которые Он дает: „Was gut ist, Vater, kommt von Dir! Des Guten viel empfinden wir: nimm unser dankend Lallen an für Das, was du an uns gethan!“ («Все что есть хорошего, пришло от Тебя! Много благ мы получили: прими наш благодарный лепет за то, что Ты нам сделал!»), 3.2, см. также 2.7, 2.12, 3.3).

Еще одно чувство, которое призваны воспитывать песни Дистервега, — *радость*. В песнях это слово (die Freude) и однокоренные с ним встречаются 42 раза; почти половина песен (26 из 58) упоминает о чувстве радости. Чему же радоваться учит детей Дистервег? Радостному утру („der frohe Morgen“) после ночного отдыха и началу трудового дня („Der frohe Morgen weckt mich wieder und ladet mich zur Arbeit ein“ — «Радостное утро опять меня будит и зовет на работу», 1.23),

радости от труда („Laß mich mein Werk mit Freudenthun!“ — «Дай мне делать мою работу с радостью!», 1.26) и от учебы („Wer das Gelernte übt, Nur der kann fröhlich sein“ — «Кто в учебе упражняется, только он может быть радостным», 2.8), радости от доброделания („Laß mich mit Freuden Gutes thun Nach Deinem heil’gen Willen“ — «Дай мне с радостью творить добро по Твоей святой воле», 1.12). Целый раздел (четыре песни) посвящен «благочестивой радости о красотах природы и ее Творце» (Часть 5. „Fromme Freude über die Schönheiten der Natur und ihren Schöpfer“).

Несколько раз в песнях встречается понятие «радостной благодарности» Богу („froher Dank“, 1.17, 2.7; „froher Dankbarkeit“, 1.20; «dankbar froh», 1.18), „Mit froher Rührung dank ich Dir“ («С радостным умилением я благодарю Тебя», 2.6).

Дитя учится радостно благодарить Бога за все, что Тот дает, за блага земные и вечные: „Stets bin ich frohen Muthes; denn stets thust Du mir Gutes!“ («Я всегда в радостном настроении; потому что даешь Ты мне блага!», 4.5), „Uns freu’n, Daß Du, Gott, unser Vater bist, Durch unsern Heiland, Jesum Christ“ («Нам радостно, Что Ты, Боже, — наш Отец, через Спасителя Иисуса Христа», 3.2).

По мысли педагога, радость должна наполнять не только земную жизнь ребенка, но и составлять предмет его надежд в вечности. В песнях упоминается о прекраснейшей радости („die schönste Freude“, 5.8), высших радостях («die höhern Freuden», 4.2) в вечной жизни с Богом: „Doch die schönste Freude Fängt im Himmel an; Dahin steht mein Hoffen“ («Однако прекраснейшая радость начинается на небе, куда устремлена моя надежда», 5.8). Дети хотят, чтобы Бог взял их в Свою высокую радость, когда они разлучатся с этим миром: „Dann nimmst Du uns, wenn wir scheiden, Auf zu Deinen höhern Freuden“ (4.2).

Создается впечатление, что песни Дистервега являются педагогическим приложением к апостольскому призыву к радости «о Господе» (Флп. 3:1; 4:4), в частности совета апостола Павла «Всегда радуйтесь... за все благодарите» (1 Сол. 5:16, 18). Воспитание учеников в радостной благодарности Богу, а не в страхе перед Ним и сокрушении о своей греховности, видимо, представляется педагогу более правильным. Во всяком случае, в песнях всего один раз встречается понятие страха Божия (die Furcht)<sup>19</sup>, богобоязненности (дитя хочет быть богобоязненным — gottselig, 1.14) и греха (die Sünde)<sup>20</sup>, а радость — в каждой второй песне.

Упоминаются также чувства *надежды на Бога, доверия Ему* как благому: „Nimm meines Lebens gnädig wahr! Auf Dich hofft meine Seele!“ («Возьми мою жизнь милостиво / под свой милостивый покров! На Тебя надеется моя душа!», 1.14), „Du weißt ja, was mir nützlich ist, und gibst es, weil Du gütig bist“ («Ты знаешь, что мне полезно, и даешь это, потому что Ты благой», 1.23).

В ряде песен дети поют о своем *желании делать угодное Богу*: „O! schenke mir den rechten Sinn, zu thun, was Dir gefällt“ («О, даруй мне правый разум, делать то, что Тебе нравится!», 1.11); „...lehre Du mich selber thun nach Deinem Wohlgefallen!“ («Ты научи меня действовать самому по Твоему благоволению / по Твоей воле!», 1.13), „Regiere Du uns väterlich... nur das zu lieben und zu thun, was Du uns hast befohlen!“ («Направь нас отцовски... любить и делать только то, что Ты нам велишь!», 1.15).

<sup>19</sup> „Daß ich das Glück der Lebenszeit in Deiner Furcht genieße“ («Чтобы я счастье в жизни вкушал в Твоем страхе», 1.13).

<sup>20</sup> „Wenn ich eine Sünde freudig überwinde, bist Du, Vater, hier bei mir“ («Когда я грех радостно преодолеваю, Ты, Отче, здесь со мной», 5.8).

Наконец, нельзя не сказать о таком сердечном устремлении, как *всецелое посвящение себя Богу*: „Ich will mein Herz Dir weihn“ («Я хочу посвятить Тебе мое сердце» 1.3), „Laß keinen Tag entflieh'n, den wir Dir, Herr, nicht weihen!“ («Дай нам ни одного дня не провести, не посвященного Тебе, Господи!», 1.17), „Herr, was ich habe, was ich bin, Sei Deinem Dienst geweiht!“ («Господи, что я имею, что я есть, да будет предано служению Тебе!», 1.20); см. также песни 1.22, 2.2.

**3. Религиозные добродетели.** Слово «добродетель» (die Tugend) встречается в 12 песнях. Судя по тексту, это добродетели религиозные: они заповеданы Иисусом Христом, обязательны для ребенка, и Бог дает силы к их исполнению: „Wir den Geist hinlenken zur Tugend, welche immer währt, die Jesus Christus uns gelehrt und uns als Pflicht geboten“ («Мы возвышаем дух/ум к добродетелям, которые всегда пребывают, которым нас научил Иисус Христос и предложил нам как обязанность», 2.3), „Gieb, lieber Gott, von oben uns zu der Tugend Kraft!“ («Дай, любимый Боже, нам свыше к добродетели силу!», 2.10), „Vermehr in uns die Liebe Zur Tugend“ (Приумножь в нас любовь к добродетели», 2.9).

Христианские добродетели Дистервег приучает считать самым ценным сокровищем: „Christlich fromme Tugend mein bestes Kleinod sei“ («Христианская благочестивая добродетель — мое лучшее сокровище/драгоценность», 1.22).

Какие именно добродетели Дистервег предполагает воспитывать в маленьких учениках? Пожалуй, чаще всего в песнях упоминается об *усердии/прилежности* (der Fleiß). Это слово и однокоренные с ним встречаются в религиозно-песенном разделе 22 раза: в 13 песнях и в одном из маленьких изречений (Kleine Sprüche)<sup>21</sup>. Нередко данное понятие встречается в упомянутой выше связи с помощью Свыше: «Силу к прилежанию дал Бог» („Kraft zum Fleiß hat Gott gegeben“, 1.16), «Бог дает нам силу и бодрость и побуждает преуспеть в прилежании» („Gott giebt uns Kraft und Munterkeit und läßt den Fleiß gelingen“, 1.24).

Дети просят себе у Бога таких добродетелей, как смирение (das Demuth), кротость (die Sanftmuth), любовь (die Liebe), верность (die Treue), послушание (das Gehorsam) (1.22); невинность (die Unschuld, 4.1). Ученики хотят быть скромными bescheiden (с. 133), послушными (folgsam, 3.3), богобоязненными (gottselig), целомудренными (züchtig), благочестивыми (fromm) и хорошими (gut) в мыслях и делах (in Sinn und Thaten, 1.14), начинать свой повседневный труд (der Tagewerk) с благочестивым мужеством („mit frohem Muth“) (1.16). Понятие «благочестивый» (fromm) в религиозно-песенном разделе встречается достаточно часто: и в комментарии учителю<sup>22</sup>, и в самих песнях<sup>23</sup>, и в названии группы песен пятой части религиозно-песенного раздела<sup>24</sup>, и в одном из кратких изречений (Kleine Sprüche)<sup>25</sup>.

Несколько песен в четвертой части «Доброе отношение к родителям и Богу» („Gute Gesinnung gegen die Eltern und Gott“) посвящено добродетели *почитания родителей*, три объединены заголовком «Детская любовь к родителям» („Kindliche Liebe gegen Eltern“, песни 4.4–4.6).

<sup>21</sup> „Fleiß und Kunst liebt Jedermann“ («Прилежность и искусство любит каждый») (Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. S. 133).

<sup>22</sup> Q. v.: Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. S. 106.

<sup>23</sup> Q. v.: Песни № 1.3, 1.14, 1.22, 1.25, 2.2, 2.4, 3.3, 4.1.

<sup>24</sup> Q. v.: V. Fromme Freude über die Schönheiten der Natur und ihren Schöpfer («Благочестивая радость о красоте природы и ее Творце») (Ebd. S. 131).

<sup>25</sup> Q. v.: „Züchtig, fromm, bescheiden sein — stehet allen Menschen fein“ («Быть целомудренным, благочестивым, скромным — прекрасно всем людям») (Ebd. S. 133).

Дистервег внушает детям, что забота о родителях — это заповедь Божия и дорогой, сладкий долг („theuren, süßen Pflicht“) детей: „Tief hast Du, Höchster, Dein Gebot mir in das Herz geschrieben: die Eltern sollst, bis in den Tod, du ehren und sie lieben: O, dieser theuren, süßen Pflicht vergesse meine Seele nicht!“ («Глубоко в моем сердце Ты, Всевышний, написал Твою заповедь: ты должен до смерти чтить и любить своих родителей. О, этот дорогой сладкий долг моя душа не забудет!», 4.4).

Педагог учит детей не только нежно любить родителей и не огорчать их при жизни, но и проводить их в последний путь: „Hilf, weil ich lebe, daß ich sie auch wieder zärtlich liebe, gern ihnen folge und sie nie erzürn' und nie betrübe“ («Помоги, — обращается дитя к Богу, — пока я живу, чтобы я их также и дальше нежно любил, охотно следовал за ними и их никогда не сердил и не огорчал», 4.4). „Kinder, eure Eltern pflegen Sei, bis einst ihr Auge bricht, Immer eure liebste Pflicht! Heil dem Kind und Gottes Segen, Das der Eltern Weg erfreut, Bis an's Grab ihm Blumen streut“ («Дети, заботьтесь о своих родителях, пока их глаза не сомкнутся, это всегда ваш любимый долг! Спасение ребенка и Божие благословение, проводить родителей в путь, до гроба им цветами посыпать», 4.3).

Обзор детских добродетелей в песнях Дистервега был бы неполным, если бы мы не упомянули о *трудолюбии*. Тема работы (die Arbeit), добросовестного ежедневного труда (der Tagewerk) как долга, обязанности (die Pflicht) человека (и ребенка) в той или иной форме есть в 14 песнях, например: „Arbeit ist des Menschen Pflicht; Kraft zum Fleiß hat Gott gegeben“ («Работа это обязанность людей; силу к усердию даст Бог», 1.16), „Der frohe Morgen weckt mich wieder und ladet mich zur Arbeit ein.... Mit frohem Herzen will ich nun, was meine Pflicht erfordert, thun“ («Радостное утро опять меня будит и зовет на работу... С радостным сердцем я хочу сейчас делать то, что требует мой долг», 1.23).

Для школьников такая трактовка труда преломляется в идею учебы как религиозной обязанности/долга: „Hilf, daß ich lerne, wie ich soll; so lern' ich gut, so ist mir wohl“ («Помоги, — обращается дитя к Богу, — чтобы я учился, как я должен, так хорошо учился, как мне возможно», 1.26). В данной цитате встречается выражение „ich soll“ — «я должен», в котором используется глагол sollen — «должен не по своей воле». В сочетании со словом die Pflicht — «долг, обязанность» в применении к труду (в том числе к учебе) — это приводит к предположению о наличии в песнях Дистервега отголосков протестантской трудовой этики<sup>26</sup>. На нее указывает и тезис о процветании (преуспеивании, удаче, успехе в делах — das Gedeihen) как видимом проявлении Божия благословения, встречающийся в песне 1.8 и дословно повторяющийся в песне 1.23: „Bei Treu und Fleiß giebst Du Gedeih'n; auch ich will true und fleißig sein“ («Верности и прилежности Ты даешь процветание; я тоже хочу быть добросовестным и прилежным», 1.8). Представим еще несколько примеров: „Du werdest meinem Fleiße nicht Dein segnendes Gedeih'n entzieh'n“ («Ты не лишишь мое усердие Твоего благодатного процветания», 1.26), „Dein Segen kröne meinen Fleiß, mir zum Gewinn und Dir zum Preis“ («Твое благословение увенчивает мою добросовестность, мне к прибыли / на пользу и Тебе в похвалу / во славу», 1.24). В последнем примере употребляется слово die Gewinn, которое означает «доход, прибыль, выигрыш», а также «польза»<sup>27</sup>. Мы не

<sup>26</sup> См. известный труд немецкого социолога Макса Вебера (1864–1920) «Протестантская этика и дух капитализма», гл. 1, парагр. 3 «Концепция призвания у Лютера», гл. 2 «Профессиональная этика аскетического протестантизма».

<sup>27</sup> Немецко-русский словарь / под ред. А. А. Лепинга, Н. П. Страховой. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1958. С. 490.

можем с уверенностью утверждать, что имеется в виду исключительно материальная выгода, денежный доход, а не духовная «прибыль» и польза как награда от Бога за добросовестность. Прояснение этого момента, как и подробное изучение вопроса о влиянии того или иного течения протестантизма на представления Дистервега о религиозном воспитании в начальной школе, в целом требует особого религиоведческого исследования и выходит за рамки данной статьи.

С точки зрения педагогики на наш взгляд, не так важно, в какой из европейских христианских традиций родились те или иные идеи. При анализе представлений Дистервега о начальном школьном воспитании и обучении гораздо серьезнее то, что в песне показан высший смысл прилежной учебы и трудолюбия ребенка: добросовестный труд предстает в них как «средство» заслужить благословение от Бога на земле и блага в вечности, а сам религиозно-песенный раздел пособия „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“ оказывается смысловым центром книги и свидетельствует о том, что начальное образование, по мнению Дистервега, должно быть целостным, охватывать не только «реальную сферу», но и «идеальный» мир. В представлении Дистервега, начальная школа должна не только давать азы грамотности и знаний о предметах видимого мира, но и знакомить дитя с миром невидимым: передавать начальные знания о Боге и должном отношении к Нему со стороны человека, формировать добродетели.

Структура пособия „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule“, бесспорно, свидетельствует о Дистервеге как стороннике воспитывающего обучения и цельности начального образования. Школа в восприятии маленького ученика предстает воспитательным учреждением (Erziehungsanstalt<sup>28</sup>), а учитель — наставником не только в знаниях о видимом мире, но и любви к Творцу. Детские песни, представленные в пособии Дистервега, имеют глубокие базовые идеи о Боге, его отношении к людям и миру, нравственных требованиях к человеку. Песни дают маленькому ученику установку на добродетельную жизнь, стремление делать угодное Богу и испрашивание на это сил от Него. Учебная деятельность ребенка приобретает благодаря этому высший смысл и глубокие мотивационные основания.

Рассмотренный нами важный воспитательный материал не вошел в русский перевод. Вопрос о том, почему Константин Дмитриевич Ушинский, прекрасный знаток немецкого языка и талантливый переводчик, не счел необходимым даже прокомментировать замысел Дистервега о гармонии земного и небесного в начальном образовании, остается открытым.

#### Список использованной литературы

1. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Ясный взгляд на детский мир: первые годы «Детского Мира» Ушинского // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4. «Педагогика. Психология». — 2014. — Вып. 2. — С. 83–102.
2. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. — М.: Директ-Медиа, 2016. — 178 с.
3. Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. — СПб., 1861. 126 с.
4. Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. — 3-е изд. — СПб., 1871. — 108 с.
5. Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. — 2-е изд. — СПб., 1867. — 108 с.

<sup>28</sup> Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. S. 106.

6. Дистервег А. Начатки детского школьного учения : пер. с нем. — 4-е изд. — СПб., 1875. — 108 с.
7. Дистервег А. Начатки детского школьного учения // Архив К. Д. Ушинского : в 4 т. / сост. В. Я. Струминский. — М. : АПН РСФСР, 1959. — Т. 2. — С. 107–173.
8. Немецко-русский словарь / под ред. А. А. Лепинга и Н. П. Страховой. — М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1958. — 1304 с.
9. Никулина Е. Н., Безрогов В. Г. Неизвестный Адольф Дистервег: к вопросу о переводе К. Д. Ушинским классика германской педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 2 (46). — С. 39–50.
10. Редкин П. Г. Педагогическая летопись на 1827 г. А. Дистервега. Сочинения Дистервега; его педагогические и дидактические начала и общие правила обучения детей // Воспитание. — 1857. — № 2. — С. 212–248.
11. Diesterweg A. Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, von Adolph Diesterweg. — 5-te Auflage. — Bielefeld 1852. — 148 S.

#### Сведения об авторе

**Никулина Елена Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теологии ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет». E-mail: nikulina-e-n@yandex.ru (Москва).

*E. N. Nikulina*

#### ADOLPH DIESTERWEG ABOUT RELIGIOUS EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS: BASED ON ADOLPH DIESTERWEG'S MANUAL FOR TEACHERS “DER UNTERRICHT IN DER KLEIN-KINDER-SCHULE”

The article develops the topic “Ushinsky as a translator”. It treats Adolph Diesterweg’s manual for teachers “Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule” and its translation performed by K. D. Ushinsky. It investigates transformations the manual underwent in translation. The article analyzes the religious content of the manual omitted in translation and its didactic potential which makes education inspiring and meaningful.

K. D. Ushinsky; A. W. Diesterweg; elementary education; religious education in school; didactic literature

#### References

1. Bezrogov V. G., Tendrjakova M. V. A Clear View of Children’s World: the First Years of Ushinsky’s “Children’s World. *Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo Gumanitarnogo universiteta. Serija 4. “Pedagogika. Psihologija”* [Bulletin of St. Tikhon Orthodox Humanitarian University. Series 4. “Pedagogy. Psychology”]. 2014, iss. 2, pp. 83–102. (In Russian).
2. Weber M. *Protestantskaja jetika i duh kapitalizma* [The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism]. Moscow, Direct-Media Publ., 2016, 178 p. (In Russian).
3. Diesterweg A. *Nachatki detskogo shkol'nogo uchenija* [Elementary Education]. St. Petersburg, 1861. 126 p. (Transl. from German).
4. Diesterweg A. *Nachatki detskogo shkol'nogo uchenija* [Elementary Education]. St. Petersburg, 1871, 108 p. (Transl. from German).
5. Diesterweg A. *Nachatki detskogo shkol'nogo uchenija* [Elementary Education]. St. Petersburg, 1867, 108 p. (Transl. from German).

6. Diesterweg A. *Nachatki detskogo shkol'nogo uchenija* [Elementary Education]. St. Petersburg, 1875, 108 p. (Transl. from German)
7. Diesterweg A. Elementary Education. *Arhiv K. D. Ushinskogo: v 4 tomah* [K. D. Ushinsky's Archive: in 4 vols]. Moscow, USSR Academy of Pedagogical Sciences, 1959, vol. 2, pp. 107–173. (In Russian).
8. Lepnig A. A., Strahova N. P. (eds.) *Nemecko-russkij slovar'* [German-Russian Dictionary], Moscow, State Publishers of Foreign and Russian Dictionaries Publ., 1958, 1304 p. (In Russian).
9. Nikulina E. N., Bezrogov V. G. An Unknown Adolph Diesterweg: to the Issue of K. D. Ushinsky's Translation of the German Educator's Work. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 2 (46), pp. 39–50. (In Russian).
10. Redkin P. G. A. Diesterweg's Pedagogical Chronicles, 1827: Pedagogical and Didactic Aspects and Teaching Rules. *Vospitanie* [Education]. 1857, no. 2, pp. 212–248. (In Russian).
11. Diesterweg A. *Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, von Adolph Diesterweg, 5-te Auflage.* Bielefeld 1852, 148 p. (In German).

#### Information about the author

**Nikulina Elena Nikolayevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Theology at St. Tikhon's Orthodox Humanitarian University. E-mail: nikulina-e-n@yandex.ru (Moscow).

*Поступила в редакцию 30.06.2019.*  
*Received 30.06.2019.*

УДК [821.14'01-21]:37(09)

*В. К. Пичугина, М. К. Ветошкина*

### ГОРОД ОБРЕЧЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К ТРАГЕДИИ ЭСХИЛА «СЕМЕРО ПРОТИВ ФИВ»<sup>1</sup>

В статье представлен историко-педагогический комментарий к некоторым фрагментам трагедии Эсхила «Семеро против Фив», поставленной в 467 году до н. э. Помимо выразительной военно-политической линии, эта трагедия содержит ряд оригинальных педагогических идей, которые могут быть объединены следующим утверждением: Фивы являются для Эсхила городом, вынужденно наблюдающим, как каждое последующее поколение правителей оказывается новым неудачным воспитательным проектом для их родителей. Описывая трагедию Фив, Эсхил демонстрирует как минимум три измерения своего интереса к ним: случившееся с городом может восприниматься как инструкция по воспитанию добродетельного воина, программа патриотического воспитания и/или совокупность воспитательных стратегий для себя и alter ego.

история античной педагогики; Эсхил; «Семеро против Фив»

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены» № 17-36-01006.

Древнегреческие трагедии достаточно сложны для современного читателя как самими текстами, представленными во множестве переводов, так и контекстами, связанными с отстоящими от нас на несколько веков реалиями. Каждая произнесенная героем трагедии фраза должна быть декодирована с учетом древнегреческих театральных конвенций, в рамках которых сказанное со сцены не было случайным и часто выступало как наставление для зрителя. В предисловии к очередному тому переводов древнегреческих трагедий У. Арроусмит пишет, что современным читателям нужны «энергичные новые поэтические версии», освобожденные от более ранних переводческих канонов и открывающие понимание и мудрость, которые делают эти трагедии необходимыми для нас. Актуализируя необходимость переосмыслить значение наследия древнегреческих драматургов, У. Арроусмит указывает на то, что трагедия Эсхила «Семеро против Фив» слишком долго незаслуженно воспринималась как «второстепенная», то есть была «Золушкой корпуса текстов Эсхила»<sup>2</sup>. Имевшая большое значение в древности, эта трагедия в дальнейшем из-за существенных повреждений текста стала рассматриваться как фрагментарная и не настолько динамичная, как, например, «Агамемнон» или «Персы». В рамках данной статьи мы остановимся на педагогическом измерении трагедии «Семеро против Фив», проанализировав в том числе и ту самую «энергетически новую поэтическую версию» перевода, на которую указывал У. Арроусмит.

Платон в «Государстве» неоднократно указывает на то, что трагедии Эсхила имеют сомнительную педагогическую ценность и даже могут навредить делу воспитания молодежи. В одном из мест Платон приводит следующее суждение Сократа: «Опять-таки нельзя позволить юношам слушать то, что говорит Эсхил: / *Причину смертным бог родит, / Когда чей-либо дом желает истребить*<sup>3</sup>...». Известный непростым отношением ко всем поэтам и их педагогическим притязаниям, Платон выступает против Эсхила, прежде всего, из-за политической составляющей его трагедий. Следовавшие за Платоном «политические теоретики» относятся к Эсхилу уже без пренебрежения: «Он не является ни спасителем, ни развратителем, ни источником размышления о вызовах и целях политического сообщества»<sup>4</sup>. Эсхил, как драматург-наставник, на наш взгляд, особо проявляет себя именно в трагедии «Семеро против Фив», в которой политические мотивы объединены с оригинальными педагогическими идеями о воспитании военного лидера.

«Семеро против Фив» является ценным для современных исследователей текстом, поскольку это последняя часть трилогии (первые две утрачены). В трилогии Эсхил сосредоточивается на мифологическом сюжете об основании Фив Кадмом и дальнейшей сложной судьбе города, над которым господствует проклятие царского дома Лая. О масштабности задачи, которую некогда взял на себя Эсхил, можно судить по иронии, с которой латинский автор эпических поэм «Фиваида» и «Ахиллеида» Стаций говорит о себе в «Божественной комедии» Данте: «Воспеты мною Фивы и Ахилл, но под второю ношей я свалился...»<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Arrowsmith W. Editor's foreword // Aeschylus: Seven Against Thebes / transl. by A. Hecht and H. N. Bacon. N. Y. ; Oxford : Oxford University Press, 1991. Pp. 7–11.

<sup>3</sup> Это фрагмент из недошедшей до нас трагедии Эсхила «Ниоба» : Платон. Государство // Соч. : в 4 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. СПб. : С.-Петербург. ун-т ; О. Абышко, 2007. Т. 3, ч. 1. С. 143.

<sup>4</sup> Saxonhouse A. W. "Save Our City": The Curious Absence of Aeschylus in Modern Political Thought // Brill's Companion to the Reception of Aeschylus / ed. by R. F. Kennedy. Leiden ; Boston, 2018. P. 586.

<sup>5</sup> Данте А. Божественная комедия / пер. М. Л. Лозинского. М. : Наука, 1967. С. 250.



**«Семеро против Фив»:  
инструкция по воспитанию добродетельного воина?**

Поэтическое представление «фиванской истории» было представлено как до, так и после Эсхила (например, в недошедших до нас эпических стихах, которые были почти столь же значимы для пятого столетия до нашей эры, как «Илиада», «Одиссея» и «Фиваида» Стация). Судьба города представлялась античными авторами с назидательной точки зрения, что было отражено в поэтической традиции, идущей от Гомера, который в знаменитом списке кораблей в «Илиаде» называет Фивы «град Гипофивы»<sup>6</sup>. Такое переименование связано с историей города и должно рассматриваться как «поэтическое описание, вдохновленное Фивами микенского времени»<sup>7</sup>. Эсхил начинает свою трагедию, также не называя город: «Народ кадмейский, время не велит молчать...»<sup>8</sup>. Эсхил называет город по имени его мифического основателя Кадма, и эта иносказательность, с одной стороны, была обусловлена политическими реалиями того времени, а с другой позволила драматургу обратиться к героическому прошлому города. Эсхил выстраивает трагедию с опорой на микенскую топографию, указывает на наличие города семи ворот, превращая их в центры не только военно-политического, но и нравственно-интеллектуального противостояния.

Сюжет трагедии строится вокруг того, что сын знаменитого фиванского царя Эдипа Этеокл желает удержать свое право на престол и любой ценой уничтожить своего брата-конкурента Полиника. Последнего не устраивает, что Этеокл нарушил договоренность о поочередном царствовании и долгое время правит в Фивах один, что вынудило Полиника собрать в Аргосе войско и стать одним из семи военных начальников, которые осаждают город. В представлении греков при всей неправильности действий обоих братьев задуманное Полиником все же гораздо хуже, чем совершенное Этеоклом: «Возвращение сосланного правителя, чтобы требовать восстановления его прав при поддержке армии наемников, было весьма частой практикой в Греции и оценивалось с тем же религиозным ужасом, какое возникает при мысли о мести родителям»<sup>9</sup>.

Одни авторы усматривают в «Семерых против Фив» аллегорическое представление военной истории того времени, в которой не последнюю роль играли фиванцы, другие указывают на отражение в этой трагедии личного опыта войны. Обе версии имеют место, поскольку Эсхил, вероятно, был участником не только битвы при Маратоне, но и военных конфликтов при Саламине и Платеях. Кроме того, за тринадцать лет до создания трагедии в 480 году до н. э. он пережил осаду родных Афин персами<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Гомер. Илиада // Илиада. Одиссея / пер. Н. Гнедича. М.: Художественная литература, 1967. С. 51.

<sup>7</sup> Symeonoglou S. The topography of Thebes from the Bronze age to modern times. Princeton: Princeton University Press, 1985. P. 60.

<sup>8</sup> Эсхил. Семеро против Фив // Трагедии / пер. С. Апта; вступит. ст. Н. Сахарного, коммент. Н. Сахарного, С. Апта. М.: Художественная литература, 1971. С. 127.

<sup>9</sup> Hecht A., Bacon N. H. Introduction // Aeschylus: Seven Against Thebes / transl. by A. Hecht, N. H. Bacon. N. Y.: Oxford: Oxford University Press, 1991. P. 6.

<sup>10</sup> О том, что пришлось пережить осажденным, повествует Геродот: «Персы заняли пустой город, и только в святилище [Афины Паллады] они нашли небольшое число афинян – хранителей храмовой утвари и бедняков. Эти люди заперли ворота акрополя и завалили их бревнами, чтобы преградить вход в храм. Они не переехали на Саламин отчасти по бедности и к тому же, как им казалось, только они разгадали смысл изречения Пифии о том, что деревянная стена неодолима: акрополь, думали они, будет им убежищем, которое подразумевал оракул, а не корабли». Далее Геродот рассказывает о роли фиванцев в этой истории: «После погребения павших при Платеях эллины решили на совете тотчас же

В комедию «Лягушки» Аристофан поместил следующий диалог Эсхила с Дионисом, тем самым, давая педагогическую оценку «Семерых против Фив»<sup>11</sup>:

Эсхил. Создал драму я, полную духа войны.

Дионис. Но какую же?

Эсхил. «Семь полководцев». Кто увидит ее, тот о львиной душе затоскует и сердце отважном.

«Семеро против Фив» является совершенно необычной трагедией, если воспринимать ее исключительно с военно-политической точки зрения, уменьшая роль мифологического сюжета, который связывает воедино судьбу осажденного города с проклятием дома Лая. Примером тому является множество диалогов трагедии, в которых воинская добродетель часто оказывается в плену обстоятельств и личных переживаний. В частности, таковым является один из диалогов Этеокла, царя Фив, с хором:

Этеокл. Скажите мне, что делать, только коротко.

Предводительница хора. Ты сам к седьмым воротам не ходи, прошу.

Этеокл. Решимости словами притупить нельзя.

Предводительница хора. И недостойных бог победой жалует.

Этеокл. Такие речи не по нраву воину.

Предводительница хора. Ужели кровью брата обagriшь себя?

Этеокл. Да, если боги пожелают этого<sup>12</sup>.

Данный фрагмент, как и ряд других, позволяет задать серию вопросов: оправданы ли действия Этеокла как военного лидера? оправданы ли опасения хора? имеет ли воин сочувствие к своему противнику, если тот является его близким родственником? осознает ли воин ответственность за судьбу своего города, если вынужден не защищать, а нападать на него?

### **«Семеро против Фив»: программа патриотического воспитания?**

Особенностью трагедии является произнесение патриотических речей героями, например возглавляющим оборону царем Фив Этеоклом, на фоне боя или плача<sup>13</sup>. В начале пьесы Этеокл призывает сограждан к обороне, подчеркивая, что город в свое время позаботился о них и дал им образование, и теперь настал черед отплатить ему заботой: «Земля, которая ласково взрастила вас, / Заботы воспитания на себя приняв, / Чтоб в нужный час по долгу по-сыновнему / Вы со щитами вышли на священный бой»<sup>14</sup>. Эсхил использует *παίδεῖας*, которое намного шире слова «воспитание» и скорее подразумевает образование как единство обучения и воспитания. Как только Этеокл покидает сцену, плач хора фиванских девушек

---

идти на Фивы и требовать выдачи сторонников персов... В случае же отказа фиванцев было постановлено не снимать осады города, пока не возьмут его. Так они решили и на одиннадцатый день после битвы подошли к Фивам и осадили город, требуя выдачи этих людей. Фиванцы же отказались, и тогда эллины принялись опустошать их землю и штурмовать стену». См.: Геродот: история в 9 кн. // пер. и прим. Г. А. Стратановского, под общ. ред. С. Л. Утченко. Л.: Наука, 1972. С. 390, 442.

<sup>11</sup> Аристофан. Лягушки // Комедии. Фрагменты. М.: Ладомир; Наука, 2008. С. 679.

<sup>12</sup> Эсхил. Семеро против Фив. С. 151.

<sup>13</sup> Когда трагедия заканчивается, два шума (бой и плач) будут отождествляться с двумя соперничающими братьями не только потому, что один из них находится внутри города, а другой — за его пределами. Эта аналогия возникает из-за их характеров и судеб.

<sup>14</sup> Эсхил. Семеро против Фив. С. 128.

(тех, кто законодательно отстранены от такого образования и саботирующих оброну по незнанию) снижает уровень решительности среди защитников города, и царь вынужден вернуться. Услышав о происходящем за стенами города, хор начинает долгий панический плач, в котором слышен шум предстоящего боя: «О боги, молю, о богини, молю, / Беду прогоните! / Шумит за стенами рать»<sup>15</sup>. Хор успокаивается только после наставлений Этеокла, и снова раздражается стонами и жалобами на свою горестную судьбу, оставшись в одиночестве.

Этеокл называет хор девушек «несносными созданными», утратившими разум от страха, и пытается выстроить с ними своеобразные «терапевтические» отношения, одновременно успокаивая, ободряя, примиряя со случившимся и грозя наказанием за неповиновение: «...вы бегаєте, мечетесь / И малодушьем заразить готовы всех. / Врагам, что за стенами, это на руку, / А нам самим, по нашей же вине, — в ущерб»<sup>16</sup>. Этеокл дает замечания общего характера об изначально неравном положении мужчин и женщин в современном ему обществе. Одно из таких замечаний достаточно спорно, поскольку в нем умаляется основная сфера деятельности женщины в древнегреческом обществе — осуществление религиозных обрядов: «Мужское это дело — пред лицом врага / Богов дарами ублажать и жертвами. / А вам пристало молча по домам сидеть»<sup>17</sup>. Наставления Этеокла настолько необычны, что кажется, будто они являются одновременно результатом его собственного страха потерять самообладание и общего для мужской части его семьи страха попасть под женское влияние, который идет от Лая к Эдипу, а затем к его сыновьям.

Напряжение в трагедии растет, что проявляется в усилении шума боя и плача. Хор говорит Этеоклу: «Мне страшно, грохот у ворот сильнее стал». На что царь отвечает: «Весь город хочешь всполошить? Помалкивай»<sup>18</sup>. Немного успокоившись, хор снова продолжает: «Город грохочет. Как петля ему теперь / Башенная ограда. / Копья стучат о копыя, валит боец бойца»<sup>19</sup>. После этой «борьбы шумов» в трагедии следует описание семи пар воинов, которое, на наш взгляд, дано Эсхилом с педагогической целью.

### **«Семеро против Фив»: воспитательные стратегии для себя и alter ego?**

Эсхил описывает полководцев, штурмующих семь ворот города, закладывая глубокую педагогическую идею<sup>20</sup>. Этеокл выставляет в ворота по одному защитнику — антиподу нападающему, оставляя для себя роль мудрого царя, разгадывающего военную загадку, которая чем-то близка к той, которую в свое время решил Эдип и стал спасителем Фив. Кричащему, богохульствующему и пренебрегающему советами прорицателя Тидею в чрезмерно богатых доспехах противо-

<sup>15</sup> Эсхил. Семеро против Фив. С. 95.

<sup>16</sup> Там же. С. 99.

<sup>17</sup> Там же. С. 100–101.

<sup>18</sup> Там же. С. 101.

<sup>19</sup> Там же. С. 139.

<sup>20</sup> Ранее мы пытались наметить контуры историко-педагогического анализа этого фрагмента трагедии Эсхила в следующей статье: Пичугина В. К., Можайский А. Ю. Трагедия «Семеро против Фив» Эсхила: проекции образовательного пространства города в материальной и интеллектуальной культурах // Социально-гуманитарное образование: человек, общество, государство (историко-педагогические аспекты). Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2019. С. 224–230. В описании одной из пар нападающих была техническая ошибка, на что хотелось бы указать в рамках этой статьи, где историко-педагогический комментарий расширен и дополнен.

стоит уроженец Фив Меланипп: «Юноша / Он благородный и престолу Скромности / Слуга надежный. Хвастаться не любит он, / Честолюбив, но подлых избегает дел»<sup>21</sup>. На щите Тидея изображена полная луна в окружении звезд, что расценивается Этеоклом как плохое для его владельца пророчество: если Тидей будет убит, то ночь с луной и звездами упадут на его. Образ ночи, с которым оказывается связан Тидей, с одной стороны, указывает на его темное невежество, а с другой служит намеком на моральную слепоту представителей дома Лая, поскольку луна является напоминанием о Гекате — богине, с которой началось проклятие царского дома Фив. Этеоклу кажется, что Меланипп победит Тедея, поскольку «корнями связан» с Фивами и «кровь сама» велит ему стать на защиту родной земли.

Пустому, суетному, заносчивому и мнящему себя почти бессмертным Капанею противостоит Полифонт-силач, которому благоволит Артемида — богиня, ответственная за нерушимость издавна установленных обычаев. Канапей представлен как великан, держащий в руках щит с изображением обнаженного человека с горящим факелом. В отличие от Тидея, который избирает своим символом тьму, Капаней предпочитает огонь, то есть образ, связанный со светом, в том числе светом знания. Этеокл считает, что излишняя удаль Канапая (на щите у него написано «Сожгу я город»), только на руку Полифонту, который «горит отвагою».

Третьего гордого полководца в окружении рвущих узду коней встречает «гордый в деле, а не в помыслах» Мегарей<sup>22</sup>. На щите у нападающего изображен вооруженный воин, взбирающийся по ступеням на башню, с которой, согласно надписи, его не сможет сбросить даже сам Арес. Здесь нарушена привычная структура, когда вестник описывает экипировку врага и дает ему моральную характеристику. Этеокл дополняет эту характеристику и наставляет в том, как ему противостоять. Он никак не характеризует нападающего, а только указывает на Мегарая как защищающего Фивы воина. Вероятно, это происходит потому, что имя нападающего созвучно с именем самого царя Фив, и было бы странно выдвигать обвинения против своего «двойника».

Против безумного великана Гиппомедонта выставлен храбрый и безупречный во всем защитник Фив, желающий в честном бою испытать судьбу. На щите Гиппомедонта изображен изрыгающий пламя Тифон в окружении черного дыма и клубков змей, а на щите защитника со стороны Фив — Зевс с молнией в руке. Этеокл считает, что схватка двух сильных воинов будет с предрешенным исходом, поскольку «Зевса побежденным не видал никто»<sup>23</sup>. Пятые ворота Фив от юного и кичливого Парфенопея защищает решительный Актор, который любит действовать, а не хвастать. Вестник говорит, что для Парфенопея его оружие выше бога и дороже глаз, в чем снова слышится мотив моральной слепоты, когда амбиции ставятся выше добродетели и знания. Этеокл считает, что Актор не пустит в город воина, у которого на щите изображен сфинкс — символ прошлых страданий города Фивы.

Самыми опасными изображены шестой и седьмой нападающие: это мудрый, добрый, честный, умный, порядочный и набожный Амфиарай, волею судеб оказавшийся вместе с врагами, и родной брат Этеокла, жаждущий провозгласить себя новым царем. Амфиарай — служитель Аполлона, некогда предупредивший Лая о его дальнейшей судьбе. Все это хорошо известно Этеоклу и хору. Вестник характеризует Амфиарая и указывает, что тот продолжает наставлять и предсказывать: стоя перед

<sup>21</sup> Эсхил. Семеро против Фив. С. 141.

<sup>22</sup> Там же. С. 143.

<sup>23</sup> Там же. С. 112.

воротами Фив, он обличает Тидея и упрекает Полиника за его желание уничтожить родной город. Пророчество, данное Амфираем в речи к Полинику является еще одной загадкой для Этеокла, которому ничего не остается как назвать мудрого провидца глупым слепцом. Против мудреца выставлен не любящий чужеземцев Ласфен — «старик умом, цветущим телом юноша»<sup>24</sup>. Он подкреплен лишь надеждой, что тот одумается и не пойдет в бой, увидев благодаря своему дару поражение. Против собственного брата выступит сам царь Фив, желающий защитить город и родовую честь, не замечая требование равенства, о котором говорит Полиник, поясняя, чего именно добивается. Для него существует два пути: умереть вместе с Этеоклом в бою или вынудить его вернуть царствование. Кажется, что третьего пути — убить брата и завладеть Фивами — Полиник не видит.

Эсхил особенно подчеркивает поведение, характер и обмундирование воинов, в частности щиты нападающих, на которых изображено что-то, бросающее вызов богам. Защитники города, напротив, представлены как чтущие обычаи и богов, а потому справедливость на их стороне. В «Семеро против Фив» сильнее, чем в «Персах» демонстрируется противостояние умных и благородных глупым и заблуждающимся. Наставления Эсхила сводятся к следующему: лучший способ, которым царь может позаботиться о городе, это взрастить достойных горожан, чтобы они при необходимости противостояли недостойным. Горожане, по мнению Эсхила, это дети города, которые достигли «мужественной зрелости» благодаря особой системе обучения и воспитания.

**«Семеро против Фив»:  
трагедия о городе обреченных воспитательных проектов?**

В изображении Эсхила Фивы — город, где насилие порождает насилие, идущее через поколения потомков Лая. Хор напоминает о том, что дельфийский оракул трижды давал Лаю «вещее слово: город спасет, если бездетным закончит жизнь»<sup>25</sup>. Во времена Эсхила бездетность рассматривалась как адекватное наказание за некогда совершенное Лаем преступление против сына его друга. Эдип, сын Лая, не только оказывается в ответе за преступления отца, но и сам совершает новые преступления, которые отражаются на его детях. Фивы превращаются в город, который вынужден наблюдать, как каждое последующее поколение правителей — военных лидеров оказывается новым неудачным воспитательным проектом: сначала таковым для Лая стал Эдип, а затем для Эдипа — Полиник и Этеокл. Царский дом предельно далек от той *παιδείας*, которая успешно реализуется среди горожан, о чем Этеокл сообщил в начале трагедии. Частично осознав это, героям остается лишь попытаться разорвать тяжелое проклятие или хотя бы уменьшить его последствия для себя и родного города.

**Список использованной литературы  
и электронных ресурсов**

1. Геродот : история в 9 кн. // пер. и прим. Г. А. Стратановского, под общ. ред. С. Л. Утченко. — Л. : Наука, 1972. — 599 с.
2. Гомер. Илиада // Илиада. Одиссея / пер. Н. Гнедича. — М. : Художественная литература, 1967. — 766 с.

<sup>24</sup> Эсхил. Семеро против Фив. С. 147.

<sup>25</sup> Там же. С. 120.

3. Данте А. Божественная комедия / пер. М. Л. Лозинского. — М. : Наука, 1967. — 628 с.
4. Пичугина В. К., Можайский А. Ю. Трагедия «Семеро против Фив» Эсхила: проекции образовательного пространства города в материальной и интеллектуальной культурах // Социально-гуманитарное образование: человек, общество, государство (историко-педагогические аспекты). — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2019. — С. 224–230.
5. Платон. Государство // Соч. : в 4 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. — СПб. : С.-Петерб. ун-т; О. Абышко, 2007. — Т. 3, ч. 1. — С. 97–493.
6. Эсхил. Семеро против Фив // Трагедии / пер. С. Апта ; вступит. ст. Н. Сахарного, коммент. Н. Сахарного и С. Апта. — М. : Художественная литература, 1971. — С. 127–168.
7. Aeschylus. Seven Against Thebes // Aeschylus, with an English translation by Herbert Weir Smyth, Ph. D. : in 2 vol. — Vol. 1 : Seven Against Thebes. — Cambridge : Harvard University Press, 1926. — URL : <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:greekLit:tlg0085.tlg004.perseus-grc1:1-38> (accessed: 24.05.2019).
8. Arrowsmith W. Editor's foreword // Aeschylus: Seven Against Thebes / transl. by A. Hecht and H. H. Bacon. — N. Y. ; Oxford : Oxford University Press, 1991. — Pp. 7–11.
9. Hecht A., Bacon H. H. Introduction // Aeschylus: Seven Against Thebes / transl. by A. Hecht and H. H. Bacon. — N. Y. ; Oxford : Oxford University Press, 1991. — Pp. 3–17.
10. Saxonhouse A. W. “Save Our City”: The Curious Absence of Aeschylus in Modern Political Thought // Brill's Companion to the Reception of Aeschylus / ed. By R. F. Kennedy. — Leiden ; Boston, 2018. — Pp. 582–602.
11. Symeonoglou S. The topography of Thebes from the Bronze age to modern times. — Princeton : Princeton University Press, 1985. — 333 p.
12. Аристофан. Лягушки // Комедии. Фрагменты. — М. : Ладомир : Наука, 2008. — С. 615–705.

#### Сведения об авторах

**Пичугина Виктория Константиновна** — доктор педагогических наук, профессор РАО, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО. E-mail: [Pichugina\\_V@mail.ru](mailto:Pichugina_V@mail.ru) (Москва).

**Ветошкина Марина Константиновна** — кандидат педагогических наук, преподаватель математики, информатики и ИКТ ФГКОУ «Кронштадтский морской кадетский военный корпус Министерства обороны РФ». E-mail: [vetohcina2@mail.ru](mailto:vetohcina2@mail.ru) (Санкт-Петербург).

*V. K. Pichugina, M. K. Vetoshkina*

#### **A CITY OF FAILED EDUCATIONAL PROJECTS: AESCHYLUS' TRAGEDY “SEVEN AGAINST THEBES” THROUGH THE PRISM OF HISTORY OF PEDAGOGY**

The article views Aeschylus' tragedy “Seven against Thebes”, which was first staged in 467 BC, through the prism of history of pedagogy. The tragedy has vivid military and political implications, moreover it contains a number of original didactic ideas. According to Aeschylus, Thebes is a city where each generation is doomed to accept their pedagogical failure when seeing their children rule the city. Aeschylus treats the tragedy of Thebes as an instruction of how to train a good warrior, as a patriotic training program, as a source of educational strategies which can be used to educate oneself and one's alter ego.

history of antique pedagogy; Aeschylus; “Seven against Thebes”

## References

1. Utchenko S. L. (ed.) *Gerodot: istorija v 9 knigah* [Herodotus: History in 9 Books]. Leningrad, Science Publ., 1972, 599 p. (In Russian).
2. Homer. *Iliad. Gomer. Iliada. Odisseja* [Homer. Iliad. Odyssey]. Moscow. Belles-Lettres Publ., 1967, 766 p. (In Russian).
3. Dante A. *Bozhestvennaja komedija* [The Divine Comedy]. Moscow, Science Publ., 1967, 628 p. (In Russian).
4. Pichugina V. K., Mozhajsij A. Ju. Aeschylus' Tragedy "Seven against Thebes": the Learning Environment of a City in Material and Intellectual Cultures. *Social'no-gumanitarnoe obrazovanie: Chelovek, Obshhestvo, Gosudarstvo (istoriko-pedagogicheskie aspekty)* [Social and Humanitarian Education: People, Society, State (Historical and Pedagogical Aspects)]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2019, pp. 224–230. (In Russian).
5. Plato. *Gosudarstvo* [The Republic]. Losev A. F., Asmus V. F. (eds.). St. Petersburg, St. Petersburg University Publ., O. Abyshko Publ., 2007, vol. 3, pt 1, pp. 97–493. (In Russian).
6. Aeschylus. Seven against Thebes. *Jeshil. Tragedii* [Aeschylus. Tragedies]. Moscow, Belles-Lettres Publ., 1971, pp. 127–168. (In Russian).
7. Aeschylus, Seven against Thebes. Aeschylus. Aeschylus, with an English translation by Herbert Weir Smyth, Ph. D : in 2 vol. Vol. 1. Seven Against Thebes. Cambridge, Harvard University Press, 1926. URL : <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:greekLit:tlg0085.tlg004.perseus-grc1:1-38> (accessed: 24.05.2019).
8. Arrowsmith W. Editor's foreword. Aeschylus: Seven against Thebes. Transl. by A. Hecht and H. H. Bacon, N. Y., Oxford, Oxford University Press, 1991, pp. 7–11.
9. Hecht A., Bacon H. H. Introduction. Aeschylus: Seven against Thebe. Transl. by A. Hecht and H. H. Bacon, N. Y., Oxford, Oxford University Press, 1991, pp. 3–17.
10. Saxonhouse A. W. "Save Our City": The Curious Absence of Aeschylus in Modern Political Thought. Brill's Companion to the Reception of Aeschylus. Kennedy R. F. (ed.). Leiden, Boston, 2018, pp. 582–602.
11. Symeonoglou S. The Topography of Thebes from the Bronze Age to Modern Times. Princeton, Princeton University Press, 1985, 333 p.
12. Aristophanes. The Frogs. *Aristofan. Komedii. Fragmenty* [Aristophanes. Comedies. Fragments]. Moscow, Ladomir Publ., Science Publ., 2008, pp. 615–705. (In Russian).

## Information about the authors

**Pichugina Viktoriya Konstantinovna** — Doctor of Pedagogy, Professor of the Russian Academy of Education, Associate Professor, Senior Researcher of the Laboratory of History of Pedagogy and Education at the Institute of Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. E-mail: Pichugina\_V@mail.ru (Moscow).

**Vetoshkina Marina Konstantinovna** — Candidate of Pedagogy, Teacher of Mathematics, Informatics and Information and Communication Technologies of Kronshtadt Naval Cadet Corps of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: vetohcina2@mail.ru (St. Petersburg).

*Поступила в редакцию 16.06.2019.*

*Received 16.06.2019.*



## Методология развития личности

УДК 371.260

*В. К. Игнатович, С. С. Игнатович*

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ <sup>1</sup>

В статье обосновано понятие индивидуального образовательного результата как шага продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории, выделены и охарактеризованы три вида индивидуальных образовательных результатов: обретенные смыслы, способы продуктивных действий и способы их социального утверждения. Описаны специфика и особенности этих результатов, присущие дошкольному, младшему школьному, подростковому и раннему юношескому возрасту.

индивидуальная образовательная траектория; индивидуальный образовательный результат; смыслы; способы продуктивных действий; способы социального утверждения

Проектирование и оценка индивидуальных образовательных результатов учащихся остается одним из наименее разработанных аспектов исследований, связанных с индивидуализацией современного образования. Разрыв между пониманием сущности этого процесса как обретения каждым учеником возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории, приводящей его к максимуму реализации собственных творческих возможностей, и взглядами на образовательные результаты ученика как на усвоенные им нормы и способы действий сохраняется и на теоретико-методологическом, и на практическом уровнях.

Характеризуя идею индивидуализации образования, современные исследователи подчеркивают, что «можно построить школу на совершенно других педагогических принципах, создав каждому ребенку широкий индивидуальный выбор того, чему, как и у кого учиться, самостоятельно проектируя и контролируя свое образование» <sup>2</sup>. В работах А. Г. Асмолова, А. Б. Воронцова, В. М. Гребенниковой, Т. М. Ковалевой, В. Т. Кудрявцева, В. И. Слободчикова, во многом основанных на идеях развивающего обучения В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина, подчеркивается,

---

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

<sup>2</sup> Шевелев А. Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 28–39.



что индивидуальная образовательная траектория ученика складывается из событий, в которых он, выступая в роли субъекта освоения культуры, приобретает новый для себя опыт в широком спектре субъект-субъектных взаимодействий с другими людьми. Движущей силой этого процесса выступает, в первую очередь, творческая активность самого субъекта, направленная на освоение проблематизированных культурных содержаний окружающего мира. Однако именно эта первичность субъекта не учитывается, когда речь заходит о целеполагании и оценке достигаемых образовательных результатов, поскольку первичными в данном случае выступают требования к этим результатам, содержащиеся в образовательных программах. Результаты являются общими для всех учащихся. Данное обстоятельство существенно осложняет процесс институционализации образовательных систем, базирующихся на принципе индивидуализации образования.

Рассматриваемая проблема имеет еще один крайне важный аспект, связанный с учетом возрастных особенностей учащихся. В «обычных» образовательных системах, где образовательные результаты представляют собой достигнутые уровни усвоения единых образовательных программ, этот учет сводится к корректровке объема и сложности подлежащей усвоению учебной информации учащимися разного возраста. В этом смысле характерно, что даже требования к образовательным результатам учащихся на разных ступенях общего образования, определяемые действующими федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, не дают достаточно полного и четкого представления о том, в чем именно должны состоять качественные различия между образовательными достижениями учащихся начальной, основной и средней общеобразовательной школы. Однако при переходе в логику проектирования систем индивидуализированного образования, основанную на первичности ребенка как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории, суть «учета индивидуальных особенностей» существенно изменяется. Связано это с тем, что в каждом возрасте ребенок не только использует специфические средства, при помощи которых познает и преобразует окружающую действительность, но и занимает по отношению к ней специфическую внутреннюю позицию. Так, в исследованиях Д. И. Фельдштейна отмечено закономерное чередование внутренних позиций ребенка «Я и общество» и «Я в обществе», доминирующих на разных возрастных этапах его развития<sup>3</sup>, поэтому достигаемые образовательные результаты только тогда действительно становятся индивидуальными, когда проявляются их соответствие этим позициям и средствам.

В данной статье нами описан онтогенез индивидуальных образовательных результатов учащихся разного возраста — от дошкольного до старшего школьного. Цель проведенного исследования состояла в выявлении специфических особенностей индивидуальных образовательных результатов учащихся дошкольного, младшего школьного, подросткового и раннего юношеского возраста.

Для достижения поставленной цели мы использовали метод моделирования ситуаций освоения учащимися разного возраста проблематизированных социокультурных практик в рамках реализации которого, как было показано в наших предыдущих исследованиях, ими решаются разнообразные творческие задачи в усло-

<sup>3</sup> См.: Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 2008 с.

виях событийной общности с другими людьми<sup>4</sup>. Главным методологическим основанием для нас выступал принцип первичности субъекта освоения внешней среды как носителя творческой активности (Дж. Гиббсон, Г. П. Щедровицкий, В. Т. Кудрявцев, В. А. Петровский и др.). В качестве ведущих теоретических оснований мы использовали теории ведущей деятельности развития (А. Н. Леонтьев) и продуктивного пробного действия (Б. Д. Эльконин), в рамках которых совершение деятельностных проб выступает механизмом творческого освоения детьми разного возраста проблематизированных содержаний культуры.

В ранее проведенных исследованиях мы обосновали индивидуальный образовательный результат как совершенный субъектом шаг своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории, открывающий ему новые возможности самостоятельного решения определенного круга творческих задач. Эти возможности соотносятся самим субъектом с уровнем собственных социальных притязаний, что позволяет выявить и оценить их индивидуальное значение для этого субъекта<sup>5</sup>. Развивая эти представления, отметим, что исходным проявлением творческой активности субъекта в этой системе взглядов и представлений выступает продуцирование им своего собственного «запроса к культуре», в основе которого лежит социокультурная проблематика проживаемого возрастного периода. Эта идея, в частности, была заложена в основу проекта Всероссийской системы оценки качества образования. Она разработана в русле системно-деятельностного подхода, но, к сожалению, не получила в полной мере своего практического воплощения. Авторы этого проекта отмечают следующее: «Первый и основной результат любого образовательного действия состоит не в том, что он (ребенок. — В. К.) делает, а в том, с чем он обращается к взрослому (учителю). То есть первое, что в результате правильной образовательной программы... будет выстроено и через всю жизнь человеком пронесено — это формирование и наличие у него *образовательного запроса*. *Образовательный запрос* — в том хитрость его как результата, что он иницируется, что он происходит как свой запрос от ребенка»<sup>6</sup>. Идея такого «запроса» восходит к культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и по сути является ключом к пониманию творческой природы самого процесса психического развития ребенка. В рамках этих представлений индивидуальный образовательный результат ученика может интерпретироваться исключительно как найденный им «ответ» на его же собственный «запрос к культуре». Обратное также верно: если образовательные результаты ученика не связаны с его собственным «запросом», они по определению не могут рассматриваться как индивидуальные, иначе утрачивается сам смысл индивидуальности как процесса и результата самосотворения человека в активно-деятельном общении с другими людьми<sup>7</sup>. В связи с этим можно выделить три ви-

<sup>4</sup> См.: Игнатович В. К., Игнатович С. С., Гребенникова В. М., Бондарев П. Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2015. 144 с.

<sup>5</sup> См.: Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 36-45.

<sup>6</sup> См.: Воронцов А. Б., Эльконин Б. Д., Заславский В. М., Высоцкая Е. В., Чудинова Е. В. Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации / под ред. А. И. Адамского. М., 2013. Кн. 4. с. 38

<sup>7</sup> См.: Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. М. : РАН, 1994. 128 с.

да индивидуальных образовательных результатов, отвечающих общей логике самостоятельного освоения учащимся проблематизированных социокультурных практик на разных возрастных этапах развития.

В первую очередь, это образовательные результаты как обретенные субъектом смыслы осваиваемых им содержаний культуры. С точки зрения психологической теории смысла, этот результат состоит в определении субъектом индивидуального значения («значения-для-себя») того знания (более широко — опыта), которое обретено им в процессе творческого освоения различных социокультурных практик. Эти смыслы образуют содержательное ядро формирующегося «ответа» самого субъекта на его «запрос». Следует учитывать, что не каждая попытка учащегося освоить ту или иную социокультурную практику может иметь следствием определение им своего смыслового отношения к ней, с чем связана необходимость отличия индивидуальных от «обычных» образовательных результатов.

«Обычные» результаты должны достигаться всеми учениками, совершающими запрограммированные учебные действия. В случае же индивидуальных результатов-смыслов такое требование уступает место противоположному взгляду: «непорождение» субъектом смысла также может рассматриваться как результат, понимание того, что данная конкретная социокультурная практика в настоящее время не может стать единицей его индивидуальной образовательной траектории. Например, осваивая такую социокультурную практику, как эмоционально-включенное чтение художественного текста, ученик может не видеть какое-то время своего собственного смысла в том или ином литературном произведении (хотя имеет шанс сделать это впоследствии). Но именно способность смысловой сферы человека строить избирательные отношения с окружающим миром лежит в основе развития его индивидуальности.

В отличие от всеобщих значений, смыслы не могут быть обретенны человеком «по указанию» извне. Их избирательность, как отмечает Д. А. Леонтьев, выступает механизмом ориентирования человека в мире<sup>8</sup>. Вместе с тем закономерно возникает вопрос о совместно-разделенной ответственности взрослого и ребенка, который может быть сформулирован следующим образом: были ли в полной мере реализованы ресурсы их педагогического взаимодействия, необходимые для открытия учеником собственного смысла в предъявленном ему содержании культуры? Заметим, что в таком виде вопрос практически не возникает при ориентации педагога на усвоение учеником лишь общепринятых значений тех или иных явлений окружающего мира, то есть вне контекста индивидуализации образования.

Второй вид индивидуальных образовательных результатов мы определяем как результаты — способы продуктивных действий. Разумеется, необходимость освоения учащимися способов действий, в первую очередь учебных, не отрицается и в неиндивидуализированных образовательных системах. В рамках так называемой знаниевой парадигмы для этого используются понятия «умения» и «навыки». Принципиальное отличие состоит в том, что вне контекста индивидуализации осваиваемые учеником способы действий носят самодостаточный характер и внедряются в его сознание посредством демонстрации образцов, и их воспроизведение происходит в заранее подготовленных учебных ситуациях. В рамках

<sup>8</sup> См.: Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М. : Смысл, 2003. 487 с.

компетентностного подхода формируемые таким путем способы действий иногда именуется «репродуктивными компетенциями». В качестве же альтернативы используется понятие «продуктивные компетенции», основанные на «самости, экзистенциальной основе любой субъектности, отличительной особенностью которых выступает «более рефлексивный антропологический и культурный характер»<sup>9</sup>. В контексте же индивидуализации смысловой акцент понятия «способы продуктивных действий» приходится на расширение возможностей субъекта самостоятельного решения им определенного круга творческих задач.

Достижение учащимся индивидуального образовательного результата — способа продуктивного действия — характеризуется двумя взаимодополняемыми сторонами. С одной стороны, открывая для себя новые «поля культуры», учащийся сталкивается с необходимостью освоения новых способов действий, которых до сих пор не было в его арсенале. Их освоение становится личностно значимой задачей, если эти способы соотносятся в сознании с тем самым исходным «запросом к культуре», который лежит в основе смыслообразующих мотивов. С другой стороны, опыт применения уже освоенных способов продуктивных действий может стать основанием для расширения круга решаемых с их использованием проблемных задач. Другими словами, перенос имеющегося опыта в новые сферы его применения становится механизмом расширения творческих возможностей субъекта. И в том, и в другом случае достижение индивидуального образовательного результата — способа продуктивного действия — сопровождается личностной рефлексией состоявшегося шага продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории.

Несложно заметить, что представления об образовательных результатах как обретенных смыслах и освоенных способах действий опираются на учение Д. Б. Эльконина о единстве смысловой и операциональной сторон продуктивной деятельности субъекта<sup>10</sup>. В свою очередь, концепция продуктивного действия Б. Д. Эльконина выводит нас на понимание третьего вида индивидуальных образовательных результатов — освоенных учащимся способов социального утверждения совершаемых им действий и поступков. Как отмечает исследователь, «...продуцирование предполагает социальную пробу образования и удержания того социума... в котором действие будет практически экранировано в виде ожиданий, оценки, санкций сообщества людей, которые будут смотреть на действующего, а не сквозь него...»<sup>11</sup>. Вопрос состоит в том, выступает ли это «социальное утверждение» задачей для самого субъекта деятельности? Отвечая на него положительно, отметим, что именно данный вид индивидуальных образовательных результатов лежит в основе способности человека создавать новые социальные институты, становясь таким образом субъектом инновационных процессов в обществе.

В логике проводимого исследования нам было необходимо охарактеризовать специфику выделенных видов индивидуальных образовательных результатов учащихся на различных этапах их возрастного развития. Результаты этой работы представлены в таблице.

---

<sup>9</sup> Попов А. А., Глухов П. П., Луппа Г. М., Попова О. А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода : метод. пособие. М. : Ленанд, 2016. С. 53.

<sup>10</sup> Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

<sup>11</sup> Эльконин Б. Д. Действие как единица развития. URL : [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#\\$p35](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#$p35) (дата обращения: 20.05.2019).

Таблица

Общие характеристики  
индивидуальных образовательных результатов учащихся  
на разных этапах онтогенеза

<i>Возраст и «запрос к культуре»</i>	<i>ИОР* — смыслы</i>	<i>ИОР — СПД*</i>	<i>ИОР — ССУ*</i>
Дошкольный: «видеть все», «творить все» и «быть всем»	Универсальные смыслы отношений между людьми в условиях разнообразия окружающей действительности	Игровое моделирование явлений окружающего мира, свободное экспериментирование с ними средствами творческого воображения	Внутренняя адресация совершаемых игровых действий Другому (взрослому)
Младший школьный: овладение «взрослыми» средствами познания мира	Осмысление мира как «приглашения» к познанию через творчество	Отделение знания от незнания; построение, реализация и проверка схемы выполнения задания; обращение к внешним ресурсам для решения поставленной задачи	Адресация значимому Другому «правильного» решения поставленной задачи
Подростковый: вопрос о «главном интересе», собственной идентичности и групповой принадлежности	Определение субъективного (позитивное — негативное) смыслового отношения к различным видам социально ориентированной деятельности; осмысление себя как субъекта выбора	Творческое преобразование проблемных ситуаций и познаваемых объектов окружающего мира; взаимодействие и сотрудничество с партнерами по совместной деятельности; рефлексия и самооценка результатов осуществляемой творческой деятельности	Презентация себя и результатов своей деятельности совместно с другими ее субъектами в социально одобряемых формах
Ранняя юность: вопрос о ресурсах дальнейшей социализации, личностного и профессионального самоопределения	Осмысление себя как субъекта жизни; осмысление образования как ресурса построения социальной и профессиональной карьеры	Выстраивание индивидуальной образовательной траектории на последующих ступенях непрерывного образования (образовательная самостоятельность); реализация авторского проекта; деловое сотрудничество с другими людьми	Общественная защита индивидуального проекта; презентация себя и результатов своей деятельности различным аудиториям
* Примечание: ИОР — индивидуальные образовательные результаты; СПД — способы продуктивных действий; ССУ — способы социального утверждения.			

«Запрос к культуре», исходящий от дошкольника, психолог В. Т. Кудрявцев определяет как «видеть все», «творить все» и «быть всем»<sup>12</sup>. Такой запрос полностью отвечает особенностям психики ребенка в этом возрасте: полная открытость всему многообразию окружающей действительности, примат смысловой стороны осуществляемой деятельности над операциональной, насыщенность, надситуативность и т. д. Ребенок стремится максимально удовлетворить свою эмоциональную сферу переживаниями, источниками которых становятся затронутые «точки удивления». Главным и по сути единственным средством для решения задачи выступает его творческое воображение. Именно этим объясняются особенности охарактеризованных индивидуальных образовательных результатов. Пропуская через свое сознание каждое явление окружающего мира и прорабатывая его силой воображения, в первую очередь, средствами игровой деятельности, ребенок способен отразить его как целостность, осмыслить в главном, не обращая своего внимания на технические детали и подробности. По утверждению В. Т. Кудрявцева, именно «схватывание» универсальных смыслов становится для ребенка главным результатом соприкосновения с проблемными содержаниями культуры. В качестве примера такого «схватывания» В. Т. Кудрявцев описывает поведение малыша, «оседлавшего» палочку и таким путем «превратившего» ее в лошадку. «Схватывание» смысла интерпретируется как «освобождение» этого действия от всего избыточного, в результате чего в самом ребенке «освобождается» наездник, которым он становится в игре. Тем самым ребенок освобождает «другого человека, который уже где-то притаился в нем, но не было волшебного жезла (палочки), чтобы вызволить... Этот “другой”, как джинн, однажды выпущенный из сосуда, превращается в спутника на всю жизнь»<sup>13</sup>. Смысл, извлеченный ребенком из игровой ситуации, становится для него, по сути, опытом «быть другим» и ощущать, каково этому «другому». Из данных универсальных смыслов ребенка-дошкольника складывается субъективная картина мира, «приглашающая» его к творческому освоению и свободному экспериментированию.

Основным способом продуктивного действия, который осваивает ребенок именно как свой собственный индивидуальный образовательный результат, становится для него моделирование затронувших воображение явлений окружающего мира в форме сюжетно-ролевой (либо режиссерской) игры. В ходе такой игры творческое воображение становится для ребенка средством, при помощи которого он может свободно экспериментировать с заинтересовавшими его содержаниями культуры, что и приводит к порождению смысловой картины мира.

Как способ продуктивного действия, игровое моделирование обладает для ребенка-дошкольника важнейшим свойством, на которое указывает Б. Д. Эльконин: порожденное в проблемной ситуации средство решения творческой задачи (способ продуктивного действия) становится для субъекта инструментом, при помощи которого он может совершать последующие пробы, выходя при этом за пределы уже существующего опыта<sup>14</sup> (отметим, что игровая ситуация как раз и содержит в себе проблемную задачу, для решения которой необходимо преобразовать эту ситуацию средствами творческого воображения.) Именно в этом состоит механизм развития игры как ведущей деятельности развития дошкольника.

<sup>12</sup> Кудрявцев В. Т., Хорчева М. И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // *Детский сад: теория и практика*. 2017. № 5. С. 18–37.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> См.: Эльконин Б. Д. Действие как единица развития.

Вопрос о третьем виде индивидуальных образовательных результатов в дошкольном возрасте — освоенных способов социального утверждения совершенных действий — может быть рассмотрен с двух разных позиций. В общем ключе обсуждения социализирующих эффектов детской игры уместно обратиться к идее «детского общества», обоснованной Г. П. Щедровицким. Рассматривая игру как модель отношений субъектов «взрослого» общества, он отмечал, что «сами общественные и нравственные нормы могут задаваться детям в качестве особых содержаний усвоения тоже только в ситуациях, возникающих по поводу игры, именно в конфликтных ситуациях, ибо только здесь они могут быть использованы в качестве средств разрешения конфликта и только здесь ребенок может увидеть и понять их роль в качестве таких средств»<sup>15</sup>.

Бесспорно, что способность ребенка достигать определенных договоренностей с партнерами по игровой деятельности лежит в основе его будущей готовности к порождению новых социальных институтов, что выступает важнейшим аспектом социализации. Однако едва ли можно утверждать, что эти договоренности направлены на социальное утверждение самой игры, поскольку реальный социум персонифицируется в сознании ребенка образом взрослого, который может и вовсе не принимать участия в отношениях «по поводу игры», поэтому подход к пониманию этого вида индивидуальных образовательных результатов детей-дошкольников следует искать в новых способах взаимоотношения ребенка со взрослыми. Вместе с тем «натуральное» участие взрослого в детской игре, хотя и может выступать источником ее развития, не имеет отношения к социальному утверждению.

Решением проблемы может служить пример, рассмотренный ниже (из лекций В. Т. Кудрявцева). Ребенок дошкольного возраста строил башню из кубиков в присутствии взрослых людей, пришедших в гости. Попытки взрослых поучаствовать в строительстве башни были им отклонены, однако, когда гости из гостиной перешли на кухню, он молча собрал свои кубики и проследовал за ними, где начал «строительство» заново. Объясняя этот феномен, В. Т. Кудрявцев отмечает, что истинной причиной, побудившей ребенка совершить такой поступок, выступает то, что свое «игрушечное» строительство он внутренне адресовал именно тем взрослым людям, которые при этом присутствовали. Таким путем он оценивал самого себя через Другого, то есть взрослого. Можно сказать, что именно на полюсе взрослого Другого в данный момент был локализован «полюс социального значения» осуществляемой ребенком деятельности. Таким образом, адресуя свою игру взрослому, ребенок стремился к ее социальному утверждению, превращая в своем воображении «игру понарошку» во вполне серьезную, социально одобряемую деятельность. Сказанное позволяет нам заключить, что внутренняя адресация творческой деятельности ребенка взрослому человеку в дошкольном возрасте становится освоенным способом социального утверждения этой деятельности, то есть важным индивидуальным образовательным результатом.

Переходя к описанию индивидуальных образовательных результатов учащихся младшего школьного возраста, отметим, что младший школьник, как и дошкольник, еще не в состоянии самостоятельно сформулировать (вербализовать) свой запрос. По утверждению авторов уже упомянутой Школьной системы оценки ре-

<sup>15</sup> Щедровицкий Г. П. Избр. тр. Ч. 7: Развитие. Учение. Игра. Игра и «детское общество». URL : <http://gtmarket.ru/book/export/html/4001> (дата обращения: 20.05.2019).

зультатов и качества общего образования, «у него (младшего школьника — В. К.) есть отдельные просьбы, требования и т. д. В чем заключаются его образовательные задания? Первое, с чего начинает ребенок, это задания на правильное выполнение чего-либо в соответствии с некой схемой. В конце же дается задание на удержание схемы выполнений, то есть построение схемы и проверка ее выполнения»<sup>16</sup>. Все это в полной мере характеризует учебную деятельность младшего школьника, единицей которой, согласно теории В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина выступает решение учебной задачи. Однако есть основания полагать, что учебная деятельность, являясь ведущей деятельностью развития младшего школьника, все же не исчерпывает его индивидуальный «запрос к культуре», который формируется в более широком контексте творчества и подчиняется особенностям социальной ситуации развития ребенка в этом возрасте. Одной из главных особенностей выступает то, что, помимо творческого воображения, ребенок открывает для себя и осваивает иные, настоящие, «взрослые» средства познания и отражения окружающего мира. Благодаря этим средствам ребенок может открыть для себя «внутреннее устройство» окружающих его вещей и явлений. Совершаемые пробы могут относиться к разным сферам творческой деятельности, например изобразительному искусству. Так, в процессе рисования пейзажа ребенок может открыть закон перспективы, и это станет существенным шагом продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Важно, что многие открытия становятся результатом именно пробных продуктивных действий. Как пишет Б. Д. Эльконин, «...живописец, накладывающий цветное пятно на холст, делает это размерно, осторожно, как бы следуя всем “правилам” пробно-поискового действия. Но эта “проба” здесь же, а не после построения “полной ориентировочной основы”, претворяется в результат — цветное пятно, которое, в свою очередь, станет или не станет элементом целого в зависимости от “попадания” в форму композиции...»<sup>17</sup>. Младший школьник именно таким путем способен совершать свои открытия, которые становятся для него источником новых смыслов. В целом окружающая действительность осмысливается ребенком младшего школьного возраста как поле деятельности, способствующее творческому освоению при помощи субъективно новых, «взрослых», творческих средств. Искомые смыслы для младшего школьника «спрятаны» внутри познаваемых объектов и явлений и могут быть извлечены оттуда исключительно с помощью особых, «правильных» действий. Именно этим можно объяснить готовность младшего школьника занять внутреннюю позицию «я в обществе» (по Д. И. Фельдштейну), или, в более широком смысле, «я в реальном мире». Реальный мир открывается для младшего школьника как источник новых смыслов, становясь при этом альтернативой ранее освоенному воображаемому миру.

Ранее скрытые, но извлеченные при помощи «правильных» действий смыслы, как секреты внутреннего устройства мира, становятся для ребенка младшего школьного возраста индивидуальными образовательными результатами. На их основе выстраивается новая картина мира, «приглашающего» человека к познанию творческими средствами. В свою очередь, сами «правильные» действия,

<sup>16</sup> Воронцов А. Б., Эльконин Б. Д., Заславский В. М., Высоцкая Е. В., Чудинова Е. В. Школьная система оценки результатов и качества образования ... С. 39.

<sup>17</sup> Эльконин Б. Д. Действие как единица развития.



выстраиваемые на основе логических схем, продвигающих учащегося от незнания к знанию, становятся его индивидуальными образовательными результатами — обретенными способами продуктивных действий. Каждый из таких результатов становится для ребенка его собственным открытием, с которым связаны новые возможности творческого познания и отражения окружающего мира. Однако освоение «правильного» способа выполнения продуктивного действия ценно не само по себе, а исключительно потому, что оно приводит ученика к решению творческой задачи. Именно обретенная возможность решения творческой задачи делает освоенный способ продуктивного действия индивидуальным образовательным результатом младшего школьника.

Что же касается осваиваемых в младшем школьном возрасте способов социального утверждения собственных продуктивных действий, то, как и в дошкольном детстве, они связаны, в первую очередь, с особыми коммуникациями со взрослыми людьми. Оценка взрослого так же, как и раньше, опосредует самооценку самого учащегося. Однако в этом возрасте изменяется внутренняя позиция ребенка (субъекта), благодаря чему он начинает осознанно оценивать себя (и свою деятельность) именно с точки зрения взрослого человека, ориентируясь при этом на «правильность» выполняемых действий. Таким образом, способом социального утверждения действий ученика выступает не сама по себе оценка, данная взрослым, а самооценка учащегося, которую тот осуществляет как взрослый человек, ориентируясь при этом на соответствие осуществленного действия «правильной» схеме, приводящей к решению творческой задачи. Участие взрослого в процедурах оценивания является необходимым, но не достаточным условием социального утверждения. Возможность ребенка оценить себя с позиции взрослого предполагает использование особого способа субъект-субъектных взаимодействий, при котором ребенок овладевает средствами самооценки достигаемых результатов. Главным барьером на пути достижения таких индивидуальных образовательных результатов младшего школьника часто становится неготовность взрослых (в первую очередь, учителей и родителей) выстраивать процедуру оценивания именно как субъект-субъектное взаимодействие с ребенком. Следствием такой неготовности, как правило, становится низкий уровень контрольно-оценочной самостоятельности учащегося.

При переходе в подростковый возраст деятельность учащихся, лежащая в основе достижения ими индивидуальных образовательных результатов, существенно изменяется. Как отмечают Б. Д. Эльконин и А. Б. Воронцов, подростку, в отличие от младшего школьника, необходимо преобразовать ситуацию, для того чтобы выявить скрытый в ней смысл, для чего осваиваются и используются особые «управляющие модели»<sup>18</sup>. Связано это с тем, что мир открывается подростку не в статике, а динамике. Открываемые смыслы связаны, в первую очередь, с возможностями преобразования и «достраивания» того, что вызывает интерес. Учитывая, что подросток (по Д. И. Фельдштейну) вновь занимает внутреннюю позицию «Я и общество», можно заключить, что его индивидуальная образовательная траектория, проходящая через различные социальные пробы, приводит к личностному самоопределению как ответу на три взаимосвязанных вопроса: в чем мой главный интерес? кто я как уникальная личность? кто я среди других людей?

<sup>18</sup> Воронцов А. Б., Эльконин Б. Д., Заславский В. М., Высоцкая Е. В., Чудинова Е. В. Школьная система оценки результатов и качества образования ...

Социальная проба подростка отличается тем, что, совершая ее, он решает особую, проектную задачу, смысл которой обнаруживается субъектом при преобразовании проблемной ситуации. Извлекаемая идея непосредственно связана с «разностью потенциалов» между тем, что было, и тем, что стало. Такая разность, по утверждению И. А. Колесниковой, составляет важнейшую характеристику проектной деятельности<sup>19</sup>. Для самого подростка смысл возникает как открытие, касающееся не только преобразованного объекта, в котором обнаружались новые, ранее неизвестные свойства и значения, но, в первую очередь, самого субъекта («для меня это важно!»). Именно эти открытия становятся для подростка его индивидуальными образовательными результатами — смыслами. Выделение, выбор в окружающем мире того, что «важно-для-меня» для подростка становится главным механизмом формирования смысловой картины мира, а также осознанием себя как субъекта выбора.

Особое значение для проектной деятельности подростка как источника новых смыслов имеет ее совместный характер. Взаимодействуя друг с другом и со взрослыми людьми в процессе решения проектных задач, учащиеся подросткового возраста «обмениваются» порождаемыми смыслами. Результатом этого обмена становится ответ на вопрос о собственной групповой принадлежности. Обретенный смысл «важно-для-меня» таким путем трансформируется в общий смысл «важно-для-нас», становясь при этом средством самоидентификации подростка в обществе.

Другая группа индивидуальных образовательных результатов учащихся-подростков (способы продуктивных действий) также соответствует сущности проектной деятельности, а именно ее творческо-преобразовательному характеру. Такими результатами становятся те способы действий, при помощи которых проблемная ситуация может быть преобразована в соответствии с представлениями субъекта о «желаемом будущем». По сути, они призваны стать для подростка инструментами управления моделируемыми им процессами. Вспомним, что для дошкольника таким универсальным «инструментом» является творческое воображение. В подростковом возрасте спектр этих инструментов должен стать значительно шире и обеспечивать сочетание как воображаемых, так и реальных преобразовательных действий. Кроме того, набор освоенных подростком способов преобразовательных действий должен в полной мере соответствовать общей логике совместного решения проектной задачи. Выделим три подгруппы индивидуальных образовательных результатов подростков — способов продуктивных действий. Первую составляют индивидуальные действия, направленные на анализ и преобразование проблемной ситуации: понимание и «удержание» решаемой проектной задачи; концептуализация проектного замысла; продуцирование идей; поиск и обработка информации; обращение к необходимым теоретическим знаниям; использование моделей, схем и инструментов; воплощение найденного решения в продукте; рефлексия произошедших изменений. Вторую подгруппу образуют способы и средства продуктивных коммуникаций с партнерами по совместной деятельности: принятие персональной и разделенной ответственности; передача и прием сообщений без искажения смысла; планирование и саморегуляция совместных действий; предотвращение и регулирование конфликтных ситуаций.

---

<sup>19</sup> Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 288 с.

В третью подгруппу входят способы действий, лежащих в основе сотрудничества и психологической поддержки: проявление солидарности и доброжелательности; регулирование эмоционального напряжения; проявление уважительного отношения к иным точкам зрения; оказание поддержки в сложных ситуациях. Как и в предыдущих случаях, индивидуальность этих образовательных результатов обеспечивается их встроенностью в контекст решаемой проблемной задачи на «разрыве» имеющегося и необходимого нового опыта.

Способы социального утверждения продуктивных действий подростков (третий вид индивидуальных образовательных результатов) основаны на внутренней адресации осуществляемой деятельности не только взрослым, наделенным «полномочиями» Значимого Другого, но и более широким кругом представителей внешней социальной среды, например зрителями на спектакле в театральном кружке, концерте, спортивных соревнованиях и т. д. У подростка возникает необходимость и (как индивидуальный образовательный результат) возможность влиять на внешнюю аудиторию, завоевывать ее внимание и симпатию, а также оценивать, в какой степени состоялось это социальное утверждение. Таким путем подросток отражает в своем сознании самого себя как субъекта социальных отношений. Однако более высоким потенциалом социального утверждения обладают способы взаимодействия с представителями внешней социальной среды в специально организуемых форматах общественно-профессиональной экспертизы результатов проектной деятельности. Именно в этом состоит главное назначение различных конкурсов детских проектов. Для того чтобы эти конкурсы действительно стали форматом социального утверждения деятельности подростков, необходимы два условия. Первое — готовность взрослых участников подобных мероприятий к осуществлению специфических функций экспертов и оппонентов, обеспечивающих их подлинно событийный характер. Презентация и защита подросткового проекта (с учетом возрастных особенностей) должна представлять собой не «натуральную» встречу автора и эксперта, а, скорее, игровое моделирование такой встречи, в ходе которого эксперт обладает возможностью подчеркнуть реальную социальную значимость образовательных достижений подростка. Следует отметить, что низведение экспертизы и оппонирования до обычной «школьной» оценки или нормоконтроля по стандартным требованиям практически полностью лишает эти процедуры функции социального утверждения действий учащих. Второе же условие непосредственно выступает индивидуальным образовательным результатом учащегося и состоит в его готовности вести конструктивный диалог с экспертами и оппонировающей аудиторией, доказывая и отстаивая социальное значение осуществленного проекта.

Индивидуальные образовательные результаты, присущие юношескому возрасту, формируются в ситуации профессионально-личностного самоопределения. Эта ситуация, отвечающая реалиям современной действительности, характеризуется высокой степенью социокультурной неопределенности, что практически делает неэффективными любые попытки воспроизведения ранее известных способов построения профессиональной и социальной карьеры. В этой ситуации наиболее эффективным становится самоопределение, которое осуществляется как авторский проект самого ученика, направленный на достижение ценностно детерминированных жизненных целей. Важнейшим условием их достижения становится образовательная самостоятельность учащегося, понимаемая как готовность

к построению индивидуальной образовательной траектории на последующих (послешкольных) этапах непрерывного образования<sup>20</sup>. Ситуацию ранней юности характеризует и возрастание значимости операциональной стороны деятельности учащихся, для полноценного осуществления которой субъекту необходимы разнообразные внешние и внутренние (личностные) ресурсы. Именно этим определяется индивидуальный запрос к культуре как вопрос о ресурсах дальнейшей социализации, личностного и профессионального самоопределения.

Таким образом, индивидуальные образовательные результаты — смыслы, обретаемые учащимися в ранней юности, связаны, с одной стороны, с осмыслением ценности образования как «двигателя», обеспечивающего продвижение субъекта по индивидуальной образовательной траектории, с другой стороны, с осмыслением самого себя как субъекта выбора и проектирования этой траектории. Источником таких смыслов выступает проектная деятельность, реализуемая учащимися на качественно новом уровне их образовательной ответственности. Этот уровень характеризуется тем, что индивидуальный проект учащегося перестает быть только атрибутом его учебной деятельности и «вписывается» в реальные социальные связи и отношения, вызывая требуемые изменения в окружающей социальной среде.

Соответственно, индивидуальные образовательные результаты — способности продуктивных действий — в данном возрасте представляют собой спектр компетенций, необходимых для осознанного построения индивидуальной образовательной траектории на последующих ступенях непрерывного образования как индивидуального проекта самого учащегося. Совокупность таких компетенций образует системное личностное качество учащегося, которое можно охарактеризовать как новую ступень образовательной самостоятельности. Данное качество проявляется в готовности учащегося к реализации авторского проекта, включая постановку конкретных дальних и ближних целей своего образовательного продвижения, определение средств и ресурсов их достижения, а также деловое сотрудничество с другими людьми — представителями внешнего социального окружения.

Деловое сотрудничество также образует основу достижения третьего вида индивидуальных образовательных результатов — способов социального утверждения собственной продуктивной деятельности. В ранней юности, в отличие от подросткового периода взросления, это утверждение уже может происходить не только в модельных, но и реальных социально укорененных формах. Наиболее эффективной может выступать форма общественной защиты индивидуального проекта, проводимой при участии представителей различных социальных институтов и профессиональных сообществ. Не исключено также включение в процедуру защиты широкой зрительской аудитории, в том числе в современных форматах, таких как ScienceSlam. Сами же индивидуальные образовательные результаты учащихся представляют собой широкий спектр способов сотрудничества и продуктивных коммуникаций с различными людьми, занимающими позиции субъектов внешней оценки проектной деятельности учащихся.

---

<sup>20</sup> Игнатович В.К., Гребенникова В.М. Образовательная самостоятельность как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассника // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 5. Ч. 2. С. 174–179.

В заключение отметим, что предложенное понимание и возрастная периодизация индивидуальных образовательных результатов учащихся может стать основой для разработки новых моделей преемственности различных образовательных систем (ДООУ, школы, вузы) на общих методологических основаниях индивидуализации образовательного процесса. В то же время необходимо признать, что в условиях традиционных, не индивидуализированных моделей образования их достижение существенно осложнено. Именно поэтому в исследовании мы в первую очередь рассматриваем возможности учреждений дополнительного образования детей, перед которыми ставятся новые задачи развития, соответствующие специфическим требованиям современной действительности.

### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Игнатович В. К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 36–45.
2. Игнатович В. К., Гребенникова В. М. Образовательная самостоятельность как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассника // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — Т. 8, № 5. — Ч. 2. — С. 174–179.
3. Игнатович В. К., Игнатович С. С., Гребенникова В. М., Бондарев П. Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта : моногр. / под науч. ред. В. К. Игнатовича. — Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2015. — 144 с.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие. — М. : Академия, 2005. — 288 с.
5. Кудрявцев В. Т., Хорчева М. И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. — 2017. — № 5. — С. 18–37.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 2-е изд., испр. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
7. Попов А. А., Глухов П. П., Луппа Г. М., Попова О. А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода : метод. пособие. — М. : Ленанд, 2016. — 192 с.
8. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989. — 208 с.
9. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. — М. : РАО, 1994. — 128 с.
10. Шевелев А. Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 1 (41). — С. 28–39.
11. Воронцов А. Б., Эльконин Б. Д., Заславский В. М., Высоцкая Е. В., Чудинова Е. В. Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации / под ред. А. И. Адамского. — М., 2013. — Кн. 4. — 286 с.
12. Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
13. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития. — URL : <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#p35> (дата обращения: 20.05.2019).

### Сведения об авторах

**Игнатович Владлен Константинович** — кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». E-mail: [vign62@mail.ru](mailto:vign62@mail.ru) (Краснодар).

**Игнатович Светлана Сергеевна** — кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». E-mail: [ssign67@mail.ru](mailto:ssign67@mail.ru) (Краснодар).

V. K. Ignatovich, S. S. Ignatovich

## PLANNING INDIVIDUAL LEARNING OUTCOMES: AGE DISTINCTIONS

The article treats individual learning outcomes as a part of individual learning trajectories. It singles out and describes three variations of individual learning outcomes, namely, acquired values, means of productive activities and means of social affirmation. It describes some age-related peculiarities of learning outcomes, namely learning outcomes expected of preschool children, elementary school children, young, middle and late adolescents.

individual learning trajectory; individual learning outcomes; meaning; means of productive activities; means of social affirmation

### References

1. Ignatovich V. K. An Individual Education Result: Essence, Concepts, Approaches. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 36–45. (In Russian).
2. Ignatovich V. K., Grebennikova V. M. Learning Independence as a Prerequisite for Professional and Personal Self-Determination in Senior Schoolchildren. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysľ* [Historical and Social Educational Thought]. 2016, vol. 8, no. 5, pt 2, pp. 174–179. (In Russian).
3. Ignatovich V. K., Ignatovich S. S., Grebennikova V. M., Bondarev P. B. *Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta: problema gotovnosti sub#ekta* [Planning Individual Learning Trajectories: the Issues of Readiness]. Ignatovich V. K. (ed.). Krasnodar, Kuban State University Publ., 2015, 144 p. (In Russian).
4. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaja M. P. *Pedagogicheskoe proektirovanie* [Educational Planning]. Moscow, Academy Publ., 2005, 288 p. (In Russian).
5. Kudrjavcev V. T., Horcheva M. I. Imagination, Social Situation of Development and School Readiness. *Detskij sad: teorija i praktika* [Kindergarten: Theory and Practice]. 2017, no. 5, pp. 18–37. (In Russian).
6. Leont'ev D. A. *Psichologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of Meaning: the Nature, Structure, and Dynamics of Meaningful Reality]. Moscow, Sense Publ., 2003, 487 p. (In Russian).
7. Popov A. A., Gluhov P. P., Luppа G. M., Popova O. A. *Letnij obrazovatel'nyj otdyh detej v ramkah kompetentnostnogo podhoda* [Children's Academic Summer Camps within the Framework of Competence Approach]. Moscow, Lenand Publ., 2016, 192 p. (In Russian).
8. Fel'dshtejn D. I. *Psichologija razvitija lichnosti v ontogeneze* [Psychology of Personal Development in Ontogenesis]. Moscow, 1989, 208 p. (In Russian).
9. *Filosofsko-psichologicheskie problemy razvitija obrazovanija* [Philosophical and Psychological Issues in Educational Development]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 1994. (In Russian).
10. Shevelev A. N. Individualization in School Education: Inevitability and Possibility through the Prism of Historical Experience. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 1 (41), pp. 28–39. (In Russian).
11. Voroncov A. B., Jel'konin B. D., Zaslavskij V. M., Vysockaja E. V., Chudinova E. V. *Shkol'naja sistema ocenki rezul'tatov i kachestva obrazovanija: ot modeli k tehnologii realizacii* [School Assessment of Education Quality and Learning Outcomes: from Modeling to Implementation]. Adamskij A. I. (ed.). Moscow, 2013, vol. 4, 286 p. (In Russian).
12. Jel'konin D. B. *Izbrannyje psichologicheskije trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow, Pedagogy Publ., 1989, 560 p. (In Russian).
13. Jel'konin B. D. *Dejstvie kak edinica razvitija* [Activity as a Unit of Development]. URL : [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#\\$p35](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#$p35) (accessed: 20.05.2019). (In Russian).

**Information about the authors**

**Ignatovich Vladlen Konstantinovich** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor at Kuban State University. E-mail: vign62@mail.ru (Krasnodar).

**Ignatovich Svetlana Sergeevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor at Kuban State University. E-mail: ssign67@mail.ru (Krasnodar).

*Поступила в редакцию 14.06.2019.*

*Received 14.06.2019.*

УДК 316.774:371.806

*И. М. Ильичева, Л. Д. Сыркин, А. С. Ляпин*

**СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДОВОЙ ФАКТОР  
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В КОНТЕКСТЕ  
ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНО ОПАСНЫХ ЯВЛЕНИЙ**

Формирование личности учащегося в современных условиях характеризуется появлением ряда новых средовых факторов, связанных с появлением интернет-пространства, кардинально меняющего всю систему коммуникаций. Особое место в этом процессе принадлежит социальным сетям, активными пользователями которых являются учащиеся образовательных организаций. Неконтролируемость интернет-контента предъявляет новые требования к структуре психологической службы образования и содержанию ее деятельности. В статье обосновывается необходимость разработки маркеров-предвестников, позволяющих осуществлять превенцию потенциально опасных тенденций и явлений, связанных с интернет-пространством, и выдвигаются задачи, решение которых представляется сегодня актуальным: мониторинг и оценка интернет-контента с целью выявления социально опасных материалов, сообществ и общественных явлений; информирование представителей молодежи о правовых и общественных последствиях социально опасного поведения в интернет-пространстве; наполнение популярных интернет-ресурсов общественно одобряемым контентом, замещающим социально опасную тематику. В связи с этим «психосоциомаркеры» могут выступить в качестве психодиагностических признаков, отражающих включенность личности в мейнстрим различных субкультур, в том числе и представляющих социальную опасность.

социально опасные явления; профилактика; интернет-пространство; социальные сети; ценностные ориентации; психологическая служба образования

***Введение***

Современное общество характеризуется значительными преобразованиями в сфере коммуникаций, которые оказывают мультимодальное воздействие на личность, особенно на этапе ее становления<sup>1</sup>. Эти преобразования обусловлены

---

<sup>1</sup> См.: О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию : федер. закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 29.06.2015). URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/) (дата обращения: 15.04.2019).

стремительными переменами средового пространства, вектор формирования которого обусловлен цифровизацией общества, роботизацией обыденной жизни, расширением контингентов, использующих интернет-технологии с погружением в виртуальное пространство, замещающее объективную реальность.

Исследуемая проблема носит мультидисциплинарный характер, поэтому нашла свое отражение в различных отраслях науки: философии (И. А. Гронский), социологии (R. Schroeder, С. В. Бондаренко, Н. А. Туякбасарова), филологии (Е. И. Горшкова), психологии (Г. С. Чучкова, А. Е. Вайскунский, К. Г. Дмитриев) и др.

Социум, оказывая на формирующуюся личность разнообразные средовые воздействия, преобразует ее, формирует ценностно-смысловое и мотивационное пространство. В свою очередь, личность, вступая во взаимодействие со средой, оказывает на эту среду преобразующее влияние.

Личность (Л) рассматривается как субъект, имеющий генетическую обусловленность, но формирующийся в деятельности и общении с другими людьми. В то же время сама личность может определять характер этой деятельности и социального взаимодействия на основе индивидуальных ценностей, смыслов и мотивов, которые могут формироваться как стихийно, так и целенаправленно, в чем важную роль играют средовые факторы.

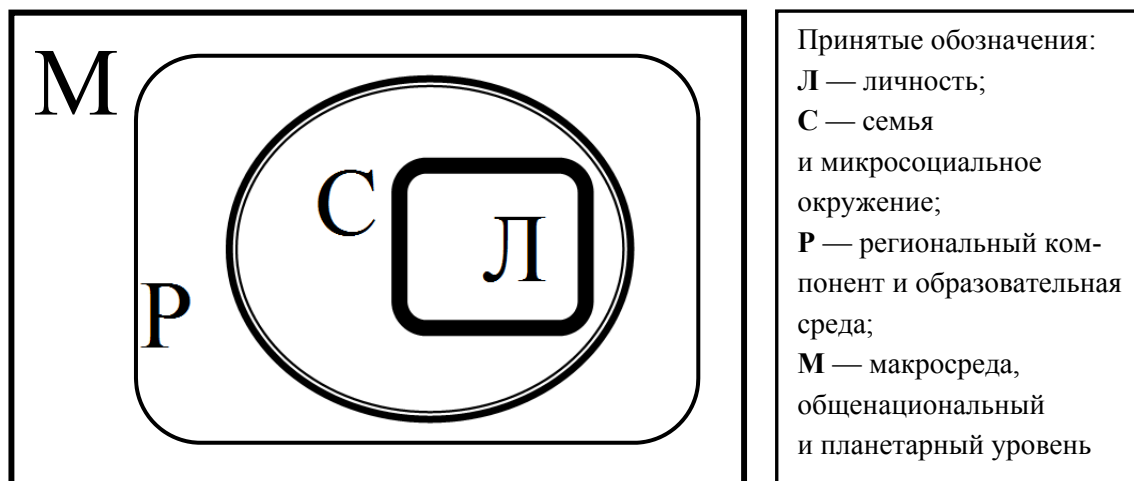


Рис. 1. Схема факторной обусловленности формирования личностных характеристик (качеств) обучающихся

Факторы социальной среды в их интегральном единстве, оказывающие влияние на личность, на схеме представлены как многоуровневая структура, где:

– Л — личность как совокупность социальных, психологических, психофизиологических особенностей и физиологических характеристик индивида;

– С — семья и микросоциальное окружение как совокупность факторов, которые формируют базисный социальный уровень, определяющий личностный рост на этапе детства и младшего подросткового возраста и оказывающий существенное воздействие на личностную динамику на протяжении всей жизни (и семья, и микросоциальное окружение являются частью и регионального, и федерального уровней);



– Р — региональный компонент и образовательная среда, отражающие региональные особенности, в том числе, культуральные, климато-географические и этноконфессиональные; вместе с тем ФГОС предусматривает учет региональных особенностей (региональный компонент) при безусловном сохранении единого образовательного пространства, что важно не только для формирования гражданско-патриотических характеристик подрастающего поколения, но и для формирования парадигмы общенациональной общественно-политической идентичности (М);

– М — общенациональный уровень, отражающий взаимообусловленность и взаимодействие «Русского мира» в условиях взаимовлияния культур в планетарном масштабе.

Социальная среда, являясь интегративной структурой, связанной системными взаимодействиями на всех перечисленных уровнях, оказывает на личность синергетическое воздействие и создает предпосылки для саморазвития, самоактуализации, формирования активной жизненной позиции. Вместе с тем под воздействием неблагоприятных факторов может происходить дезинтеграция структурных элементов системы, изменение условий развития и, как следствие, нарушение вектора развития и формирование девиантного поведения.

Важно отметить, что характерной особенностью современной социальной среды является феномен интернет-пространства, обладающий «сверхпроницаемостью», отражающий беспрецедентное проникновение и наличие интернет-контента на всех уровнях средового воздействия, начиная от микросреды и заканчивая макросредой планетарного масштаба.

Учитывая стремительное развитие информационного общества, агрессивное вторжение стереотипов западной культуры и исламского фундаментализма в информационное пространство социума, в качестве насущной необходимости выдвигаются задачи:

– мониторинг и оценка интернет-контента с целью выявления социально опасных материалов, сообществ и общественных явлений;

– информирование молодежи о правовых и общественных последствиях социально опасного поведения в интернет-пространстве;

– наполнение общественно одобряемым контентом популярных интернет-ресурсов, замещающим социально опасную тематику.

Особую значимость приобретает влияние интернет-ресурсов и интернет-коммуникаций через социальные сети на социальное здоровье населения, в первую очередь учащейся молодежи <sup>2</sup>.

### ***Результаты исследования и их анализ***

Для выявления вовлеченности выпускников средних учебных заведений в информационно-коммуникативное пространство социальных сетей нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 195 выпускников средних учебных заведений (см. рис. 2–6).

---

<sup>2</sup> См.: 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.

Как следует из диаграммы, представленной на рисунке 4, половина респондентов проводит в социальных сетях более трех часов ежедневно, практически все свободное время.

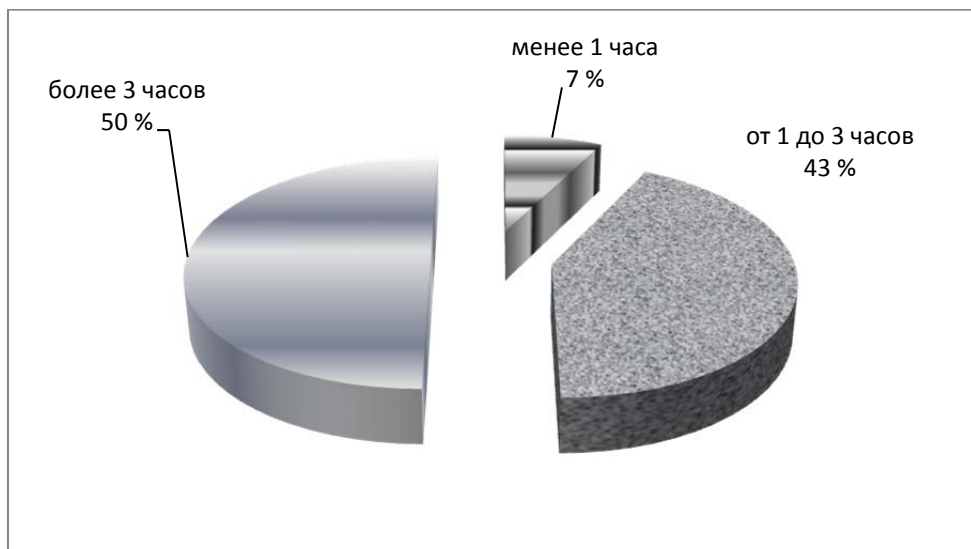


Рис. 2. О времени, проводимом в социальных сетях в течение суток (по результатам анкетирования выпускников средних учебных заведений)

В ходе анкетирования установлено, что наибольшей популярностью в молодежной среде пользуется социальные сети «ВКонтакте» и «Instagram» (см. рис. 3), что следует учитывать при анализе интернет-контента и мониторинге социальных сетей при планировании профилактической, коррекционной и информационно-просветительской работы.

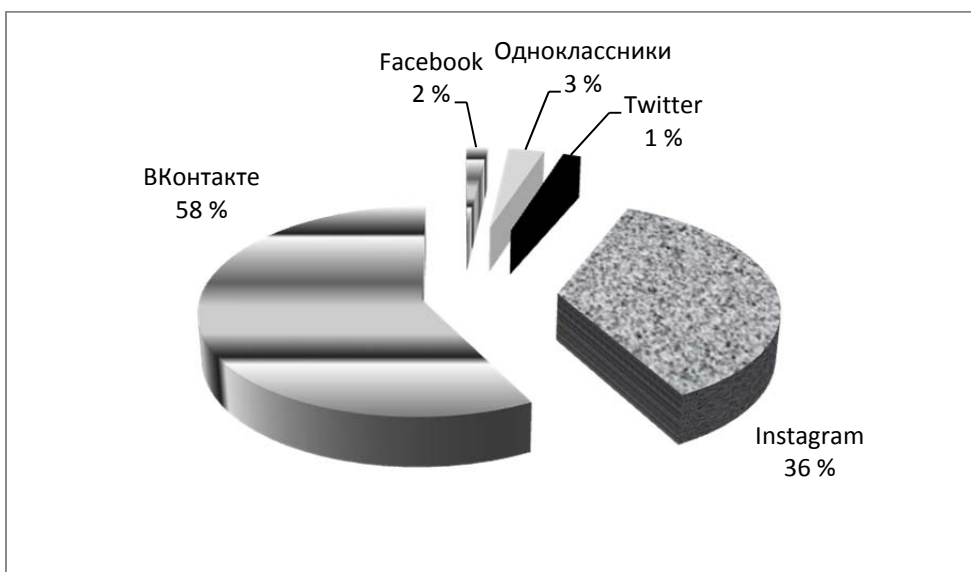


Рис. 3. О предпочтениях в выборе социальных сетей (по результатам анкетирования выпускников средних учебных заведений)

В настоящее время в социальные сети вовлечены практически все возрастные категории населения, что стимулирует сети к расширению контента и функциональных возможностей. Вместе с тем они все шире используются в социально опасных целях. Социально опасный контент может распространяться в процессе межличностной коммуникации, которая, как установлено в ходе анкетирования, доминирует в структуре декларируемых целей (см. рис. 4).

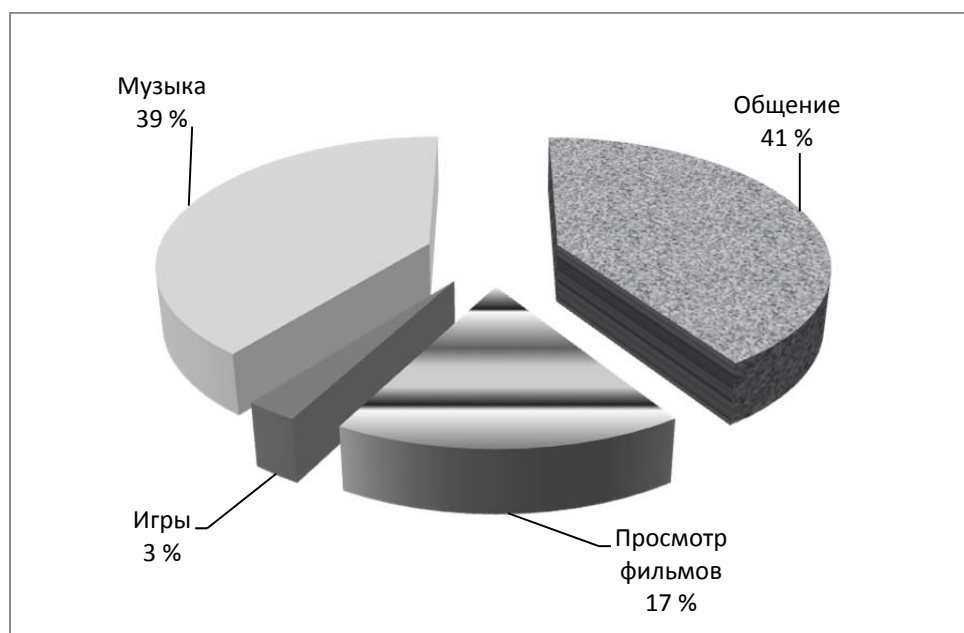


Рис. 4. Декларируемые цели использования социальных сетей (по результатам анкетирования)

Таким образом, в своей работе педагоги должны учитывать как потенциально опасные возможности интернет-коммуникаций, так и возможности для распространения социально одобряемого контента для профилактики социально опасных явлений в образовательной среде. Особое место в этой деятельности должно принадлежать психологической службе образования, которая в настоящее время в школе представлена педагогом-психологом в единственном числе. Вместе с тем в образовательной организации, наряду с психологом, функции воспитания и профилактики девиантного поведения возложены на заместителя директора школы по воспитательной работе, педагога-организатора и социального педагога. Важно, чтобы эта деятельность осуществлялась в тесном взаимодействии, комплексно и системно. Однако в ряде образовательных организаций перечисленные специалисты имеют разную подчиненность и их профессиональная деятельность не сопряжена. Для решения данной задачи предлагается создание социально-психологической службы в составе вышеперечисленных специалистов под руководством заместителя директора по воспитательной работе. Учитывая, что в ряде малокомплектных сельских школ данный штат не предусмотрен, целесообразно рассмотреть вопрос о создании территориальных (государственных и муниципальных) межшкольных центров диагностики и коррекции.

Мониторинг социальных сетей для профилактики социально опасных явлений должен быть направлен, в первую очередь, на выявление асоциальных групп и неформальных сообществ, субкультура которых вредна для детей и подростков. Предметом анализа должен быть содержательный контент. В качестве исполнителя данного блока задач, по нашему мнению, должен выступать социальный педагог при возможном участии педагога-психолога и всей социально-психологической службы.

### ***Заключение и выводы***

Последние десятилетия характеризуются выраженной тенденцией к трансформации социальной среды. Появляются новые технические возможности, связанные с цифровой средой, роботизацией, расширением информационного обмена, что может оказывать на процесс формирования личности учащегося и положительное, и отрицательное воздействие. Как никогда актуальны угрозы, действующие исключительно в интернет-пространстве: кибербуллинг, диффамация, кибертерроризм и т. п. Это предъявляет новые требования к организации и содержанию работы по профилактике социально опасных явлений в образовательной среде, в том числе детерминированных вовлеченностью учащихся в интернет-коммуникации. Современный уровень развития информационных технологий не позволяет осуществлять тотальный контроль интернет-контента и степени вовлеченности учащегося в те или иные интернет-сообщества, которые могут нести опасность для жизни и здоровья ребенка.

В целях обеспечения эффективности системы профилактики социально опасных явлений в образовательной среде необходимо изменение содержания и форм социально-психологической работы, реформатирование психологической службы образования с учетом решения актуальных задач в социально-психологическую службу.

К актуальным проблемам профилактики социально опасных явлений следует отнести разработку маркеров-предвестников, позволяющих осуществлять превенцию потенциально опасных тенденций и явлений, связанных с интернет-пространством. Предположительно, эти «психосоциомаркеры» призваны выступить в качестве психодиагностических признаков, отражающих различные субличностные структуры, в том числе ценностно-смысловые, мотивационные компоненты и нормативно-поведенческие стереотипы, характеризующие личностное своеобразие, а также включенность учащегося в мейнстрим различных субкультур, в том числе представляющих социальную опасность.

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

1. Бондаренко С. В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ. — Ростов н/Д : Ростов. гос. ун-т, 2004. — 305 с.
2. Войскунский А. Е., Аветисова А. А. Традиционные и современные исследования игрового поведения // Методология и история психологии. — 2009. — Т. 4, № 4. — С. 82–94.
3. Горшкова Е. И. Реализация приемов уклонения в интернет-коммуникации на материале англоязычных блогов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2013. — Т. 7, № 2. — С. 21–32.

4. Гронский И А. Проблема модели и цели коммуникативного моделирования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». — № 1. — С. 110–114.
5. Дмитриев К. Г. О влиянии возбудимого и застревающего типов акцентуаций личности на использование интернет-ресурсов и интернет-зависимость // Социально-политические науки. — 2012. — Вып. 4. — С. 127–130.
6. 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.
7. Туякбасарова Н. А. Динамика ценностных ориентации личности студента под влиянием социокультурных особенностей интернет-коммуникаций // Материалы междунар. науч.-практ. конф. — Курск : Апологет, 2006. — С. 12–15.
9. Чучкова Г. С. О проблеме общения в виртуальной коммуникативной среде // Омский научный вестник. — 2007. — № 1 (51). — С. 90–94.
10. Schroeder R. Cyberculture, cyborg post-modernism and the sociology of virtual reality technologies // TFutures. — 1994. — Vol. 26, no. 5. — Pp. 519–528.

#### Сведения об авторах

**Ильичева Ирина Михайловна** — доктор психологических наук, профессор, декан социально-психологического факультета ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: mgosgi-psi@mail.ru (Коломна).

**Сыркин Леонид Давидович** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологического образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: syrkinld@mail.ru (Коломна).

**Ляпин Александр Сергеевич** — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры психологического образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет». E-mail: A5316@yandex.ru (Коломна).

*I. M. Il'yicheva, L. D. Syrkin, A. S. Lyapin*

### **SOCIAL NETWORKS AS AN ENVIRONMENTAL FACTOR OF STUDENTS' PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF PREVENTING NEGATIVE SOCIAL PHENOMENA**

Nowadays, students' personality development is characterized by a number of new environmental factors associated with the Internet, which has entirely changed the system of communication. Social networks, which are actively used by students, play an important role in the process. Materials published on the Internet are not censored, hence new requirements to psychological support for students. The article substantiates the necessity of developing markers enabling one to recognize and prevent potentially adverse tendencies and phenomena associated with the Internet. The article formulates highly relevant tasks, such as monitoring and assessment of Internet materials to detect negative social information, communities and phenomena; informing adolescents of legal and social consequences of negative social behavior

in the Internet; uploading positive social information to popular Internet sites. Therefore, psychological markers can serve as psychodiagnostic signals showing a person's involvement in subcultures, including socially negative ones.

negative social phenomena; prevention; Internet; social networks; values; psychological support for students

### References

1. Bondarenko C. B. *Social'naja struktura virtual'nyh setevyh soobshhestv* [Social Structure of Virtual Networks]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 2004, 305 p. (In Russian).
2. Vojskuskij A. E., Avetisova A. A. Traditional and Modern Research of Gaming Behavior *Metodologija i istorija psihologii* [Methodology and History of Psychology]. 2009, vol. 4, no. 4, pp. 82–94. (In Russian).
3. Gorshkova E. I. Employing Avoidance Techniques in Internet Communication at the Example of English-Speaking Blogs. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named for A. S. Pushkin]. 2013, vol. 7, no. 2, pp. 21–32. (In Russian).
4. Gronskij I. A. The Model and Objectives of Communicative Modeling. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija «Social'nye nauki»* [Bulletin of Nizhny Novgorod University named for N. I. Lobachevsky. Social Sciences series]. No. 1, pp. 110–114. (In Russian).
5. Dmitriev K. G. The Influence of Excitable and Reserved Accentuated Personality Traits on Internet Usage and Internet Addiction. *Social'no-politicheskie nauki* [Social and Political Sciences]. 2012, iss. 4, pp. 127–130. (In Russian).
6. Ljapin A. S., Syrkin L. D. Some Methodological Approaches to the Analysis of National Education Standards of Secondary Education in the Context of Students' Psychological Hygiene. *Vestnik vosstanovitel'noj mediciny* [Bulletin of Rehabilitation Medicine]. 2015, no. 6 (70), pp. 69–73. (In Russian).
7. Tujakbasarova N. A. The Dynamics of Students' Value Orientations Influenced by Sociocultural Aspects of Internet Communication. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Proceedings of an International Research Conference]. Kursk, Apologist Publ., 2006, pp. 12–15. (In Russian).
8. Chuchkova G. S. Communication Issues in Virtual Communication Environment. *Omskij nauchnyj vestnik* [Omsk Research Bulletin]. 2007, no. 1 (51), pp. 90–94. (In Russian).
9. Schroeder R. Cyberculture, Cyborg Post-modernism and the Sociology of Virtual Reality Technologies. *TFutures*, 1994, vol. 26, no. 5, pp. 519–528.

### Information about the authors

**Ilyicheva Irina Mikhaylovna** — Doctor of Psychology, Professor at State Social-Humanitarian University, Dean of the Faculty of Sociology and Psychology. E-mail: mgosgi-psi@mail.ru (Kolomna).

**Syrkin Leonid Davidovich** — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of Psychological Education at State Social Humanitarian University. E-mail: syrkinld@mail.ru (Kolomna).

**Lyapin Aleksandr Sergejevich** — Candidate of History, Associate Professor in the Department of Psychology at State Social and Humanitarian University. E-mail: A5316@yandex.ru (Kolomna).

*Поступила в редакцию 15.05.2019.  
Received 15.05.2019.*

УДК 378.981(571.56)

*В. Н. Курилкина, Е. С. Винокурова,  
Н. Д. Елисеева, С. В. Хачиров*

**ВЛИЯНИЕ ВЛАДЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ  
СТУДЕНТОВ-МОНОЛИНГВОВ И БИЛИНГВОВ  
НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ  
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))**

В настоящее время стала актуальной проблема владения родным языком у молодежи народов Сибири и Дальнего Востока. Смерть языков ведет за собой исчезновение народов и культур, обеднение языкового богатства и разнообразия всего человечества. Язык — это данность, которая имеется у человека с рождения и служит передаточным звеном культуры, традиций, воспитания. Родной язык формирует этническую идентичность (этническое самосознание), активизирует сознание человека. Через язык строится картина мира. Этническая идентичность является составной частью социальной идентичности личности. Кроме когнитивного и аффективного компонента, выделяют и поведенческий.

В статье рассматриваются результаты психологического эксперимента, проведенного среди студентов Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Авторы интересовались вопросом о влиянии на личностные качества обучаемых фактора владения и невладения родным языком, использовался личностный психологический тест Кеттелла. После обработки результатов эксперимента были выявлены значимые различия по таким чертам характера, как замкнутость, сдержанность, нормативное поведение, независимость, самоконтроль, тревога, конформизм. Владение родным языком играет существенную роль в обучении студентов. Результаты согласуются с ранее проведенными исследованиями и показывают, что студенты, не владеющие родным языком, могут испытывать трудности в коммуникации, повышенный конформизм, сдержанность в проявлении эмоций. Они менее надежны, обязательны, приспособлены к реальной жизни, хуже контролируют свои эмоции. Различия между студентами-билингвами, владеющими родным языком, и студентами-монолингвами, не владеющими родным языком, по качествам личности (по тесту Кеттелла) были наиболее заметными в пользу двуязычных студентов.

билингвизм; монолингвизм; владение родным языком; этническая идентичность; тест Кеттелла; психологический эксперимент; тест Манна — Уитни; смерть языков; когнитивные способности; личностные качества

Исследование показывает, насколько владение родным языком влияет на развитие когнитивных способностей и личностных качеств студентов-билингвов и студентов-монолингвов, обучающихся в Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова (Республики Саха (Якутия)).

В настоящее время стала актуальной проблема владения родным языком у молодежи народов Сибири и Дальнего Востока. Известно, что смерть языков приводит к исчезновению народов, культур, обеднению языкового богатства и разнообразия всего человечества. Язык — это данность, которую человек имеет с рождения. Его нельзя выбрать. Через родной язык человек осознает общность со своим народом, приобщается к культуре, традициям. С помощью языка он думает, строит свою

картину мира, активизирует сознание<sup>1</sup>. Многие представители тюркско-монгольских народов Сибири и Дальнего Востока, жители Калмыкии, Алтайского края, Бурятии почти утратили свой родной язык. В Якутии эта проблема менее остра по сравнению с другими республиками, хотя сегодня большое количество молодежи и людей среднего возраста, особенно в городах, не владеют родным языком.

Культура — итог материализации общественного сознания, который в процессе бытия и становления человеческого общества становится генетически обусловленной программой, полученной от целого ряда предыдущих поколений. Главным передаточным звеном культуры является язык. В то же время он является ядром межкультурного взаимодействия. На другом уровне абстракции коммуникация является социальным процессом, который отражает структуру общества и выполняет в ней связующую функцию.

В век глобализации закономерным является процесс взаимодействия культур, взаимовлияния, взаимообогащения. Происходит активный контакт культур, и становится важным диалог культур<sup>2</sup>.

Согласно идеям Н. Я. Данилевского, каждая цивилизация — замкнутая духовная общность, которая существует в собственной шкале координат. Если одна цивилизация пытается навязать другой свою систему социально-культурных ценностей, язык, то вторая неизменно разрушается. Главным явлением действительности является их столкновение. Общечеловеческой цивилизации не существует и быть не может. Каждая цивилизация имеет собственную культуру, систему ценностей и путь развития<sup>3</sup>.

В наше время язык трактуется как социальное образование, которое само рождается и саморегулируется. Через него транслируется культура, традиции, мировосприятие, мировоззрение, этническая психология народа. Человек формируется как личность, базируясь на самоориентации и мотивационной ориентации. Он получает морально-нравственные установки в семье, своей среде обучения и проживания, а также набор культурно-специфических критериев оценки своего поведения и окружающих. Идентификация человека как личности зависит от этнокультурных характеристик социально-территориальной среды, конкретного социально-исторического контекста. Языковые контакты являются сложным, многоуровневым, самоорганизующимся процессом, основанным на взаимодействии культур, языковых условий среды, социальных условий, территории проживания. Все процессы усложняются в случае воспитания ребенка в полиязыковой среде<sup>4</sup>.

Владение родным языком является основным фактором формирования этнической идентичности, которая представляет собой составную часть социальной идентичности личности. Выделяют также когнитивный, аффективный и поведенческий компонент, понимаемый как механизм проявления себя в качестве члена этнической группы, системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях. Согласно примордиализму, этническая идентичность — субъективный фактор,

---

<sup>1</sup> См.: Конюхов Д. Смерть языка в эпоху постмодерна // Язык и культура : сб. ст. XXIII Междунар. науч. конф. Томск, октябрь 2012 г. Томск : Том. гос. ун-т, 2013. С. 71–73.

<sup>2</sup> См.: Зыкин А. В. Билингвизм как основа межкультурного и межэтнического взаимодействия: социально-философский анализ // Региональные исследования. Этносоциум и межрегиональная культура. 2016. № 2 (92). С. 55–61.

<sup>3</sup> См.: Данилевский Н. Я. Россия и Европа. Москва : Альянс, 2005. 419 с. URL : <http://vehi.net/danilevsky/rossiya/index.html> (дата обращения: 22.03.2019).

<sup>4</sup> См.: Шахбанова М. М. Этническое самосознание и этническая идентичность: современные концепции исследования // Вестник Института ИАЭ. 2013. № 1. С. 135–147.



отражающий объективную реальность, но если этнос — конструируемая общность, то этническая идентичность — конструируемое воображение. В этническом самосознании есть когнитивный и эмоциональный компоненты. Этнические интересы включают в себя регулятивный или поведенческий компоненты.

Этническую идентичность формируют прежде всего семья, ближайшее окружение, образовательные институты. Важную роль играет государственная идеология в формировании этнической идентичности.

Основные этнодифференцирующие признаки — язык, культура, религия, историческая память, национальный характер, эмоционально-ценностные отношения. Позитивная этническая идентичность способствует успешной социализации человека, а ее утрата может в целом лишать человека идентичности. Этническая идентичность занимает значительное место в становлении и развитии личности и выполняет функции ориентации в окружающем мире, определения общих жизненных ценностей, защиты для сохранения социального и физического самочувствия. Часто выявляется маргинальная идентичность, когда человек балансирует между двумя культурами, не овладевая в полной мере ни одной из них. В узком смысле билингом называют человека, который одинаково хорошо владеет двумя языками — родным и неродным, а монолингом — человека, который хорошо говорит только на одном языке<sup>5</sup>.

У немногочисленных народов Сибири и Дальнего Востока, таких как тувинцы, буряты, калмыки, алтайцы, в настоящее время становится актуальной проблема самосохранения себя как нации, своей культуры, языка, идентичности. По последним данным, лишь 45 % бурят, 76,84 % алтайцев, но 96,1 % якутов<sup>6</sup> владеют родным языком, хотя по образованности они на втором месте в России после осетинов<sup>7</sup>. У тувинского народа старшее поколение хорошо владеет языком; 98,1 % людей в возрасте от 19 лет и старше считают родным языком тувинский<sup>8</sup>. Известно, что распространенная нация и язык ассимилируют и уничтожают более малые народности. Например, жители Камчатки коряки почти вымерли. Исчезает и нация юкагиров. Большие языковые проблемы имеют народности эвенов и эвенков, хотя в последнее время открываются школы и детские сады на эвенском и эвенкийском языках, проводится работа по распространению и развитию их языка и культуры.

В региональных научных публикациях имеется немало количество работ, затрагивающих вопросы билингвизма. Многие ученые придерживаются мнения, что двуязычие оказывает позитивное влияние на когнитивные способности. У детей-билингов хорошо развиты логическое и абстрактное мышление. Они хорошо учатся, быстро приобретают новые знания.

<sup>5</sup> См.: Стефаненко Т. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН: Академ. проект, 1999. 320 с.; Султанбаева К. И. Курс лекций по дисциплине этнопедагогика и этнопсихология. Абакан: Слово, 2010. 200 с.

<sup>6</sup> См.: Сохранение родного языка в Якутии — пример для национальных регионов России // SakhaPress. URL: <https://sakhapress.ru/archives/230086> (дата обращения: 22.03.2019).

<sup>7</sup> См.: Буряты стали вторыми по образованности и последними — по владению родным языком // Информационное агентство БМК. URL: <https://www.baikal-media.ru/news/society/210996/> (дата обращения: 22.03.2019).

<sup>8</sup> См.: Серээдар Н. Ч. Тувинский язык как средство общения тувинцев: проблемы и перспективы // Новые исследования Тувы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tuvinskiy-yazyk-kak-sredstvo-obscheniya-tuvintsev-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 22.03.2019).

Исследования Кеслера и Куина, а также Рикиарделли, Симонтона<sup>9</sup> показывают, что результаты тестирования у двуязычных студентов были лучше, чем у студентов-монолингвов. В настоящее время изучающие билингвизм высказываются о его положительном влиянии на развитие когнитивных и коммуникативных качеств детей и молодежи.

Указанные исследования позволяют сделать выводы о важной роли влияния владения билингвами родным языком на развитие когнитивных способностей, таких как мышление, творческое воображение и др. С этой точки зрения нас заинтересовала следующая проблема: как изменяются личные качества людей в зависимости от владения или невладения родным языком. Было проведено психологическое тестирование 122 студентов, владеющих родным языком, по национальности саха (якут) и 31 студента, не владеющих родным языком по национальности саха (якут) юридического, исторического факультетов и Института психологии Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова в Якутске (СВФУ).

Цель нашего исследования — выявить, как влияет владение родным языком на личностные качества одноязычных и двуязычных студентов.

Гипотеза исследования: студенты-билингвы, владеющие родным языком должны обнаруживать более высокие показатели личностных качеств по сравнению со студентами-монолингвами, не владеющими родным языком.

Методы исследования: тест Кеттела, а также статистические (критерий Манна — Уитни, среднее значение).

Экспериментальное исследование проведено в 8 группах студентов СВФУ возрастной группы 18–22 года, педагогическое, юридическое, историческое направления подготовки; общий объем выборки — 153 человека, среди которых студентов-билингвов — 122, монолингвов — 31.

По возрасту, полу, социально-экономическому статусу существенных различий между студентами нет.

Для проверки гипотезы о разнице между двумя группами по критерию знания родного якутского языка нами была предпринята попытка дисперсионного анализа. Но критерий Ливиня выявил статически достоверную разницу в дисперсиях по трем показателям: робость ( $p \leq 0,001$ ), жесткость ( $p \leq 0,009$ ) и экстраверсия ( $p \leq 0,008$ ). На основании данного показателя для сравнения различий признаков в двух группах нами был выбран критерий Манна — Уитни.

По критерию Манна — Уитни статически значимые различия выделены по следующим признакам: замкнутость ( $p \leq 0,018$ ), сдержанность ( $p \leq 0,012$ ), нормативное поведение ( $p \leq 0,0$ ), самоконтроль ( $p \leq 0,0043$ ), тревога ( $p \leq 0,027$ ), конформизм ( $p \leq 0,001$ ).

Первый фактор (по Кетеллу) — фактор А — определяется как **«замкнутость — общительность»**. В нашем исследовании по данному фактору выявлена статически достоверная разница между молодыми людьми, владеющими родным якутским языком, и не владеющим им ( $p \leq 0,018$ ). В целом данный фактор ориентирован на измерение общительности человека в малых группах и способности к установ-

---

<sup>9</sup> Q. v.: Kessler C., Quinn M. E. Language minority childrens linguistic and cognitive creativity // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1987. Vol. 8. Pp. 173–186, Ricciardelli L. A. Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory // Journal of Psycholinguistics Research. 1992. Vol. 21 (4). Pp. 301–316 ; Ricciardelli L. A. Bilingualism and cognitive development: A review of past and recent findings // Journal of Creative Behavior. 1992. Vol. 26. Pp. 242–254 ; Sinionton D. K. Bilingualism and creativity // An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes / J. Altarriba, R. R. Heredia (eds.). Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2008. Pp. 147–166.

лению непосредственных межличностных контактов. Выявлено, что среднее значение в группе лиц знающих родной язык (6,5) выше, чем у лиц, не владеющих родным языком (5,4). Таким образом, у лиц, не владеющих родным языком, могут быть трудности в установлении непосредственных межличностных контактов. Для данных людей предпочтительнее работать и разрабатывать идеи в одиночестве.

Стоит отметить что, согласно классической интерпретации шкал Кеттела, у лиц, владеющих родным языком, средние показатели выше, чем в другой группе, но не дотягивают до 7 баллов. Данный факт может свидетельствовать о некоторой сдержанности в общении.

Следующее статистически достоверное различие выявлено по шкале «сдержанность — экспрессивность» ( $p \leq 0,012$ ). Среднее значение также выше у лиц, владеющих родным языком (5,9), по сравнению с лицами, не владеющими родным языком (4,6). По данной шкале средние значения не превышают знака F+. Таким образом, можно утверждать об относительных различиях внутри определенного диапазона. У лиц, не владеющих родным языком, более сильно выражены осторожность, рассудительность в выборе партнера по общению, склонность к озабоченности, беспокойству о будущем, пессимистичность в восприятии действительности, сдержанность в проявлении эмоций.

Статистически достоверное различие выявлено и по шкале «уровень нормативности поведения» ( $p \leq 0,0$ ). Данная шкала характеризует особенности эмоционально-волевой сферы (настойчивость, организованность — безответственность, неорганизованность) и особенности регуляции социального поведения (принятие или игнорирование общепринятых моральных правил и норм). Наблюдается несогласие с общепринятыми моральными правилами и стандартами, гибкость по отношению к социальным нормам. Среднее значение в данной группе — 4,6, в группе владеющих родным языком, среднее значение — 6,3. На наш взгляд, речь идет скорее о склонности к поиску благоприятного для себя момента, стремлении к избеганию правил и ответственности, чем к склонности к непостоянству, подверженности влиянию чувств, случая и обстоятельств. В группе лиц, владеющих родным языком, наблюдается настойчивость, надежность, обязательность.

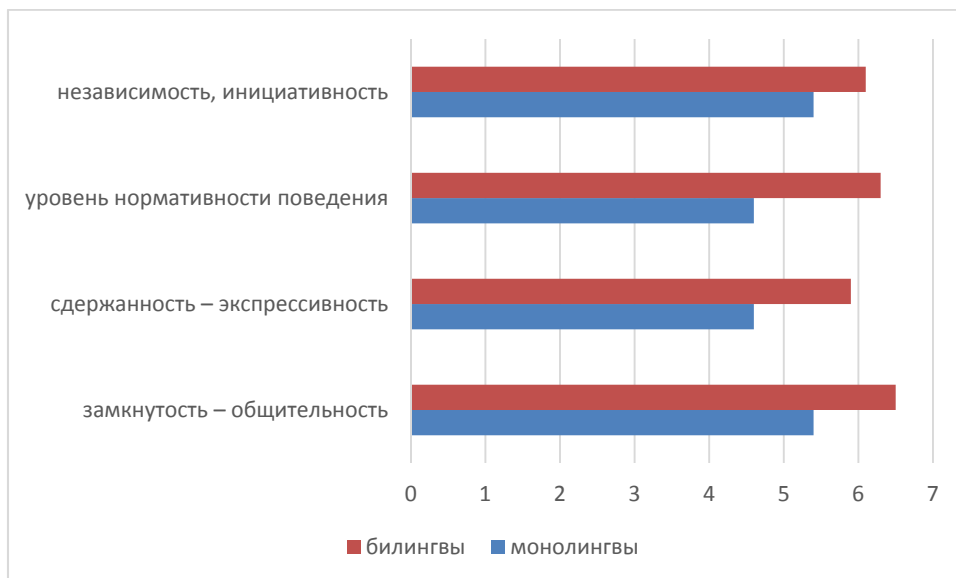


Рис. 1. Таблица различий личностных качеств монолингвов и билингвов

Шкала «уровень самоконтроля» характеризует способности человека к внутренней организации и контролю. По ней с помощью критерия Манна — Уитни выявлено статистически значимое различие ( $p \leq 0,0043$ ). В группе лиц, владеющих родным языком, уровень самоконтроля выше (6,7), чем у лиц, не владеющих родным языком (5,7). Следует отметить, что по данной шкале в целом у обеих групп выделяются достаточно высокие показатели, поэтому можно говорить о различных уровнях выраженности принципов, убеждений, целенаправленности, умения контролировать свои эмоции и поведение.

Различия также выявлены во вторичных факторах, выделяемых Кеттелом. Обнаружено достоверное различие по уровню тревоги по измеряемому критерию ( $p \leq 0,027$ ). Лица, не владеющие родным языком, больше удовлетворены тем, что имеют, чем лица, которые знают родной язык.

По уровню конформности также имеются статистически достоверные различия ( $p \leq 0,001$ ). Лица, владеющие родным языком, более независимы, инициативны (6,1), чем лица, не владеющие родным языком (5,4).

С точки зрения развития личностных качеств были обнаружены существенные отличия между одноязычными студентами, не владеющими родным языком, и двуязычными студентами, которые владеют родным языком.

Одной из важных проблем в условиях билингвизма является обучение на родном языке. Нет школ и детских садов, обучающих на родном языке. Решить имеющиеся проблемы могла бы реализация идей Е. П. Жиркова о возрождении национальной школы<sup>10</sup>.

Таким образом, владение родным языком играет существенную роль в обучении студентов и оказывает влияние на развитие личностных качеств, таких как замкнутость, сдержанность, нормативное поведение, независимость, самоконтроль, тревога, конформизм.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

1. У двуязычных студентов, владеющих родным языком, более развиты коммуникативные навыки, уверенность в себе, инициативность, активность, стремление отстаивать свое личное мнение и взгляды. Люди, не владеющие родным языком, могут испытывать сложности в общении, установлении контактов, межличностном взаимодействии.

2. Студенты, не владеющие родным языком, более осторожны, склонны к озабоченности, беспокойству о будущем, пессимистичны по отношению к будущему и действительности, более сдержанны в проявлении эмоций.

3. Студенты, владеющие родным языком, более настойчивы, надежны, обязательны. Студенты-монолингвы, не владеющие родным языком, отличаются склонностью к конформизму, меньшей устойчивостью убеждений, более низким уровнем надежности и обязательности.

4. Студенты-монолингвы демонстрируют более склонность к поиску благоприятного для себя момента, стремлению к избеганию правил и ответственности, чем склонность к непостоянству, подверженности влиянию чувств, случая и обстоятельств.

5. Лица, владеющие родным языком, более независимы, инициативны, чем лица, не владеющие родным языком.

---

<sup>10</sup> См.: Жирков Е. П. Как возродить национальную школу. Шаги Республики Саха (Якутия) // Статьи и материалы. М. : Просвещение, 1992. 239 с. ; Национальная школа. Концепции и технология развития : докл. и материалы Междунар. конф., Якутск, 16–21 марта 1993 г. / сост. А. Д. Николаева, под ред. Е. П. Жиркова. М. : Просвещение, 1993. 320 с.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что различия между студентами-билингвами, владеющими родным языком, и студентами-монолингвами, не владеющими родным языком, были наиболее заметными, а более позитивные оценки присущи двуязычным студентам.

### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Буряты стали вторыми по образованности и последними — по владению родным языком // Информационное агентство БМК. — URL : <https://www.baikal-media.ru/news/society/210996/> (дата обращения: 22.03.2019).
2. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. — М. : Альянс, 2005. — 419 с. — URL : <http://vehi.net/danilevsky/rossiya/index.html> (дата обращения: 22.03.2019).
3. Жирков Е. П. Как возродить национальную школу. Шаги Республики Саха (Якутия) // Статьи и материалы. — М. : Просвещение, 1992. — 239 с.
4. Зыкин А. В. Билингвизм как основа межкультурного и межэтнического взаимодействия: социально-философский анализ // Региональные исследования. Этносоциум и межрегиональная культура. — 2016. — № 2 (92). — С. 55–61.
5. Конюхов Д. Смерть языка в эпоху постмодерна // Язык и культура : сб. ст. XXIII Междунар. науч. конф., Томск, октябрь 2012 г. — Томск : Том. гос. ун-т, 2013. — С. 71–73.
6. Курилкина В. Н., Винокурова Е. С., Сидорова Т. Н. Влияние владения родным языком на развитие познавательных процессов и творческих способностей детей-монолингвов и билингвов // Общество: социология, психология, педагогика. — 2017. — № 11. — URL : <http://dom-hors.ru/vipusk-11-2017-obshchestvo-sociologiya-psihologiya-pedagogika/> (дата обращения: 22.03.2019).
7. Национальная школа. Концепции и технология развития : докл. и материалы Междунар. конф., Якутск, 16–21 марта 1993 г. / сост. А. Д. Николаева, под ред. Е. П. Жиркова. — М. : Просвещение, 1993. — 320 с.
8. Никифорова П. Г. Двуязычие и проблема языковой компетентности народа саха в современных условиях // Вестник Якутского государственного университета. — 2008. — № 4. — С. 106–111.
9. Николаев А. И., Артемьев И. Т. Интерференция на уровне интонации в коммуникативных типах предложения в ситуации искусственного многоязычия // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. — 2011. — Т. 8, № 4. — С. 111–118.
10. Николаев А. И. Просодическая интерференция в речи якутско-русских билингвов при реализации английского специального вопроса // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. — 2016. — № 3 (53). — С. 81–88.
11. Николаев А. И. Преодоление интонационной интерференции английского языка в речи билингвов-якутов в условиях этноязыковой ситуации в Республике Саха (Якутия) // Методология, теория и практика этнопедагогического сопровождения развития творческого потенциала обучающихся : коллект. моногр. / под ред. А. Б. Панькина, В. К. Пичугиной. — М. ; Грозный ; Элиста : Калмыц. ун-т. — 2018. — С. 133–139.
12. Оконешникова А. П., Романова Е. Н. Этнография детства : учеб. пособие. — Якутск : Якут. гос. ун-т, 2008. — 170 с.
13. Оконешникова А. П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга. — Пермь : Полиграф, 1999. — 406 с.
14. Серээдар Н. Ч. Тувинский язык как средство общения тувинцев: проблемы и перспективы // Новые исследования Тувы. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tuvinskiy-yazyk-kak-sredstvo-obscheniya-tuvintsev-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 22.03.2019).

15. Сохранение родного языка в Якутии — пример для национальных регионов России // SakhaPress. — URL : <https://sakhapress.ru/archives/230086> (дата обращения: 22.03.2019).
16. Стефаненко Т. Этнопсихология. — М. : Ин-т психологии РАН : Академ. проект, 1999. — 320 с.
17. Султанбаева К. И. Курс лекций по дисциплине этнопедагогика и этнопсихология. — Абакан : Слово, 2010. — 200 с.
18. Фёдоров Н. В. Языковое воспитание детей в якутско-билингвально-бикультурной семье // Вестник Якутского государственного университета. — 2009. — Т. 6, № 3. — С. 140–142.
19. Хамраева Е. А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика : учеб. пособие. — М. : Билингва, 2015. — 152 с.
20. Хазанкович Ю. Г. Билингвизм как процесс межкультурной коммуникации и его функционирование в прозе малочисленных народов Севера и Дальнего Востока // Вестник Якутского государственного университета. — 2009. — Т. 6, № 1. — С. 101–105.
21. Шахбанова М. М. Этническое самосознание и этническая идентичность: современные концепции исследования // Вестник Института ИАЭ. — 2013. — № 1. — С. 135–147.
22. Kessler C., Quinn M. E. Language minority childrens linguistic and cognitive creativity // Journal of Multilingual and Multicultural Development. — 1987. — Vol. 8. — Pp. 173–186.
23. Marian V., Shook A. The Cognitive Benefits of Being Bilingual. — URL : <http://www.dana.org/Cerebrum/Default.aspx?id=39483> (accessed: 22.03.2019).
24. Nikolaev A. Prosodic interference in speech of bilingual students while learning English // Journal of Language and Literature. — 2014. — Vol. 5, no. 3. — Pp. 359–366.
25. Ricciardelli L. A. Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory // Journal of Psycholinguistics Research. — 1992. — Vol. 21 (4). — Pp. 301–316.
26. Ricciardelli L. A. Bilingualism and cognitive development: A review of past and recent findings // Journal of Creative Behavior. — 1992. — Vol. 26. — Pp. 242–254.
27. Sinionton D. K. Bilingualism and creativity // An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes / J. Altarriba, R. R. Heredia (eds.). — Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2008. — Pp. 147–166.
28. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or Not: The Education of Minorities. — Clevedon : Multilingual Matters 7, 1983.

#### Сведения об авторах

**Курилкина Валентина Николаевна** — кандидат философских наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике Института математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова». E-mail: [kuril\\_vn@mail.ru](mailto:kuril_vn@mail.ru) (Якутск).

**Винокурова Екатерина Спиридоновна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике Института математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова». E-mail: [evinokurova@mail.ru](mailto:evinokurova@mail.ru) (Якутск).

**Елисеева Наталья Дмитриевна** — кандидат психологических наук, заместитель директора по научно-методической работе государственного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) «Центр социально-психологической поддержки семьи и молодежи», докторант Института психологии РАН. E-mail: [Eliseeva\\_n\\_d@mail.ru](mailto:Eliseeva_n_d@mail.ru) (Якутск).

**Хачиров Сергей Владимирович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике Института математики и информатики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова». E-mail: [hachsv@mail.ru](mailto:hachsv@mail.ru) (Якутск).

V. N. Kurilkina, E. S. Vinokurova,  
N. D. Yeliseyeva, S. V. Khachirov

**THE INFLUENCE OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL LEARNERS'  
NATIVE LANGUAGE PROFICIENCY  
ON THEIR PERSONAL QUALITIES DEVELOPMENT  
(AT THE EXAMPLE OF THE SAKHA REPUBLIC (YAKUTIA))**

The issue of native language proficiency of young people living in Siberia and the Russian Far East has become urgent recently. Language death eventually results in annihilation of communities and cultures, leads to language impoverishment and the cultural heritage destruction. From their birth, every individual is endowed with the gift of language. Language enables people to transfer their cultural heritage, traditions, education. One's native language determines one's ethnic identity (ethnic self-awareness) and promotes one's consciousness. One's language shapes one's picture of the world. People's ethnic identity is a part of people's social identity. It contains cognitive, affective and behavioral components.

The article treats the results of a psychological experiment which was conducted on students of North-Eastern Federal University named for M. K. Ammosov. Being interested in the influence of students' personal qualities on their native language proficiency, the authors of the article conducted Cattell's psychological experiment. The experiment showed that such personal qualities as reticence, demureness, normative behavior, independence, self-discipline, anxiety, and conformity correlate with the level of one's native language proficiency. The experiment, like some other similar experiments performed earlier, shows that students with low native language proficiency experience communication difficulties and demonstrate extreme conformity and emotional reticence. They are less reliable, less obliging, less adapted to real life, less able to control their emotions. The Cattell test shows that bilingual students who know their native language show better developed personality traits than monolingual students who do not know their native language.

bilingualism; monolingualism; native language proficiency; ethnic identity; Cattell test; psychological experiment; Mann-Whitney test; language death; cognitive abilities; personality traits

**References**

1. *Burjaty stali vtorymi po obrazovannosti i poslednimi — po vladeniju rodnym jazykom. Informacionnoe agentstvo BMK* [The Burjats have been Rated Second among the Most Educated People and Last among those who Know their Native Language. BMK Information Agency]. URL : <https://www.baikal-media.ru/news/society/210996/> (accessed: 22.03.2019). (In Russian).
2. Danilevskij N. Ja. *Rossija i Evropa* [Russia and Europe]. Moscow, Alliance Publ., 2005, 419 p. URL : <http://vehi.net/danilevsky/rossija/indeh.html> (accessed: 22.03.2019). (In Russian).
3. Zhirkov E. P. How to Restore National School. Jakutian Experience. *Stat'i i materialy* [Articles and Materials]. Moscow, Enlightenment Publ., 1992, 239 p. (In Russian).
4. Zykin A. V. Bilingualism as a Basis for Intercultural and Interethnic Interaction: Social and Philosophical Analysis. *Regional'nye issledovanija. Jetnosocium i mezhregional'naja kul'tura* [Regional Research. Ethnic Society and Interregional Culture]. 2016, no. 2 (92), pp. 55–61. (In Russian).
5. Konjuhov D. Language Death in the Postmodern Epoch. *Jazyk i kul'tura. Sbornik statej XXIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii Tomsk, oktjabr' 2012 goda* [Language and Culture. Proceedings of the 23rd International Research Conference. Tomsk, October 2012], Tomsk, Tomsk State University, 2013, pp. 71–73. (In Russian).

6. Kurilkina V. N., Vinokurova E. S., Sidorova T. N. The Influence of Native Language Proficiency on the Development of Cognitive Processes and Creative Abilities in Monolingual and Bilingual Children. *Obshchestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy]. 2017, no. 11. URL : <http://dom-hors.ru/vipusk-11-2017-obshchestvo-sociologija-psihologija-pedagogika/> (accessed: 22.03.2019). (In Russian).

7. Nikolaeva A. D. (comp.) *Nacional'naja shkola. koncepcii i tehnologija razvitija: materialy mezhdunarodnoj konferencii. Jakutsk, 16–21 marta 1993 goda* [National School. Concepts and Development Technologies: Proceedings of an International Conference. Yakutsk, March 16-21, 1993]. Zhirkov E. P. (ed.). Moscow, Enlightenment Publ., 1993, 320 p. (In Russian).

8. Nikiforova P. G. Bilingualism and Language Competence in the Modern Sakha People. *Vestnik Jakutskogo gosudarstvennogo universiteta* [ Bulletin of Yakut State University]. 2008, no. 4, pp. 106–111. (In Russian).

9. Nikolaev A. I., Artem'ev I. T. Intonation Interference in Communicative Sentences in Situations of Artificial Multilingualism. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova* [Bulletin of North-Eastern Federal University named for M. K. Ammosov]. 2011, vol. 8, no. 4, pp. 111–118. (In Russian).

10. Nikolaev A. I. Prosody Interference in the Speech of Russian-Yakut Bilinguals when Related to English Special Questions. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova* [Bulletin of North-Eastern Federal University named for M. K. Ammosov]. 2016, no. 3 (53), pp. 81–88. (In Russian).

11. Nikolaev A. I. Overcoming Intonation Interference when Teaching English to Bilingual Yakut Students in the Sakha Republic (Yakutia). *Metodologija, teorija i praktika jetnopedagogicheskogo soprovozhdenija razvitija tvorcheskogo potenciala obuchajuvihsja* [Methodology, Theory and Practice of Ethno-pedagogical Support for Students' Creative Potential Development]. Pan'kin A. B., Pichugina V. K. (eds.). Moscow, Grozny, Elista, Kalmyk University Publ., 2018, pp. 133–139. (In Russian).

12. Okoneshnikova A. P., Romanova E. N. *Jetnografija detstva* [Childhood Ethnography]. Yakutsk, Yakut State University, 2008, 170 p. (In Russian).

13. Okoneshnikova A. P. *Mezhjetnicheskoe vosprijatie i ponimanie ljud'mi drug druga* [Interethnic Perception and Understanding]. Perm, Polygraph Publ., 1999, 406 p. (In Russian).

14. Serjejedar N. Ch. The Tuvan Language as a Means of Communication: Problems and Perspectives. *Novye issledovanija Tuvy* [New Tuvan Research]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tuvinskiy-jazyk-kak-sredstvo-obschenija-tuvintsev-problemy-i-perspektivy> (accessed: 22.03.2019). (In Russian).

15. Preserving One's Native Language in Yakutia – an Example for Russian Sub-national Communities. SakhaPress [SakhaPress]. URL : <https://sakhapress.ru/archives/230086> (accessed: 22.03.2019). (In Russian).

16. Stefanenko T. *Jetnopsihologija* [Ethnopsychology]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. 1999, 320 p. (In Russian).

17. Sultanbaeva K. I. *Kurs lekcij po discipline jetnopedagogika i jetnopsihologija* [A Course of Lectures in Ethnopedagogy and Ethnopsychology]. Abakan, Word Publ., 2010, 200 p. (In Russian).

18. Fjodorov N. V. Language Education in Yakut Bilingual Families. *Vestnik Jakutskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Yakut State University]. 2009, vol. 6, no. 3, pp. 140–142. (In Russian).

19. Hamraeva E. A. *Russkij jazyk dlja detej-bilingvov. Teorija i praktika* [The Russian Language for Bilingual Children: Theory and Practice]. Moscow, Bilingua Publ., 2015, 152 p. (In Russian).

20. Hazankovich Ju. G. Bilingualism as a Process of Intercultural Communication and its Role in the Prose of Peoples of the Russian North and Far East. *Vestnik Jakutskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Yakut State University]. 2009, vol. 6, no. 1, pp. 101–105. (In Russian).



21. Shahbanova M. M. Ethnic Awareness and Ethnic Identity: Modern Concepts of Research. *Vestnik Instituta atomnoj jenergii* [Bulletin of the Institute for Nuclear Power]. 2013, no. 1, pp. 135–147. (In Russian).
22. Kessler S., Jauinn M. E. Language minority Children's Linguistic and Cognitive Creativity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1987, vol. 8, pp. 173–186.
23. Marian V., Shook A. The Cognitive Benefits of Being Bilingual. URL : <http://www.dana.org/Cerebrum/Default.aspx?id=39483> (accessed: 22.03.2019).
24. Nikolaev A. Prosodic Interference in Speech of Bilingual Students while Learning English. *Journal of Language and Literature*. 2014, vol. 5, no. 3, pp. 359–366.
25. Ricciardelli L. A. Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory. *Journal of Psycholinguists Research*. 1992, vol. 21 (4), pp. 301–316.
26. Ricciardelli L. A. Bilingualism and Cognitive Development: a Review of Past and Recent Findings. *Journal of Creative Behavior*. 1992, vol. 26, pp. 242–254.
27. Sinionton D. K. Bilingualism and Creativity. An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes. Altarriba J., Heredia R. R. (eds.), Mahwah, Lawrence Erlbaum Publ., 2008, pp. 147–166.
28. Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon, Multilingual Matters 7, 1983, p.

#### Information about the authors

**Kurilkina Valentina Nikolayevna** — Candidate of Philosophy, Associate Professor in the Department of Theory and Methods of Teaching Informatics at the Institute of Mathematics and Informatics of North-Eastern Federal University named for M. K. Ammosov. E-mail: [kuril\\_vn@mail.ru](mailto:kuril_vn@mail.ru) (Yakutsk).

**Vinokurova Ekaterina Spiridonovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Theory and Methods of Teaching Informatics at North-Eastern Federal University named for M. K. Ammosov. E-mail: [evinokurova@mail.ru](mailto:evinokurova@mail.ru) (Yakutsk).

**Eliseyeva Natalya Dmitriyevna** — Candidate of Psychology, Deputy Director for Scientific and Methodological Work at the Centre for Social and Psychological Support to Young People and Families of the Republic of Sakha (Yakutia), doctoral student at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Education. E-mail: [eliseeva\\_n\\_d@mail.ru](mailto:eliseeva_n_d@mail.ru) (Yakutsk).

**Khachirov Sergey Vladimirovich** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Theory and Methods of Teaching Informatics at North-Eastern Federal University named for M. K. Ammosov. E-mail: [hachsv@mail.ru](mailto:hachsv@mail.ru) (Yakutsk).

*Поступила в редакцию 10.06.2019.*

*Received 10.06.2019.*



## Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 378.180.6

*Н. В. Мартишина*

### ФОРМИРОВАНИЕ ЭТОСА СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПО МАТЕРИАЛАМ НАУЧНОЙ ПЕЧАТИ<sup>1</sup>

В статье раскрывается сущность этоса студентов и процесса его формирования, уточняются имеющиеся в данной области проблемы. С учетом специфики формата публикации — аналитический обзор по материалам научной печати — в статье дано обширное цитирование анализируемых работ.

эмос; студенты; современный вуз

Одними из самых распространенных характеристик мира XXI века стали определения «быстроменяющийся» и «открывающий новые возможности». Подобное положение вещей меняет и самого человека, образ его мыслей и действий. Джон Кехо так описал происходящее: «Создание новой модели реальности одновременно пугает и вселяет смелые надежды, поскольку мы начинаем осознавать, что для нас все возможно. Неужели действительно все? Разум никак не может это принять. <...> А если возможно все, то трудно даже представить, что мы можем и должны сделать»<sup>2</sup>. Когда существует ситуация выбора, огромную роль играет система ценностных ориентаций и этических норм, принятая личностью и выступающая регулятором предпринимаемых ею действий. Применительно к профессиональной сфере подобная система интенсивно формируется в студенческие годы. Отметим, что в последнее время наблюдается усиление интереса к данной проблеме в целом и к ее различным аспектам. Не претендуя на представление всего многообразия выдвигаемых точек зрения, сделаем краткий аналитический обзор существующих мнений относительно формирования этоса современных студентов. При этом этос будем трактовать не только в узком смысле — принимаемая студенчеством совокупность ценностей, но и расширенном варианте — стиль жизни этой специфической социальной группы. И сразу сделаем одно существенное замечание. При оценке, детализации сущности какого-либо этоса и процесса

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-013-00108.

<sup>2</sup> Кехо Дж. Квантовый воин: сознание будущего / пер. с англ. И. В. Грондель. 2-е изд. Минск : Поппури, 2014. 224 с.

его развития существенен учет фактора власти, отношений, возникающих между участниками властной вертикали. На это прямо указывают В. И. Бакштановский и Ю. В. Согомонов: «Для понимания природы этоса важно принять во внимание, что он нацелен на выявление границ, пределов власти над людьми, которая возникает в процессе реализации специализированной деятельности. Он ограничивает полноту власти, которой располагает воспитатель над воспитанником, ученый — над человечеством, политик — над гражданами, врач — над больным, журналист — над получателем информации, менеджер — над подчиненным, предприниматель — над наемным работником, клиентом, потребителем предоставляемых им товаров и услуг. Этос вносит существенные изменения в конфигурацию властных отношений современного общества и предназначен для уменьшения зависимости одного лица от другого, возникающей ввиду различий их общественных функций и профессиональных статусов, для преодоления влияния патерналистских моделей в отношениях между людьми»<sup>3</sup>. С ними полностью соглашается и В. Ю. Перов в своей статье «В поисках академического этоса». Среди прочего, автор пишет: «Хотелось бы сконцентрировать внимание на том, что формирование этоса предполагает не только этическое урегулирование властных отношений соответствующей профессиональной деятельности, но и этически обоснованную защиту от внешнего вмешательства»<sup>4</sup>. Оба замечания важны, так как социализация, профессионально-личностное становление и развитие студентов всегда происходит в системе сложных, многоуровневых отношений, где агентами влияния являются и отдельные люди (преподаватели, руководители факультетов и вузов, другие студенты, члены семьи, друзья и т. д.), и общество в целом.

Возраст, на который приходится студенчество, имеет ряд отличительных характеристик. На них обращает внимание В. А. Мамаев в статье «Аксиологический подход в воспитании студенчества»: «Студенческий возраст — это период завершения становления характера, интеллекта, ценностных ориентаций. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и “философии жизни”. Более того, качество профессионального самоопределения молодых людей во многом зависит от их ценностно-нравственных установок. Психологи правомерно полагают, что ценностные ориентации и мотивационные структуры являются источником активности личности, движущими силами ее личностного и профессионального развития. В современных условиях развития российской высшей школы возрастает актуальность исследования потенциала аксиологического подхода в профессиональном самоопределении студентов вузов»<sup>5</sup>.

Действительно, аксиологический подход утверждается в качестве одного из главных смысловых ориентиров высшего образования, влияющих на формиро-

---

<sup>3</sup> Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Прикладная этика: опыт университетского словаря. Тюмень : НИИ приклад. этики Тюмен. гос. нефтегазов. ун-та ; Центр приклад. этики, 2001. С. 83.

<sup>4</sup> Перов В. Ю. В поисках академического этоса // Теоретический поиск. URL : <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2016/02/Perov.pdf> (дата обращения: 25.06.2019).

<sup>5</sup> Мамаев В. А. Аксиологический подход в воспитании студенчества». URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-vospitanii-studenchestva> (дата обращения: 25.06.2019).

вание этоса студентов. М. Г. Племенюк пишет, что его суть может быть раскрыта «через осознание студентами равноправия философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; через понимание равнозначности традиций и творчества, через признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, а также через взаимообогащающий диалог между традиционалистами и новаторами и создание условий для становления ценностных отношений в структуре мировоззрения студентов в образовательном процессе высшей школы»<sup>6</sup>. На значимость данного подхода в образовании, в том числе вузовском, указывает и В. Л. Ершов. В своей статье «Философские основы аксиологического подхода в образовании» он констатирует, что на сегодняшний день возрастает его роль как механизма взаимосвязи между гуманистической педагогической теорией и гуманистически ориентированной практикой образования. С его точки зрения, главной целью образования «становится не столько усвоение понятий, сколько формирование способа видения и понимания вещей, организация внутреннего мира в соответствии с высшими духовными ценностями, постижение как мироздания, так и самого себя не на поверхностном, а на смысловом уровне»<sup>7</sup>. Данная мысль не нова. О подобном писал В. П. Зинченко более двадцати лет назад, утверждая, что именно аксиологический подход в образовании позволяет «выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов»<sup>8</sup>.

Высшее образование, построенное в таком ключе, оказывает серьезное влияние на образ его основных субъектов. В. А. Мамаев, обобщая данные различных исследований, рисует следующий «аксиологический портрет современного студента: уверенный в себе, стремящийся к хорошо оплачиваемой работе, отвечающей его интересам, предприимчивый, ответственный, успешный, считающий конкурентоспособность, образованность, эрудицию, познание и творчество средствами для достижения успеха в жизни, знающий и развивающий культурный потенциал своего региона и своей страны как один из факторов их конкурентоспособности, признающий эффективность, настойчивость и рационализм, ценящий жизнь, здоровье, семью, самостоятельность и независимость, осознающий необходимость твердой воли, коммуникабельности, умения выстраивать отношения»<sup>9</sup>.

Аксиологический портрет студентов, как и их этос, складывается во многом под влиянием вузовской среды. Следует понимать, что границы этоса всего университетского сообщества в настоящее время достаточно размыты. На это прямо указывает М. В. Богданова в статье «Этос университета: проблемные зоны развития». Одним из наиболее характерных вариантов проявления подобной нечеткости границ, по оценке данного автора, становится утрата «общих смыслов в деятельности и отношениях членов сообщества конкретного университета.

---

<sup>6</sup> Племенюк М. Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-formirovanii-soderzhaniya-obrazovaniya-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 25.06.2019).

<sup>7</sup> Ершов В. Л. Философские основы аксиологического подхода в образовании. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovy-aksiologicheskogo-podhoda-v-obrazovanii> (дата обращения: 25.06.2019).

<sup>8</sup> Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 10.

<sup>9</sup> Мамаев В. А. Аксиологический подход в воспитании студенчества.

Одновременно с утратой общих смыслов в социокультурном поле университета постепенно образуются группы, «каждая из которых обладает собственным подходом к вещам и явлениям» (Б. Ридингс), в том числе и своим пониманием предназначения университета, его ценностей и целей»<sup>10</sup>. Указанная статья привлекла наше внимание еще и тем, что в ней приведены результаты проведенного автором опроса преподавателей Тюменского государственного нефтегазового университета (поисковое исследование, объем выборочной совокупности 210 единиц). Целью опроса являлось выявление проблем создания профессионально-этического кодекса университета. Как подчеркивает М. В. Богданова, приходится констатировать, что в настоящее время фиксируется тенденция ценностного разделения социокультурного пространства внутри вузовского сообщества. Полученные данные позволили исследователю сделать неутешительный вывод: «Уважение и доверие, как свойственные университетским отношениям характеристики, все менее адекватно описывают современную практику университета. Характеристика «отсутствие взаимного уважения, доверия, присущих высшей школе», обнаруживалась при описаниях участниками опроса зон повышенной этической напряженности во взаимоотношения основных субъектов научно-образовательной деятельности»<sup>11</sup>. Необходимо признать, что подобное положение присуще не только вузу, где указанный опрос был проведен, но и иным средним профессиональным и высшим учебным заведениям. Характерен для них и еще один факт, обозначенный автором: «Зоны повышенной профессионально-нравственной напряженности во взаимоотношениях между преподавателем и студентом связаны с различием в ценностных смыслах обучения у студентов и у преподавателей. Многие студенты, как отмечается участниками опроса, рассматривают обучение в университете лишь как легитимное средство приобретения диплома о высшем образовании и все менее связывают обучение с приобретением университетского образования. Вероятно, различное ценностное «означивание» (К. Манхейм) процесса обучения студентами и преподавателями отображает намечающуюся тенденцию разделения преподавателей и студентов на группы, обладающие различным пониманием предназначения университетского образования»<sup>12</sup>.

Не менее глубокий анализ проблем, возникающих в нравственной среде вузов и в процессе формирования вузовского этоса, представляет Л. Л. Любимов в статье «Угасание образовательного этоса»<sup>13</sup>. Последствия этого, по глубокому убеждению автора, не могут не вызывать тревогу, так как все ощутимее становится угроза угасания такого важнейшего социального института, как вуз, что, в свою очередь, обозначает угрозу для воспроизводства человека как мыслящего индивида. Он отмечает, что проблемы, диагностируемые сегодня в формировании этоса вузовского сообщества, сопряжены не только с разным ценностным восприятием сути высшего образования его основными субъектами, но и стремительным изменением их качественных характеристик. Например, Любимов доказывает, что в по-

<sup>10</sup> Богданова М. В. Этос университета: проблемные зоны развития. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/etos-universiteta-problemye-zony-razvitiya> (дата обращения: 25.06.2019).

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Любимов Л. Л. Угасание образовательного этоса. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ugasanie-obrazovatel'nogo-etosa> (дата обращения: 26.06.2019).

следнее время среди профессорско-преподавательского состава преобладают обычные «инструктора», которые не заботятся о выводе студенчества на высокую орбиту жизненно-профессиональных ценностей, а просто штампуют некий образовательный продукт. Статья заслуживает внимание и потому, что в ней обозначен широкий спектр факторов, влияющих на рассматриваемый процесс. В их числе называется и модель существования молодого человека в образовательной ситуации, порожденная ЕГЭ. Л. Л. Любимов также затрагивает и факт изменения студенческого контингента, связанный с расширением возможностей у молодого человека учиться в высшей школе на коммерческой основе, несмотря на свои достаточно низкие результаты школьного образования. Не остался незамеченным и тот момент, что все более у студентов, а также членов их семей, утверждается мнение: преподаватели будут до последнего идти обучающимся навстречу, закрывая глаза на незнание, неумение, нежелание, так как зависимы от численности студенческих групп. Значительный акцент в статье сделан и на различных проявлениях «нечистоплотности», возникающей с целью получения различных образовательных результатов. Автор подчеркивает, что речь идет и о том, что в западных странах именуется “cheating” (мошенничество). Мы указали лишь несколько фактов, которым Л. Л. Любимов дает оценку в своей работе, сознательно в острой форме представляющей достаточно полный анализ проблемы.

Одним из проявлений «нечистоплотности», о которой сказано выше, является плагиат. Этому посвящена совместная статья преподавателей и студентов Тюменского государственного университета «Плагиат в студенческих работах: анализ сущности проблемы»<sup>14</sup>. Интересно, что в ней представлены результаты и выводы, полученные в ходе специализированного исследования, реализованного в рамках научно-исследовательской работы по теме «Академическое мошенничество студентов и сотрудников учреждений среднего и высшего профессионального образования в условиях информационного общества (на материалах Тюменской области)». Авторы статьи отмечают, что в процессе «обсуждения заявленной темы студенты (как участники фокус-групп) открыто рассказали, что им достаточно часто приходится сталкиваться с фактами недобросовестного поведения в ходе обучения и самим прибегать к неэтичным практикам. Это проявляется в списывании на экзаменах, зачетах и контрольных работах; использовании запрещенных материалов и специальных технических средств (например, беспроводные наушники); полном или частичном копировании из Сети интернет контрольных и курсовых работ; приобретении за деньги работ, выполненных “на заказ”. Чаще всего, по мнению студентов, среди проявлений академического мошенничества практикуется использование плагиата (чужого текста, который выдается за авторскую работу). Важно подчеркнуть, что далеко не все студенты правильно понимают значение термина “плагиат” и не знают, как его избежать, применяя корректное цитирование чужого текста. Многие студенты (особенно младших курсов) уверены в том, что если они взяли чужую мысль и вставили ее в свою работу, то это не является плагиатом. Также студенты отметили, что преподаватели не учат их, как правильно оформлять цитаты в тексте, чтобы избежать

---

<sup>14</sup> Кичерова М. Н., Кыров Д. Н., Смыкова П. Н., Пилипушко С. А. Плагиат в студенческих работах: анализ сущности проблемы. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-v-studencheskih-rabotah-analiz-suschnosti-problemy> (дата обращения: 26.06.2019).

плагиата. Соответственно, часто отсутствие ссылки на заимствованный текст не является фактом плагиата, а может быть элементарной ошибкой обучения, которую необходимо исправлять»<sup>15</sup>. Однако далее приводятся и иные факты, свидетельствующие, что для ряда студентов подобное поведение выступает нормой, в которой они не видят ничего предосудительного.

Например, авторы обращают внимание на такую категорию студентов, которая пришла в вуз лишь за получением диплома. Они не видят ничего плохого в том, чтобы скачать из интернета чужой текст и представить его с небольшими правками преподавателю в качестве собственной работы. Для студентов в этом случае важна просто отметка о зачетности, а вовсе не знание, которое можно получить при самостоятельном написании работы. Красноречиво утверждение представителей данной группы, приводимое в статье: «Нет смысла вникать в суть проблемы, которая излагается в курсовой работе, так как это не пригодится в будущем»<sup>16</sup>. Кроме того, в подтверждение позиции они приводят факты одинакового оценивания преподавателями и тех студенческих работ, где высока степень авторства, и тех, где преобладает плагиат. Подобная профессиональная халатность педагогов оценивается обучающимися как попустительское подобие действий. Приведем два высказывания из статьи, иллюстрирующие данный тезис: «Преподаватели просто закрывают глаза на это, а если преподавателю все равно, то зачем стараться?!», «У меня есть знакомый, который все делает с плагиатом и его действия никто не пресекает и не наказывает. Ему все сходит с рук, и он получает те же самые оценки, что и мы, хотя мы сами работаем. Это не справедливо»<sup>17</sup>. В последнем случае, правда, зафиксирован момент (отсылка к справедливости), позволяющий высказать надежду, что еще не все потеряно.

М. Н. Кичерова с соавторами обосновывает еще один аспект рассматриваемой проблемы — отсутствие у студентов мотивации, интереса к темам собственных работ. По их оценкам, «темы рефератов и даже курсовых работ дают по списку, и часто попадает тема, работать над которой нет желания»<sup>18</sup>. Вместе с тем студенты считают, что если бы педагоги поощряли творчество и исследовательскую самостоятельность тех, кого учат, и плагиата было бы гораздо меньше, и заинтересованность в предмете возросла бы.

Представляя в статье студенческую позицию, авторский коллектив не оставил в стороне и преподавательское мнение. Приведем развернутую цитату: «Рассуждая о том, есть ли оправдания студенческому академическому мошенничеству, преподаватели высказали мнение, что каждую ситуацию нужно рассматривать отдельно, учитывая обстоятельства, которые послужили мотивом недобросовестного поступка (сложности в семье или проблемы со здоровьем). “Мы прощаем студенту, если он слабенький”, “нужно учитывать, на кого учится студент и если предмет для него не профильный, мы “закрываем глаза”». А в работах более высокого уровня — курсовая работа или тем более дипломный проект — это категорически недопустимо.

<sup>15</sup> Кичерова М. Н., Кыров Д. Н., Смыкова П. Н., Пилипушко С. А. Плагиат в студенческих работах ...

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Там же.

Размышляя о причинах распространения плагиата, преподаватели сделали вывод, что проблема берет истоки в школьной подготовке. Современных школьников не учат работе с текстом, они привыкают бездумно пользоваться информацией из интернета, не анализируя ее. Как следствие, к поступлению в учреждение высшего или среднего профессионального учебного заведения у вчерашних школьников не сформирована информационная культура, нет навыков правильного оформления ссылок на литературные источники при работе с текстом. «Интернет провоцирует плагиат. Бесспорно. Никто не станет книжку перепечатывать. А вот пару кликов мыши — пожалуйста». Преподаватели отметили, что абитуриенты часто не имеют мотивации к получению знаний. «Я не хочу сказать, что учат плохо. Нет. Но не хватает в школе творческой части. А все идет из школы. Это правда. Задача педагога в том, чтобы научить учиться, как сказал древний философ, ученик не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь»<sup>19</sup>.

Обращают внимание авторы анализируемой публикации и на социальные причины отрицательных практик, сложившихся в высшем образовании. И в первую очередь акцент сделан на том, что уже давно огромное количество выпускников работает не по профилю полученного диплома, а там, где «замолвили словечко», «пристроились» и т. д.

На основе анализа всего массива материалов, полученного в ходе работы фокус-групп, М. Н. Кичерова, Д. Н. Кыров, П. Н. Смыкова и С. А. Пилипушко приходят к нижеуказанному выводу. При различии ряда оценок и выводов и преподаватели, и студенты обеспокоены распространением данного явления и его пагубного влияния на всю систему координат взаимодействия участников вузовского образовательного процесса. Противостоять ситуации необходимо, используя потенциал всех его составляющих, в частности принимая в вузах Этический кодекс или Кодекс чести представителей вузовского сообщества. Формированию этоса студентов будет способствовать и принятие первокурсниками Клятвы, в которой особое место занимают этические, ценностные постулаты, проведение серии воспитательных дел соответствующей направленности, установление единства требований преподавателей по отношению к учебному и научному труду студентов.

Подобные вопросы рассматриваются и в статье М. Н. Кичеровой, где ее соавтором выступила Г. З. Ефимова. Назвав свою работу «Информационное общество и проблемы академической недобросовестности»<sup>20</sup>, они проанализировали влияние подобного социума на академическое мошенничество современных студентов. В самом начале публикации предложена оценка сути информационного общества, заключенная в том, что им может считаться общество, основанное на образовании, знании, науке. Следовательно, сама система образования должна быть ориентирована на формирование новой информационной культуры каждого. Обращаем внимание, что авторы сознательно останавливаются на категории «культура», а, например, не категории «компетентность», так как именно в ней

---

<sup>19</sup> Кичерова М. Н., Кыров Д. Н., Смыкова П. Н., Пилипушко С. А. Плагиат в студенческих работах ...

<sup>20</sup> Кичерова М. Н., Ефимова Г. З. Информационное общество и проблема академической недобросовестности. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obschestvo-i-problema-akademicheskoy-nedobrosovestnosti> (дата обращения: 26.06.2019).



аккумулируются мировоззренческие, ценностные установки. Они констатируют: «Именно эта культура должна быть адекватна той новой информационной реальности, которая уже сегодня окружает каждого человека, изменяет его образ жизни, ценности, привычные стереотипы поведения»<sup>21</sup>. Раскрывая различные аспекты заявленной темы, М. Н. Кичерова и Г. З. Ефимова знакомят читателя с частью результатов исследования, проведенного в рамках гранта «Академическое мошенничество студентов и сотрудников учреждений среднего и высшего профессионального образования в условиях информационного общества» в ссузах и вузах Тюмени, Ишима, Тобольска и Ялуторовска в 2013 году. Прошло шесть лет, но ситуация не только не выровнялась и «пошла на поправку», а стала еще более плачевной. Например, не утратили сегодня своей актуальности слова преподавателей, зафиксированные в цитируемой статье: «Поскольку наш вуз из внебюджета получает львиную долю доходов, то часто мы закрываем глаза на качество образования. Если плагиат выявлен, а мы не можем отчислить, потому что это наша зарплата. Учить-то мы кого будем? Есть такие студенты, которые физически не способны написать работу. Были случаи, что декан приходил и силой заставлял защитить работу. Это наше общество и система образования — главная причина. Плагиат — только следствие»<sup>22</sup>. Очень актуален и следующий вывод авторов статьи: «Оценивая риски и последствия распространения плагиата, участники дискуссии отметили, что главная опасность и угроза в том, что мы теряем творческую молодежь, не можем подготовить человека знаний для информационного общества»<sup>23</sup>. Отталкиваясь от него, выскажем предположение, что усиление в вузовском образовании творческой составляющей, более активное использование форм, способов, технологий, направленных на развитие креативности, будет способствовать развитию академической самостоятельности студентов. Окажет это влияние и на их этос, так как творчество, творческая личность входят в число знаковых мировых ценностей XXI века.

Проблема этоса затронута М. Н. Кичеровой и еще в одной ее статье «Этос науки в информационном обществе»<sup>24</sup>, достоинством которой является обращение к классическому пониманию этоса как совокупности правил, норм, образцов житейского поведения. Кроме того, анализируется профессиональный этос как единство морально-нравственных установок и ориентиров, связанных с предназначением, функционалом той или иной профессии, и этоса науки как комплекса смыслов, ценностей, норм, регламентирующих жизнь научного сообщества в целом и каждого его представителя. Автор убедительно демонстрирует то, как все названные феномены развиваются и меняются в условиях современного мира, выявляя имеющиеся проблемы. Однако наряду с этим хотелось бы, чтобы высказывались конкретные предложения относительно того, как можно исправить проблемную ситуацию, как добиваться того, чтобы студенты уже в процессе своего становления в профессии знали и принимали то, что и составляет академический и профессиональный этос.

---

<sup>21</sup> Кичерова М. Н., Ефимова Г. З. Информационное общество и проблемы академической недобросовестности.

<sup>22</sup> Там же.

<sup>23</sup> Там же.

<sup>24</sup> Кичерова М. Н. Этос науки в информационном обществе. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/etos-nauki-v-informatsionnom-obschestve> (дата обращения: 26.06.2019).

Примеры того, как это можно сделать, а также того, как следует бороться с проявлениями академического мошенничества, из опыта отечественных и зарубежных вузов содержатся в статье Г. З. Ефимовой «Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании»<sup>25</sup>. В этой статье также основной акцент сделан на фиксации проблем и работе с ними, а не на рекомендациях по пропаганде этического кодекса студента и формированию у студенческой молодежи тех ценностей и позитивных смысложизненных ориентиров, по которым живет и развивается вузовское сообщество.

Проводя анализ имеющихся публикаций, мы обратили внимание на интересный факт. Статей об академической нечестности, мошенничестве, обмане, плагиате и других схожих проблемах больше тех, где во главу угла ставятся противоположные явления. Но и в статьях, где авторы изначально заявляют именно позитивный феномен, при раскрытии темы происходит смещение рассуждений в проблемные зоны. Так, в статье Н.Н. Антоновой «Академическая честность студентов как педагогическая проблема» заявленный вопрос рассматривается через призму проблем списывания и плагиата<sup>26</sup>.

Как отмечалось в самом начале, в одной статье невозможно охватить весь спектр проблем, связанных с формированием у современной студенческой молодежи культурных, ценностных кодов поведения, отношений, деятельности, жизни. Но можно путем даже краткого анализа конкретизировать основные вопросы и ситуации, которые требуют решения и обозначаются тогда, когда заходит разговор об этосе студенчества и его формировании. И главное — обозначить актуальность, значимость и даже знаковость самой постановки проблемы. Современные студенты — это те, кто уже через несколько лет станет основной движущей силой развития общества. От того, какие ценности и нравственные нормы они принимают сейчас в качестве границ допустимого и ориентиров жизни, зависит не только их собственная жизнь, но и будущее огромного количества людей.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Антонова Н. Н. Академическая честность студентов как педагогическая проблема. — URL : <https://interactive-plus.ru/e-articles/521/Action521-468430.pdf> (дата обращения: 27.06.2019).
2. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Прикладная этика: опыт университетского словаря. — Тюмень : НИИ приклад. этики Тюмен. гос. нефтегазов. ун-та : Центр приклад. этики, 2001. — 268 с.
3. Богданова М. В. Этос университета: проблемные зоны развития. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/etos-universiteta-problemnye-zony-razvitiya> (дата обращения: 25.06.2019).
4. Ершов В. Л. Философские основы аксиологического подхода в образовании. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovy-aksiologicheskogo-podhoda-v-obrazovanii> (дата обращения: 25.06.2019).

---

<sup>25</sup> Ефимова Г. З. Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-strategiy-borby-s-proyavleniyami-nedobrosovestnosti-v-nauke-i-obrazovanii> (дата обращения: 27.06.2019).

<sup>26</sup> Антонова Н. Н. Академическая честность студентов как педагогическая проблема. URL : <https://interactive-plus.ru/e-articles/521/Action521-468430.pdf> (дата обращения: 27.06.2019).

5. Ефимова Г. З. Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-strategiy-borby-s-proyavleniyami-nedobrosovestnosti-v-nauke-i-obrazovanii> (дата обращения: 27.06.2019).
6. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 3–18.
7. Кехо Дж. Квантовый воин: сознание будущего / пер. с англ. И. В. Грондель. — 2-е изд. — Минск : Поппури, 2014. — 224 с.
8. Кичерова М. Н. Этнос науки в информационном обществе. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/etos-nauki-v-informatsionnom-obschestve> (дата обращения: 26.06.2019).
9. Кичерова М. Н., Ефимова Г. З. Информационное общество и проблема академической недобросовестности. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obschestvo-i-problema-akademicheskoy-nedobrosovestnosti> (дата обращения: 26.06.2019).
10. Кичерова М. Н., Кыров Д. Н., Смыкова П. Н., Пилипушко С. А. Плагиат в студенческих работах: анализ сущности проблемы. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-v-studencheskih-rabotah-analiz-suschnosti-problemy> (дата обращения: 26.06.2019).
11. Любимов Л. Л. Угасание образовательного этоса. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ugasanie-obrazovatel'nogo-etosa> (дата обращения: 26.06.2019).
12. Мамаев В. А. Аксиологический подход в воспитании студенчества» — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-vozpitanii-studenchestva> (дата обращения: 25.06.2019).
13. Перов В. Ю. В поисках академического этоса // Теоретический поиск. — URL : <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2016/02/Perov.pdf> (дата обращения: 25.06.2019).
14. Племенюк М. Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-formirovanii-soderzhaniya-obrazovaniya-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 25.06.2019).

#### Сведения об авторе

**Мартишина Нина Васильевна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: [n.martishina@365.rsu.edu.ru](mailto:n.martishina@365.rsu.edu.ru) (Рязань).

*N. V. Martishina*

#### MODERN UNIVERSITY STUDENTS' ETHICAL QUALITIES DEVELOPMENT: AN ANALYTICAL REVIEW OF SCIENTIFIC PRESS

The article focuses on students' ethical qualities and their development, as well as on problems associated with this issue. Since the present article is an analytical review of scientific press, it contains an extensive number of citations.

ethical qualities; students; modern universities

#### References

1. Antonova N. N. *Akademicheskaja chestnost' studentov kak pedagogicheskaja problema* [Students' Academic Integrity as a Pedagogical Problem]. URL : <https://interactive-plus.ru/e-articles/521/Action521-468430.pdf> (accessed: 27.06.2019). (In Russian).

2. Bakshtanovskij V. I., Sogomonov Ju. V. *Prikladnaja jetika: opyt universitetskogo slovarja* [Applied Ethics: an Attempt at Compiling an Academic Dictionary]. Tyumen, Scientific Research Institute of Applied Ethics of Tyumen State Oil and Gas University Publ., 2001, 268 p. (In Russian).
3. Bogdanova M. V. *Jetos universiteta: problemnye zony razvitiya* [University Ethics: Problems of Development]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/etos-universiteta-problemnye-zony-razvitiya> (accessed: 25.06.2019). (In Russian).
4. Ershov V. L. *Filosofskie osnovy aksiologicheskogo podhoda v obrazovanii* [Philosophical Basis for Axiological Approach to Education]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovy-aksiologicheskogo-podhoda-v-obrazovanii> (accessed: 25.06.2019). (In Russian).
5. Efimova G. Z. *Analiz osnovnykh strategij bor'by s projavlenijami nedobrosovestnosti v nauke i obrazovanii* [The Analysis of Strategies for Fighting Academic Dishonesty]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnykh-strategiy-borby-s-projavleniyami-nedobrosovestnosti-v-nauke-i-obrazovanii> (accessed: 27.06.2019). (In Russian).
6. Zinchenko V. P. On Educational Goals and Values. *Pedagogika* [Pedagogy], 1997, no. 5, pp. 3–18. (In Russian).
7. Kehoe J. *Kvantovyy voin: soznanie buduwego* [In Quantum Warrior: The Future of the Mind]. Minsk, Poppuri Publ., 2014, 224 p. (Transl. from English)
8. Kicherova M. N. *Jetos nauki v informacionnom obwestve* [Scientific Ethics in Information Society]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/etos-nauki-v-informatsionnom-obshchestve> (accessed: 26.06.2019). (In Russian).
9. Kicherova M. N., Efimova G. Z. *Informacionnoe obwestvo i problema akademicheskoy nedobrosovestnosti* [Information Society and Academic Dishonesty]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obshchestvo-i-problema-akademicheskoy-nedobrosovestnosti> (accessed: 26.06.2019). (In Russian).
10. Kicherova M. N., Kyrov D. N., Smykova P. N., Pilipushko S. A. *Plagiat v studencheskih rabotah: analiz suwnosti problemy* [Plagiarism in Students' Works: Investigating the Problem]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-v-studencheskih-rabotah-analiz-suschnosti-problemy> (accessed: 26.06.2019). (In Russian).
11. Ljubimov L. L. *Uganie obrazovatel'nogo jetosa* [Deterioration of Educational Ethics]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/uganie-obrazovatel'nogo-etosa> (accessed: 26.06.2019). (In Russian).
12. Mamaev V. A. *Aksiologicheskij podhod v vospitanii studenchestva* [Axiological Approach to University Education]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-vospitanii-studenchestva>(accessed: 25.06.2019). (In Russian).
13. Perov V. Ju. Searching for Academic Ethics. *Teoreticheskij poisk* [Theoretical Search]. URL : <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2016/02/Perov.pdf> (accessed: 25.06.2019). (In Russian).
14. Plemenjuk M. G. *Aksiologicheskij podhod v formirovanii sodержaniya obrazovaniya v vysshej shkole* [Axiological Approach to Educational Content Formation in Higher Education Institutions]. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-formirovanii-soderzhaniya-obrazovaniya-v-vysshey-shkole> (accessed: 25.06.2019). (In Russian).

#### Information about the author

**Martishina Nina Vasilyevna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. E-mail: [n.martishina@365.rsu.edu.ru](mailto:n.martishina@365.rsu.edu.ru) (Ryazan).

*Поступила в редакцию 01.07.2019.*  
*Received 01.07.2019.*

УДК 355.23:[35:658.562:37]

*В. И. Воробьев, А. А. Петренко*

**УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У КУРСАНТОВ  
В РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА  
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье научно обосновывается необходимость внедрения системы менеджмента качества в управление развитием профессионализма курсантов в военном вузе; представлены зарубежные и отечественные модели системы менеджмента качества образования; описаны ее принципы и механизмы функционирования на примере военной образовательной организации.

управление; нормативные документы системы менеджмента качества; система менеджмента качества образования; принципы менеджмента качества; профессионализм курсантов

Актуальность проблемы развития профессионализма у курсантов в условиях роста напряженности в геополитической обстановке, региональных конфликтов и террористических актов в мире не вызывает сомнений. Реформирование Вооруженных Сил Российской Федерации, повышение требований к качеству подготовки будущих офицеров и квалификации профессорско-преподавательского состава военного вуза, в котором работают как профессиональные педагоги, так и бывшие военнослужащие, а также обновление подходов к организации образовательного процесса в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования вызывают необходимость поиска эффективных механизмов управления вузом.

Целевые установки Федерального Закона РФ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», федерального государственного образовательного стандарта высшего образования впервые предъявляют требования не только к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, но и к ее структуре, условиям реализации в соответствии с уровнем профессиональной направленности вуза. Все это усиливает ответственность обучающихся, преподавателей и администрации к качеству образования, выявляет необходимость внедрения и развития системы менеджмента качества, которая призвана обеспечить выполнение государственного заказа по подготовке специалистов военного профиля, высокий уровень качества образовательного процесса, оптимизацию ресурсов военной образовательной организации в целом. Данная система менеджмента в условиях военного вуза находится лишь в стадии своего становления и развития.

В научных исследованиях А. М. Аронова, А. В. Баранникова, А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, И. А. Зимней, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, Ю. Г. Татуры, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского, О. В. Чураковой, М. А. Чошанова, П. Г. Щедровицкого и других по проблеме профессионального становления обучающихся не рассматривается специфика военных образовательных организаций, что свидетельствует о недостаточной разработанности вопроса в теории педагогики.

Анализ педагогической практики военного вуза по развитию профессионализма курсантов в условиях развивающейся системы менеджмента качества выявляет следующие противоречия:

– между высокой потребностью в высокопрофессиональных специалистах военного профиля и недостаточным уровнем профессионализма курсантов в военных вузах;

– между высокой потребностью в научно-методическом обеспечении формирования профессионализма обучающихся в военных вузах и недостаточной теоретической обоснованностью исследуемого процесса;

– между востребованностью системы менеджмента качества образования в военном вузе, обеспечивающей улучшение процесса профессиональной подготовки курсантов, и недостаточностью педагогических условий для развития системы менеджмента качества.

Данные противоречия выявляют проблему поиска эффективного управления развитием профессионализма курсантов военного вуза в условиях развивающейся системы менеджмента качества, что становится особенно важным при переходе на деятельностную парадигму образования и новые федеральные стандарты высшего образования для гражданских и военных вузов.

Обращение к системе менеджмента качества в российских вузах есть отражение общемировых тенденций внедрения зарубежных и отечественных моделей системы менеджмента качества (СМК) в управление организациями. Цель СМК — урегулировать планирование и организацию процессов по достижению ожидаемых результатов в образовательной организации. Так, например, выделяют следующие зарубежные нормативные документы и стандарты системы менеджмента качества:

– «Стандарты и Директивы для гарантии качества Высшего образования в Европейском регионе», разработанные Европейской сетью (Ассоциацией) гарантии качества (ENQA) в сфере высшего образования;

– стандарты по менеджменту качества продукции (ISO 9000:2015. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь, раскрывающие содержание терминов о системе менеджмента качества и представляющие свод принципов; ISO 9001:2015. Системы менеджмента качества. Требования содержит набор требований к системам менеджмента качества; ISO 9004:2018. Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации: подход на основе менеджмента качества содержит руководство по достижению устойчивого успеха любой организацией в сложной, требовательной и постоянно изменяющейся среде путем использования подхода с позиции менеджмента качества);

– стандарты к процедурам получения результата (TQM — Total Quality Management (Всеобщее управление качеством) содержат требования к документальному подтверждению организации процесса получения результата — продукции).

Данные нормативы и подходы к построению системы менеджмента качества были интегрированы в российскую систему высшего образования. Например, среди отечественных моделей развивающейся системы менеджмента качества образования можно выделить следующие: ГОСТ ISO 9000-2011 и ГОСТ Р ИСО 9000-2015 раскрывают содержание терминов о системе менеджмента качества и представляют свод принципов — аналог западного стандарта ISO 9000:2005; ГОСТ ISO 9001-2011 и ГОСТ Р ИСО 9001-2015 содержит набор требований к системам менеджмента

качества и является аналогом ISO 9001:2008. Кроме того, разрабатываются национальные стандарты в области российского образования: ГОСТ Р 56548-2015. Устойчивое развитие административно-территориальных образований. Системы менеджмента качества. Общие принципы и требования от 01.12.2017, утвержденный Росстатом; ГОСТ Р 57722-2017. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Система компьютерного менеджмента образовательных организаций высшего образования. Общие положения от 01.09.2018.

Результаты системы менеджмента качества могут быть представлены не только по итогам мониторингов и государственных итоговых аттестаций, но и в процедурах конкурсных мероприятий. Например, ежегодно проводятся такие конкурсы, как на соискание Премии Правительства Российской Федерации в области качества на основании Постановления Правительства РФ от 10 мая 2006 г. № 279 и «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» на основании Приказа Минобрнауки от 22 марта 2000 г. № 839. Данные российские конкурсы являются адаптивной моделью Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM).

В реальной деятельности вузов в качестве основной модели системы менеджмента качества, как правило, используются требования стандартов ИСО 9000. Их ценность состоит в том, что они позволяют четко регламентировать работу вуза как систему деятельности, в которой определены процессы и сущность работы сотрудников по достижению качества образования. Например, в соответствии с ИСО 9000 при определении главного в развивающейся системе менеджмента качества образования в военном вузе важно выявить специфику внутренней и внешней среды образовательной организации, для чего следует:

- определить потребности государственного заказа в подготовке будущего офицера в изменяющейся геополитической ситуации в мире и стране;
- выявить проблемы и потенциал развития конкретной образовательной организации (возможные вызовы, риски и перспективы развития ОО).

Для формирования профессионализма курсантов в условиях военного вуза важно определить совокупность процессов, обеспечивающих достижение результатов и целей организации, выявить общее и различное в них. Это необходимо для определения соответствия качества исследуемых процессов требованиям ИСО 9000 и дальнейшего их совершенствования, а также выявления взаимосвязей и взаимозависимостей процессов.

При организации деятельности субъектов в высшем военном образовательном учреждении с учетом требований ИСО важным становится понимание требований и целей военной организации в рамках своих функциональных обязанностей и компетенций, умение их выполнять и реагировать на внешние побудительные мотивы, исходя из этих требований, целей и политики организации, нравственных личных ценностей.

В основе системы менеджмента качества — закон Деминга, определяющий управленческий цикл деятельности по выявлению, измерению и улучшению качества, в данном случае образования: «Plan (планируй) — Do (осуществляй) — Check (проверяй) — Act (корректируй)» (PDCA)<sup>1</sup>. Это становится особенно актуально в процессе формирования профессионализма курсантов в военном вузе и создания системы менеджмента качества их подготовки.

---

<sup>1</sup> Деминг Э. Менеджмент нового времени. Простые механизмы, ведущие к росту, инновациям и доминированию на рынке / под ред. Д. Адлер, В. Шпер. ; пер. Т. Гуреш. М. : Альпина Паблишер, 2019. С. 55.

Ведущими принципами СМК выступают ориентация на потребителей и сотрудников, их вовлечение и мотивация; процессный и системный подходы к менеджменту; постоянное улучшение, принятие решений на основе фактов, создание взаимовыгодных отношений с партнерами, лидерство руководителя. Все это коррелирует с принципами военного управления, где основным является единоначалие (лидерство) и принятие решений на основе объективной оценки рисков и потенциальных возможностей военно-профессиональной деятельности в конкретных ситуациях; обращение к процессному подходу при планировании и организации деятельности в военном вузе необходимо при выявлении военной специфики образовательного, научно-исследовательского, научно-методического, управленческого процессов, обеспечивающих непрерывное формирование военно-профессиональных компетенций курсантов при освоении основной профессиональной образовательной программы; системная организация деятельности как отличительное качество военного вуза, которая проявляется в выделении подсистем (структурных подразделений), находящихся в строгой иерархической зависимости друг от друга, жесткой регламентации деятельности всех субъектов с учетом предназначения и функционала, возникающих рисков и возможностей по совершенствованию процессов внутри вуза, внешней среды с ее вызовами и перспективами развития.

Еще один принцип системы менеджмента качества — ориентация на потребителей и сотрудников. Их вовлечение и мотивация проявляются в обязательной реализации государственного заказа по подготовке военных специалистов, создании руководством вуза атмосферы сотрудничества, ответственности курсантов и преподавателей за реализацию требований ФГОС ВО по специальности обучения, выработке моральных и материальных стимулов по выполнению функциональных обязанностей с наилучшим качеством профессионального развития и карьерного роста сотрудников вуза. Развитие партнерских взаимоотношений с другими военными вузами, производителями вооружения, военной и специальной техники осуществляется в области совершенствования средств защиты и нападения, вовлечения курсантов в апробацию новых образцов военного снаряжения и техники в научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности. Привлечение персонала к разработке процессов и видов деятельности, в которых они участвуют, способствует объективности и демократичности процедур системы менеджмента качества образования. По мнению Н. Н. Аниськиной, Л. А. Громовой, В. В. Тимченко и С. Ю. Трапицына, «речь идет о феномене процессного мышления, то есть такого взгляда на деятельность, который стремится любую работу рассматривать как процесс. Такая точка зрения представляет передачу результатов от одного процесса к другому с четким пониманием того, что требуется следующему процессу, то есть заказчику и потребителю»<sup>2</sup>. В целом постоянное улучшение системы менеджмента качества оказывает сильное влияние на образовательную деятельность вуза, поэтому его следует рассматривать как неизменную цель. Принцип постоянного улучшения проявляется в мониторинговых процедурах оценивания качества сформированности компетентностей курсантов, обновлении критериев и показателей различных видов деятельности, создании инновационной среды развития в вузе.

---

<sup>2</sup> Аниськина Н. Н., Громова Л. А., Тимченко В. В., Трапицын С. Ю. Управление развитием вуза на основе системы менеджмента качества : науч.-метод. пособие. СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2008. С. 89.



Развивающаяся система менеджмента качества образования в военном вузе может способствовать уменьшению следующих негативных явлений: наличие в профессорско-преподавательском составе вуза специалистов военной отрасли, не имеющих педагогического образования и опыта работы с курсантами; сложность в преодолении традиции функционального административного управления и строгой вертикали власти; излишняя отчетность и неэффективное использование служебного времени; недостаточное прогнозирование перспективных результатов деятельности при стремлении к сиюминутному успеху через выполнение недостаточно обоснованных распоряжений и т. д. В связи с этим повышается значение системы менеджмента качества в области обеспечения связи стратегического и функционального управления качеством образования, стабильности имеющихся и планируемых процессов развития вуза, результативности и эффективности профессиональной деятельности всех субъектов вуза, внедрения инновационных методов управления качеством образования, делового партнерства, управления рисками, формирования культуры сотрудничества на основе культурных ценностей, военной и педагогической этики.

Внедрение системы менеджмента с целью улучшения качества образования и достижения положительных результатов в процессе развития профессионализма у курсантов, а также своевременного принятия управленческих решений по ее результатам способствует своевременной корректировке образовательных процессов, влияющих на результат образовательной деятельности военного вуза. Основные усилия образовательной организации сосредоточены на качестве образовательного процесса. Управление качеством образования включает в себя следующие действия: анализ и документирование процессов; планирование достижения конкретного уровня результатов при освоении основной профессиональной образовательной программы обучающимися; организация деятельности по развитию их профессионализма и внедрение мониторинговых процедур оценки качества образования; внесение корректирующих изменений в деятельность различных субъектов системы образования и процессов, обеспечивающих условия их реализации. Для этого разрабатывается политика и стратегия развития образовательной организации в контексте требований ее устава, а планирование и реализация образовательного процесса детализируются в различных планах (перспективный, ежегодный, текущий).

Система мониторинга качества образования осуществляет проверку образовательного процесса на соответствие его требованиям ФГОС ВО и локально-правовым актам. Например, в вузе имеется банк положений (локальных актов) об организации и порядке проведения учебных занятий, уровне подготовленности преподавателей к занятиям и способах достижения ими целей обучения, степени обученности курсантов по итогам проведенных занятий, практик, стажировок, соответствии учебно-методической базы виду занятий и рабочим программам по специальности и специализации. Оценка качества образования проводится по итогам самооценки и аудитов кафедр по всем видам деятельности (отчеты о работе кафедр за месяц, семестр, учебный год); текущего контроля (рубежный, после прохождения наиболее значимых тем или разделов учебной программы и контрольных работ); промежуточной аттестации, завершающей семестр обучения; государственной аттестации (осуществляется государственной комиссией от заказчика, в ее составе есть представители ведущих кафедр). В конце учебного года оценивается образовательная среда и ресурсы, что позволяет произвести необходимые корректировки планов по организации образовательной деятельности на

следующий учебный год, спланировать кадровые перемещения, принять управленческие решения, направленные на выполнение государственного заказа. Также проводится анализ удовлетворенности заинтересованных сторон качеством образования в вузе, где учитываются результаты итоговой государственной аттестации, результаты контрольных проверок структурных подразделений вуза за год, отзывы и характеристики из частей и подразделений военно-десантных войск о выпускниках вуза, отчеты кафедр, отделов и служб по выполнению мероприятий учебного года, итоги подготовки к следующему учебному году и др. Оценка состояния и развития профессионализма преподавателей и учебно-вспомогательного персонала планируется и анализируется на учебно-методических сборах в начале учебного года и корректируется в ходе занятий по профессионально-должностной подготовке с последующей сдачей зачетов по общепрофессиональным дисциплинам и защите индивидуальных заданий по профилям обучения. Немалое значение придается и информированию общественности о качестве образования в военном вузе. С этой целью создан интернет-ресурс, на котором имеется информация по истории вуза, результаты итоговой государственной аттестации, анонсирование проводимых акций и мероприятий, связанных с публичной деятельностью учебного заведения, а в отдельном разделе собраны материалы для абитуриентов. Все эти мероприятия направлены на изучение, анализ, оценку и улучшение внутривузовских процедур, обеспечивающих эффективность системы менеджмента качества образования.

К процедурам внешней оценки качества образования относятся лицензирование и аккредитация. Целью последней «является подтверждение соответствия федеральным государственным образовательным стандартам образовательной деятельности по основным образовательным программам и подготовки обучающихся в образовательных организациях, осуществляющих обучение...»<sup>3</sup>. Кроме того, «аккредитация в национальной системе аккредитации — это подтверждение национальным органом по аккредитации соответствия юридического лица или индивидуального предпринимателя критериям аккредитации, являющееся официальным свидетельством компетентности юридического лица или индивидуального предпринимателя осуществлять деятельность в определенной области аккредитации»<sup>4</sup>.

Для подтверждения того, что все необходимые действия по выполнению требований заказчика были выполнены, они должны быть документированы, иначе эти действия (процессы, подпроцессы) будут выполняться случайным образом и давать непрогнозируемый результат. В организации должна быть единая система документации, часть которой может быть использована для обеспечения деятельности системы менеджмента качества в соответствии с требованиями ИСО 9001:2015. Для этого постоянно совершенствуются механизмы оценки функционирования для получения информации о процессах и результатах образовательной деятельности вуза: измерение, анализ, мониторинг, внутренние аудиты, оценка деятельности организации и удовлетворенности потребителя, что позволяет руководству вуза осуществлять анализ системы менеджмента качества на основе объективных фактов,

---

<sup>3</sup> Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (послед. ред.). URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.05.2019).

<sup>4</sup> Об аккредитации в национальной системе аккредитации : федер. закон от 28.12.2013 № 412-ФЗ (послед. ред.). URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_156522/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156522/) (дата обращения: 21.05.2019).

достоверных сведений о деятельности всех структурных подразделений вуза и оценивать уровень удовлетворенности всех заинтересованных сторон в качестве подготовки выпускников вуза.

Таким образом, управление развитием профессионализма курсантов «с позиций менеджмента направлено на развитие образовательной организации, которое осуществляется в совокупности ведущих видов управленческой деятельности: анализ проблем в образовательной организации и построение целей относительно их решения, планирование, организация и контроль осуществляемых изменений с учетом ограничений во времени и имеющихся ресурсов, обеспечивающих инновационное развитие и более высокое качество образования»<sup>5</sup>. Внедрение системы менеджмента качества образования в вузе позволяет своевременно и конкретно выявлять несоответствия в целеполагании (стратегии, миссии вуза, стандартах) и результатах деятельности вуза, что способствует принятию эффективных управленческих решений, направленных на корректировку текущей ситуации и постоянное улучшение качества образования в вузе: «Все это говорит о том, что внедрение теории менеджмента в реальную педагогическую практику позволяет расширять спектр проведения целенаправленных и системных мониторинговых исследований, результаты которых выявляют объективные данные о качестве образования и помогают определиться с приоритетными направлениями его совершенствования»<sup>6</sup>.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Аниськина Н. Н., Громова Л. А., Тимченко В. В., Трапицын С. Ю. Управление развитием вуза на основе системы менеджмента качества : науч.-метод. пособие. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2008. — 141 с.
2. Деминг Э. Менеджмент нового времени. Простые механизмы, ведущие к росту, инновациям и доминированию на рынке / под ред. Д. Адлер, В. Шпер. ; пер. Т. Гуреш. — М. : Альпина Паблишер, 2019. — 182 с.
3. Петренко А. А., Воробьев В. И. Менеджмент качества образования: мониторинговые исследования и механизмы совершенствования // Психолого-педагогический поиск. — М., 2016. — № 2 (38). — С. 86–107.
4. Петренко А. А. Менеджмент проектирования в сфере образования // Психолого-педагогический поиск. — М., 2017. — № 1 (41). — С. 97–105.
5. Романов А. А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. — 2015. — № 3. — С. 95–102.

#### Сведения об авторах

**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).

**Воробьев Виктор Иванович** — аспирант кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: vvorobjev@mail.ru (Рязань).

---

<sup>5</sup> Петренко А. А. Менеджмент проектирования в сфере образования // Психолого-педагогический поиск. М., 2017. № 1 (41). С. 97–105.

<sup>6</sup> Петренко А. А., Воробьев В. И. Менеджмент качества образования: мониторинговые исследования и механизмы совершенствования // Психолого-педагогический поиск. М., 2016. № 2 (38). С. 86.

V. I. Vorobyev, A. A. Petrenko

**PROFESSIONAL QUALITIES DEVELOPMENT  
IN MILITARY STUDENTS IN THE DEVELOPING SYSTEM  
OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT**

The article substantiates the necessity of introducing the system of education quality management of military students' professional qualities development. The article presents Russian and foreign models of education quality management, describes their leading principles and mechanisms in the context of military education institutions.

management; normative references describing quality management systems; education quality management system; principles of management quality; military students' professionalism

**References**

1. Anis'kina N. N., Gromova L. A., Timchenko V. V., Trapicyn S. Ju. *Upravlenie razvitiem vuza na osnove sistemy menedzhmenta kachestva* [Managing University Development on the Basis of Quality Management System]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen Publ., 2008, 141 p. (In Russian).

2. Deming Je. *Menedzhment novogo vremeni. Prostye mehanizmy, veduvie k rostu, innovacijam i dominirovaniju na rynke* [New Management. Simple Mechanisms Leading to Growth, Innovation, and Market Dominance]. Adler D., Shper V. (eds.). Moscow, Alpina Publ., 2019, 182 p. (In Russian).

3. Petrenko A. A., Vorob'ev V. I. Education Quality Management: Monitoring Research and Improvement Mechanisms. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 2 (38), pp. 86–107. (In Russian).

4. Petrenko A. A. Project Management in the Sphere of Education. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 1 (41), pp. 97–105. (In Russian).

5. Romanov A. A. Russian Educational Reformer of the Late 20th Century. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2015, no. 3, pp. 95–102. (In Russian).

**Information about the authors**

**Petrenko Antonina Anatolyevna** — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: petr-antonina1@yandex.ru (Ryazan).

**Vorobyev Viktor Ivanovich** — Postgraduate of the Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: vvorobjev@mail.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 04.06.2019.*

*Received 04.06.2019.*



## Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 376:617.75

*С. Н. Сорокоумова, Л. А. Дружинина*

### КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

На основании теоретического анализа по комплексному изучению детей с ограниченными возможностями здоровья авторы делают вывод о необходимости разработки диагностической программы для изучения состояния основных линий развития личности дошкольников с глубокими нарушениями зрения. В статье представлены принципы построения пропедевтической вариативной индивидуальной психокоррекционной программы. Выявлена группа детей с резко выраженными индивидуальными особенностями психофизического развития, показана необходимость разработки содержания и реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения. Авторы обобщают задачи профессиональной деятельности специалистов, которые следует учесть при сопровождении дошкольников с глубокими нарушениями зрения.

личность; индивидуализация психолого-педагогического сопровождения; диагностическая программа; основные линии развития ребенка с глубокими нарушениями зрения; принципы клинико-психолого-педагогического изучения ребенка; пропедевтическая вариативная индивидуальная психокоррекционная программа; профессиональные задачи

Одной из самых важных проблем индивидуализации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с глубокими нарушениями зрения является определение его содержания, форм и методов. В данном контексте необходимо рассмотреть своеобразие личности детей данной категории с позиций общепринятого понимания личности как целостной структуры индивидуальных психологических, характерологических и поведенческих сторон.

В психолого-педагогической литературе представлены различные взгляды на процессы развития личности и ее структуру (А. Адлер, Б. Г. Ананьев, А. А. Анастаси, М. К. Акимова, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Ю. Б. Гиппенрейтер, К. М. Гуревич, В. Дельтей, Е. П. Ильин, Э. К. Кречмер, А. Г. Ковалев, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, Н. С. Лейтес, Н. Д. Левитов, Р. Левонтин, В. С. Мерлин, В. Д. Небылицин, Ф. Н. Олпорт, И. П. Павлов, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, И. В. Равич-Щербо, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе, Д. И. Фельдштейн, Т. Шибутани, В. Д. Шадриков).

Для нашего исследования важны взгляды К. К. Платонова на личность как «динамическую функциональную структуру»<sup>1</sup>, которая состоит из четырех процессуально-иерархических высших и низших подструктур: направленность, опыт, особенности психических процессов и биопсихические свойства. Биологические и социальные факторы могут оказывать влияние на каждую из подструктур в различной степени, а биологическая подструктура личности подчинена ее социально обусловленной подструктуре. На наш взгляд, это дает возможность понять, что развитие личности определяется социальными возможностями окружающей среды, а активное взаимодействие с окружающим миром является важным условием успешной социализации ребенка с глубокими нарушениями зрения.

В подтверждение сказанному обратим внимание на выводы Л. С. Выготского о том, что «развитие личности и развитие реакций личности по существу две стороны одного и того же процесса, проследивая культурное развитие психических функций, мы подчеркиваем путь развития личности, поэтому путь развития личности является и следствием биологического своеобразия организма, и следствием особенностей социального развития данного индивида»<sup>2</sup>.

Только в процессе различных видов деятельности и общения формируется личность, складывается ее индивидуальное своеобразие в познавательных, волевых, эмоциональных свойствах, а также интересах, склонностях, способностях и характере.

Нам предстояло изучить индивидуальное своеобразие развития личности дошкольников с глубокими нарушениями зрения. Исследования Л. Б. Осиповой, Л. А. Ремизовой, Л. И. Солнцевой, Л. И. Плаксиной, Л. С. Сековец об особенностях психофизического развития детей с нарушениями зрения стали отправной точкой для определения основных линий развития личности дошкольника с глубокими нарушениями зрения, разработки программы диагностики и пропедевтических психокоррекционных программ<sup>3</sup>.

Теоретико-методологическим основанием для разработки диагностического инструментария в рамках нашего исследования стали работы Р. Я. Абрамович-Лехтман, Т. А. Басиловой, М. В. Жигоревой, С. Д. Забрамной, Н. А. Кисилевой, И. А. Коробейникова, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовского, Е. М. Мастюковой, М. С. Певзнер, Л. И. Плаксиной, О. Г. Приходько, Т. В. Розановой, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, С. Н. Сорокоумовой, Л. М. Шипицыной, в которых основные идеи Л. С. Выготского расширены и углублены, раскрыты принципы и подходы к организации диагностики развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следует обратить внимание на точку зрения А. А. Кирсанова, который указывает на учет индивидуальных различий, многообразно проявляющихся в познавательной и практической деятельности, что для нас необходимо учесть при рассмотрении особенностей детей с глубокими нарушениями зрения, находившихся

---

<sup>1</sup> Платонов К. К. Структура и развитие личности / под ред. А. Д. Глоточкина. М. : Наука, 1986. 252 с.

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1984. Т. 6 : Научное наследство. 400 с.

<sup>3</sup> См.: Осипова Л. Б. Особенности осязательного обследования и восприятия предметов детьми с косоглазием и амблиопией // Вестник Челябин. гос. пед. ун-та. 2015. № 9. С. 72–77 ; Плаксина Л. И., Григорян Л. А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения : метод. пособие. М. : Город, 1998. 56 с. ; Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста. М. : Полиграф Сервис, 1999. 122 с.

в условиях социальной депривации. Представляется возможным понять их своеобразие, определить индивидуальные отличия, выраженные индивидуальные особенности, специфику дальнейшего обучения<sup>4</sup>.

Исходя из изложенного выше для изучения «зоны актуального развития» дошкольников с глубокими нарушениями зрения, мы в первую очередь определили основные линии развития личности ребенка, являющиеся базовыми для дошкольного возраста. Это изучение состояний, сенсомоторной и познавательной сфер, включающих:

- *моторное и познавательное развитие*, зрительное восприятие;
- *компенсаторное развитие* (использование сохранных анализаторов — осязания, слуха; включение мышления, речи, памяти в компенсаторный процесс; навыки социально-адаптивного поведения — самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве);
- *психосоциальное развитие* (изучение состояния эмоционально-волевой сферы и общения)<sup>5</sup>.

Вместе с тем мы обозначили параметры наблюдения для процедуры выявления *индивидуальных особенностей* с тем, чтобы выстроить адекватные условия индивидуального психолого-педагогического сопровождения<sup>6</sup>.

Сложность организации и содержание комплексного изучения состояния основных линий развития личности ребенка с глубокими нарушениями зрения требует определения основных принципов и подходов к построению диагностики. Разработанная нами диагностическая программа построена на принципах клинико-психолого-педагогического изучения дошкольников с глубокими нарушениями зрения.

**Дизонтогенетический принцип** клинического изучения ребенка опирается на понятие различных видов нарушений первичного, вторичного, третичного характера в психофизическом развитии ребенка (Л. С. Выготский). В первую очередь исследуется состояние зрения и тесно связанного с ним зрительного восприятия с последующим переходом на изучение основных линий развития ребенка.

**Принцип поэтапности рассмотрения детских неблагоприятий** упорядочивает информацию о ребенке: от клинических к психофизиологическим характеристикам и далее к психолого-педагогической диагностике состояния развития ребенка.

---

<sup>4</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 ; Сорокоумова С. Н., Мухина Т. Г., Суворова О. В. Приоритетные принципы построения модели психологического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского. М., 2016. С. 190–194 ; Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Профессиональная деятельность психолога в инклюзивном образовании: методологические позиции исследования // Нижегородское образование. 2014. № 3. С. 149–156.

<sup>5</sup> См.: Сорокоумова С. Н. Инклюзивное образование: учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование». М.: Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова, 2014. 203 с.

<sup>6</sup> См.: Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н., Малинин В. А., Егорова П. А., Мухина Д. Д. Социально-нравственное развитие обучающихся в условиях инклюзивного обучения // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 152–163.

Вместе с тем реализуется *принцип коррекционно-компенсаторного развития*, опирающийся на клинико-физиологическое и психолого-педагогическое изучение для индивидуализации содержания психолого-педагогического сопровождения детей с глубокими нарушениями зрения.

Клиническое обследование в дефектологической науке уже традиционно строится на *принципах целостного и комплексного подхода*. Важно изучить сочетание первичного дефекта (нарушение зрения) с характером тех или иных негативных сторон личностно-психологических проявлений.

*Дифференциально-индивидуальный принцип диагностики и анализа вторичных отклонений* позволяет понять причину недоразвития или нарушения, опираясь на данные клинико-психолого-педагогического изучения состояния ребенка.

На всех этапах диагностики изучение психики осуществляется на *принципах структурно-динамического сравнительного анализа с нормальным развитием*. Это позволяет, в соответствии с учетом возрастных особенностей созревания тех или иных функций у нормально развивающегося ребенка, рассмотреть и выделить специфические особенности ребенка с глубокими нарушениями зрения.

Содержание программы диагностики включает основные линии развития личности ребенка с глубокими нарушениями зрения. Нами был расширен диапазон наблюдаемых параметров с целью более детального изучения индивидуальных особенностей каждого ребенка, выявления его положительных сторон и потенциальных возможностей. Мы структурировали имеющиеся данные диагностики, конкретизировав при этом содержание каждого изучаемого параметра. Для удобства процедуры диагностики была разработана и подробно описана качественная составляющая каждого параметра, что позволяет более точно фиксировать и осуществлять анализ результатов имеющихся пролонгированных наблюдений, учитывать слабые и сильные стороны при оказании содействия конкретному ребенку, констатировать неравномерность психофизического развития детей, опираться на положительные стороны индивидуального развития ребенка. В качественной характеристике каждого наблюдаемого параметра показана специфика психофизического развития ребенка с глубокими нарушениями зрения.

Для дошкольников с глубокими нарушениями зрения диагностический анализ строится по индивидуальному типу в зависимости от состояния важных для диагностики сторон, таких как уровень коммуникации, развитие познавательной сферы ребенка, эмоциональных и поведенческих сторон личности.

Основным методом диагностики являлось естественное наблюдение за деятельностью ребенка, позволяющее детально изучить состояние детского неблагополучия. Наблюдение было организовано в семье, затем проводилось в образовательной организации в специально созданных условиях, максимально приближенных к жизнедеятельности ребенка в семье, а позже — в процессе обучающих занятий, одновременно решающих проблемы обучения и диагностики доступности предлагаемых заданий.

По результатам диагностики мы выделили группу детей с резко выраженным отставанием в развитии на фоне глубоких нарушений зрения и отягощенных двумя-тремя соматическими заболеваниями. Значительно отстают слепые дошкольники с выраженной социальной депривацией в предметно-практических действиях, представления о предметах сформированы недостаточно полно. С помощью сохранных анализаторов они ориентируются только в часто встречающихся социальных и быто-



вых ситуациях, связанных с позитивными впечатлениями, не имеют сформированных навыков использования остаточного или нарушенного зрения, а также сохранных анализаторов в пространственной ориентировке. Эмоциональные реакции либо монотонны, либо сильно выражены, стереотипны, не всегда адекватны. Свойственны беспричинные колебания настроения, негативные реакции.

Указанная группа детей нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане. На наш взгляд, эти дети находятся в группе риска с точки зрения возможных проявлений личностной социальной дезадаптации, которая обусловлена сложным сочетанием биологических и социальных факторов, не связанных с принципами соответствия и соизмеримости психолого-педагогического влияния.

Выявленный в ходе исследования дисбаланс между показателями социальной активности и выраженной недостаточностью овладения коммуникативной, эмоциональной и поведенческой сторонами личности являлся одним из главных для определения основных направлений содержания пропедевтических вариативных индивидуальных программ психокоррекционной поддержки.

Детальное рассмотрение всех полученных данных на этапе диагностики в их взаимосвязанности, взаимозависимости и взаимообусловленности позволяет определить «зону актуального развития» как основы разработки пропедевтических вариативных индивидуальных психокоррекционных программ. Мы опираемся на положение Л. С. Выготского, который отмечал: «Условимся называть “зоной ближайшего развития” ребенка те процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии созревания, исследуя, что ребенок способен выполнять самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. Вся эта область незрелых, но созревающих процессов и составляет “зону ближайшего развития ребенка”»<sup>7</sup>.

Таким образом, представленные результаты диагностического исследования можно использовать для решения практических задач психолого-педагогического сопровождения детей с глубокими нарушениями зрения. В нашем случае процесс индивидуализации обучения детей с глубокими нарушениями зрения предполагает создание пропедевтических вариативных индивидуальных психокоррекционных программ на основе соответствующей специально организованной диагностики состояния развития ребенка при планомерном системном взаимодействии медицинских, психологических и педагогических сфер влияния.

Реализация программ эффективна в условиях психолого-педагогического сопровождения детей с глубокими нарушениями зрения, находившихся в условиях социальной депривации, как своеобразного процесса, в котором содержание, технологии и средства психокоррекционного развития носят индивидуальный характер в зависимости от уровня актуального развития ребенка. Проявляется это в том, что содержание психокоррекционной программы, технологии коррекционного обучения и воспитания носит индивидуальный и привязанный к конкретным возможностям и потребностям ребенка характер. Построение деятельности ребенка основывается на пооперационных действиях с пошаговым контролируемым соответствием качества действий с алгоритмом (правилом).

---

<sup>7</sup> Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1984. Т. 6 : Научное наследство.

Целью такого психолого-педагогического сопровождения является обеспечение постепенного усложнения содержания, постоянного тренинга предметно-практических действий ребенка как средства научения с последующим объединением отдельных операций, действий в более сложные целесообразные навыки и умения. Одними из отличий программного обеспечения являются пропедевтические вариативные индивидуальные психокоррекционные программы, содержание которых отражает направления, исходящие из потребности тренинга сохраненных анализаторов и высших психических функций как средств компенсации зрительного дефекта, восполнения изначально отсутствующих психических функций и исправлении неточных, искаженных, фрагментарных представлений, знаний, навыков и умений.

Психолого-коррекционно-развивающее обучение позволит ребенку успешно овладевать соответствующей информацией и приобретать адаптивные знания, навыки и умения для интеграции в более широкое образовательное пространство и социальную среду.

Основным принципом индивидуального обучения является гибкость построения пропедевтических вариантных индивидуальных психокоррекционных программ, обеспеченность возможности дозировать тематику, варьировать программные задачи на основе упрощения или усложнения в зависимости от успешности усвоения ребенком материала.

Таким образом, функциональная роль индивидуального обучения дошкольников с глубокими нарушениями зрения проявляется как технологическое средство обеспечения процесса выравнивания психофизического развития.

Исследования ряда ученых (И. М. Гилевич, И. Ю. Левченко, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. И. Плаксина, О. Г. Приходько, С. Н. Сорокоумова, С. Г. Шевченко, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко, Е. А. Ямбург) приводят к мысли, что индивидуальное обучение означает процесс и результат реализации действительных возможностей для активного участия во всех видах и формах социальной жизни, включая, в первую очередь, сферу образования. Активность же проявляется при наличии знаний и познавательного интереса ребенка к обучению. Это подкрепляется и взглядами И. Унт, согласно которым развитие ребенка возможно лишь тогда, когда ему дают задания, соответствующие уровню его индивидуального развития и направленно активизирующие учебно-познавательную деятельность учащихся. Исходя из этого, мы можем утверждать, что комплексное индивидуальное медико-психолого-педагогическое сопровождение эффективно, если построено с учетом состояния зрения, здоровья и психофизического развития ребенка с глубокими нарушениями зрения, находившегося в условиях социальной депривации. Именно это заставляет нас выделить основные направления в создании модели медико-психолого-педагогического сопровождения процесса индивидуализации:

- построение процесса индивидуализации с учетом состояния здоровья и уровня психофизического развития ребенка;
- инвариантность и вариативность программ обучения сообразно возможностям обучаемых;
- учет уровня социальной компетентности и социальной активности;
- рассмотрение состояния эмоционально-волевой и поведенческой сфер;
- уровень развития коммуникативной сферы.

Основной задачей такого сопровождения является восполнение, доразвитие или первоначальное формирование отсутствующих представлений, навыков и умений, без которых не возможна их интеграция как в окружающую ребенка среду, так и в общеразвивающий процесс обучения и воспитания всех слепых и круг нормально развивающихся сверстников.

На основе анализа проведенной работы по проблеме организации и содержания специального обучения детей с глубокими нарушениями зрения дошкольного возраста мы обозначили ряд профессиональных задач, которые должны уметь решать специалисты медико-психолого-педагогического сопровождения детей данной категории.

Одной из важных задач является психолого-педагогическое изучение психофизического и социально-личностного развития детей с глубокими нарушениями зрения. Полученные сведения могут быть основанием для составления пропедевтических индивидуальных программ. Специалисты медико-психолого-педагогического сопровождения должны уметь проектировать пропедевтические индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с глубокими нарушениями зрения, а также планировать коррекционно-развивающую работу по реализации данной программы. Следующей задачей профессиональной деятельности является осуществление коррекционно-развивающей работы по реализации программы. Следует отметить важность решения задачи организации предметно-развивающей среды с учетом способов познания окружающего мира, зрительных и компенсаторных возможностей. Важным является и умение специалистов медико-психолого-педагогического сопровождения осуществлять взаимодействие с целью обеспечения доступности образования детей с глубокими нарушениями зрения. Наконец, большое значение имеет умение решать такую профессиональную задачу, как осуществление консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определения методов, средств и приемов индивидуального психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, для обеспечения максимальной эффективности индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с глубокими нарушениями зрения нам предстоит разработать базовые профессиональные компетенции, включающие определенные знания, умения и навыки, которые максимально ориентированы на практическую деятельность и позволяют решать профессиональные задачи.

#### Список использованной литературы

1. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 6 : Научное наследство. — 400 с.
2. Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н., Малинин В. А., Егорова П. А., Мухина Д. Д. Социально-нравственное развитие обучающихся в условиях инклюзивного обучения // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 152–163.
3. Осипова Л. Б. Особенности осязательного обследования и восприятия предметов детьми с косоглазием и амблиопией // Вестник Челябин. гос. пед. ун-та. — 2015. — № 9. — С. 72–77.
4. Платонов К. К. Структура и развитие личности / под ред. А. Д. Глоточкина. — М. : Наука, 1986. — 252 с.

5. Плаксина Л. И., Григорян Л. А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения : метод. пособие. — М. : Город, 1998. — 56 с.
6. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста. — М. : Полиграф Сервис, 1999. — 122 с.
7. Сорокоумова С. Н. Инклюзивное образование : учеб. пособие. — М. : Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова, 2014. — 203 с.
8. Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Профессиональная деятельность психолога в инклюзивном образовании: методологические позиции исследования // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 149–156.
9. 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.
10. Сорокоумова С. Н., Мухина Т. Г., Суворова О. В. Приоритетные принципы построения модели психологического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика воспитания: педагогика и психология : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского. — М., 2016. — С. 190–194.

#### Сведения об авторах

**Сорокоумова Светлана Николаевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет». E-mail: 4013@bk.ru (Москва).

**Дружинина Лилия Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». E-mail: dozentlad@yandex.ru (Челябинск).

*S. N. Sorokoumova, L. A. Druzhinina*

#### PROVIDING COMPLEX INDIVIDUAL SUPPORT TO STUDENTS WITH SEVERE VISUAL IMPAIRMENTS

Having undertaken a theoretical investigation of research works devoted to children with health impairments, the authors of the present article underline the necessity of developing diagnostic programs aimed at the investigation of personal development of preschool children with severe visual impairments. The article treats some principles of elaborating propaedeutic techniques of individual psychological correction. The article focuses on children with severe psychophysical impairments and proves the necessity of elaborating programs of individual psychological and pedagogical support. The authors summarize professional tasks that should be taken into account when providing support to children with severe visual impairments.

personality; individual psychological and pedagogical support; diagnostic program; major trends in the development of children with severe visual impairments; principles of clinical, psychological and pedagogical investigation of children; propaedeutic techniques of individual psychological correction; professional tasks

## References

1. Vygotskij L. S. *Sobranije sochinenij: v 6 tomah* [Collected Works: in 6 vols]. Jaroshevskij (ed.). Moscow, Pedagogy Publ., 1984, vol. 6 : Scientific Legacy, 400 p. (In Russian).
2. Muhina T. G., Sorokoumova S. N., Malinin V. A., Egorova P. A., Muhina D. D. Students' Social and Moral Development in Inclusive Learning Environments. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 152–163. (In Russian).
3. Osipova L. B. Peculiarities of Tactile Perception in Children with Strabismus and Amblyopia. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2015, no. 9, pp. 72–77. (In Russian).
4. Platonov K. K. *Struktura i razvitie lichnosti* [Personality Structure and Development]. Glotochkin A. D. (ed.). Moscow, Science Publ., 1986, 252 p. (In Russian).
5. Plaksina L. I., Grigorjan L. A. *Soderzhanie mediko-pedagogicheskoy pomoshhi v doshkol'nom uchrezhdenii dlja detej s narusheniem zrenija* [Providing Medical and Pedagogical Support to Children with Visual Impairments in Preschool Institutions]. Moscow, City Publ., 1998, 56 p. (In Russian).
6. Solnceva L. I. *Vvedenie v tiflopsihologiju rannego doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta* [Introduction to Tiflopsychology of Childhood and Adolescence]. Moscow, Polygraph Service Publ., 1999, 122 p. (In Russian).
7. Sorokoumova S. N. *Inkljuzivnoe obrazovanie* [Inclusive Education]. Moscow, Moscow State Humanitarian University named for M. A. Sholokhov Publ., 2014, 203 p. (In Russian).
8. Sorokoumova S. N., Egorova P. A. Professional Psychology for Inclusive Education: Methodological Principles of Research. *Nizhegorodskoe obrazovanie* [Nizhny Novgorod Education]. 2014, no. 3, pp. 149–156. (In Russian).
9. Sorokoumova S. N., Egorova P. A. Providing Psychological Support to Students with Health Impairments in Educational Institutions. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The World of Science, Culture, and Education]. 2017, vol. 5 (66), pp. 258–268. (In Russian).
10. Sorokoumova S. N., Muhina T. G., Suvorova O. V. Priority Principles Guiding the Elaboration of a Model of Psychological Support to Preschool Children with Health Impairments in Inclusive Learning Environments. *Teorija i praktika vospitanija: pedagogika i psihologija: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjawennoj 120-letiju so dnja rozhdenija L. S. Vygotskogo* [Theory and Practice of Education: Pedagogy and Psychology: Proceedings of the International Research and Practice Conference Commemorating L. S. Vygotsky's 120th Birth Anniversary]. Moscow, 2016, pp 190–194. (In Russian).

## Information about the authors

**Sorokoumova Svetlana Nikolayevna** — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of General, Social and Clinical Psychology at Russian State Social University. E-mail: 4013@bk.ru (Moscow).

**Druzhinina Liliya Aleksandrovna** — Candidate of Pedagogy, Head of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods at Southern Ural State Humanitarian Pedagogical University. E-mail: dozentlad@yandex.ru (Chelyabinsk).

*Поступила в редакцию 03.07.2019.*

*Received 03.07.2019.*



## Педагогическая наука и практика

УДК 371.49

*В. А. Малинин*

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ШКОЛЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА

В статье на примере конкретного инновационного опыта образовательной организации раскрывается структура, содержание и сущность модели школы, ориентированной на становление новой профессиональной позиции педагога-лидера. В качестве методологической основы формирования лидерства у педагогов и обучающихся и организации новых форматов детско-взрослого взаимодействия в условиях общего образования представлен концепт «Школа педагогического лидерства».

педагогическое лидерство; образовательная модель; профессиональная позиция педагог-лидер

Модернизация системы общего и профессионального образования в контексте реализации национального проекта «Образование» во многом повысила требования к личности учителя, изменила представление о целевых ориентирах современного учительства и выявила интерес к проблеме лидерства в образовании, а следовательно, к формированию нового педагогического профессионализма и разработки условий для профессионального роста педагогических и руководящих кадров<sup>1</sup>. Не случайно в ФГОС подчеркивается, что современный учитель, способный к духовно-нравственному развитию, проектированию образовательной среды, класса, школы<sup>2</sup>, — носитель традиционных национальных ценностей, профессионал, умеющий эффективно использовать знания в образовательной деятельности; педагог, обладающий знаниями и конкурентоспособностью<sup>3</sup>.

Формирование лидерских качеств педагогов представляет особую значимость для сферы общего и дополнительного профессионального образования, поскольку именно в современной школе эффективное использование традиционных форм развития лидерства в отношениях трех групп, составляющих образовательную деятель-

---

<sup>1</sup> См.: Малинин В. А. Интеграция школы и вуза в условиях развития современной системы образования : моногр. Н. Новгород : Минин. ун-т, 2014. 246 с.

<sup>2</sup> См.: Слободчиков В. И., Игнатъева Г. А. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 13–20.

<sup>3</sup> См.: Сорокоумова С. Н., Никулина О. В. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов строительных специальностей на современном рынке труда // Приволжский научный журнал. 2015. № 2 (34). С. 267–271.

ность («организация — руководство — исполнение — результат»; «профессиональный статус — роль — функция — позиция; долженствование — право — ответственность»), определяет необходимость разработки новой образовательной модели «Школа педагогического лидерства», направленной на регулирование и реализацию неформальных отношений между участниками образовательной деятельности, оценку и экспертизу качества разработанных новых образовательных продуктов совместной инновационной деятельности всего педагогического коллектива.

В современных условиях развитие педагогического лидерства является стратегическим приоритетом для образовательной организации, так как это наиболее эффективный путь формирования нового типа поведения педагогов<sup>4</sup>. Кроме того, лидерские качества способствуют профессиональному росту учителя, его готовности к самостоятельному решению задач в сфере научно-исследовательской, практической, педагогической деятельности, формируют гражданское и профессиональное сознание и самосознание, развивают коммуникативные, организаторские и творческие способности, позволяющие быть конкурентоспособными и соответствовать высоким требованиям, предъявляемым к специалистам высшей квалификации<sup>5</sup>.

Основой проектирования модели «Школа педагогического лидерства» является уникальный опыт успешно реализованных проектов школы, включая инновационные образовательные проекты таких федеральных, целевых, государственных, региональных и международных программ, как:

– построение школы управленческих практик и соорганизации позиций субъектов образовательной деятельности; модель инновационного образовательного комплекса, реализованная с 2012 по 2017 год (МАОУ «Школа № 187 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Нижний Новгород);

– «Проектно-сетевой институт инновационного образования» ФИП РФ (Приказ №273 от 10.04.2012 «О статусе федеральной инновационной площадки» и Приказ от 31 мая 2012 г. № 127 «О вхождении школ Нижегородской области в Федеральную инновационную площадку ГБОУ ДПО НИРО «Проектно-сетевой институт инновационного образования»<sup>6</sup>.

Для того чтобы данная модель была реализована в полной мере, были созданы три проектно-инициативные группы, деятельность которых является не только фактором становления нового профессионализма учителей, обучающихся и их родителей, но и универсальным способом самообразования, саморазвития, в котором проектные команды выступают заказчиком, координатором результатов своей инновационной деятельности для решения научно-педагогических и образовательных задач<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> См.: Suvorova O. V., Minaeva E. V., Ivanova N. V., Mamonova E. B., Sorokoumova S. N. Communicative behavior of pedagogics students in relation to the structure of the parental families // *Espacios*. 2019. Vol. 40, no 23. P. 1.

<sup>5</sup> См.: Ju R., Buldakova N. V., Sorokoumova S. N., Sergeeva M. G., Galushkin A. A., Soloviev A. A., Kryukova N. I. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017. Vol. 13, no. 8. Pp. 5281–5293.

<sup>6</sup> См.: Игнатъева Г. А., Тулупова О. В., Мольков А. С. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования // *Образование и наука*. 2016. № 5 (134). С. 139–157.

<sup>7</sup> См.: Малинин В. А., Повshedная Ф. В. Образовательный холдинг «школа-вуз»: пути к интеграции // *Инициативы XII века*. 2012. № 3. С. 63–64.

Концепт «Школа педагогического лидерства» строится в соответствии с базовыми направлениями инновационной деятельности, которые определены заказчиком в соответствии с нормативным правовым актом Минобрнауки России, а именно:

1) разработка, апробация и (или) внедрение:

– новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

– новых механизмов, форм и методов управления образованием на разных уровнях, в том числе с использованием современных технологий;

– новых механизмов саморегулирования деятельности объединений образовательных организаций и работников сферы образования, а также сетевого взаимодействия образовательных организаций;

2) инновационная деятельность в сфере образования, направленная на совершенствование научно-педагогического, организационного, кадрового обеспечения системы образования.

Тематика инновационного образовательного проекта «Школа педагогического лидерства» строится как человекоцентрированная экосистема общего образования, основанная на принципах справедливости, всеобщности, направленная на формирование «самоуправляемых обучающихся», которые вовлечены в естественное образование на протяжении всей жизни, везде и всегда<sup>8</sup>.

Модель школы сочетает смешанное обучение в виртуальных средах: онлайн курсы, лекции в виртуальной реальности, социальные симуляторы и симуляторы дополненной реальности; обучение на практике в реальных жизненных ситуациях и кооперативное образование (очное и онлайн) с профессионалами и профессиональными сообществами системы муниципального и регионального образования. Формирование нового образа Учителя — лидера, отличающегося гибкостью, открытостью, готовностью принимать (и создавать) новое, поддерживающего сотрудничество между учениками (команды, проекты), с коллегами и внешними агентами, способного строить образовательную деятельность на основе целей обучающихся, готового к предпринимательству в образовании и внутри учебных проектов.

Таким образом, существует необходимость развития трех важнейших составляющих в профессиональном развитии педагога-лидера — лидерских способностей, коммуникативной готовности и организаторских способностей.

Было решено продиагностировать группу педагогов до внедрения модели «Школа педагогического лидерства». Поскольку мы говорим о модели «Школа педагогического лидерства», первой проведенной методикой являлась «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого<sup>9</sup>, которая демонстрирует уровень сформированности базовых лидерских качеств.

По результатам диагностики только у 24 % педагогов были сильно выражены лидерские качества, у половины респондентов они оказались на достаточ-

---

<sup>8</sup> См.: Малинин В. А. Интеграция школы и вуза в условиях развития современной системы образования.

<sup>9</sup> См.: Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Ин-т психотерапии, 2002. 490 с.



ном уровне — 52 %, и у 24 % педагогов мы констатировали низкую выраженность лидерских качеств. Это свидетельствует о том, что развивать лидерские качества необходимо как минимум у 76 % педагогов для перехода на более высокий уровень их сформированности.

Следующим важным показателем, определяющим уровень проявления педагогического лидерства, является коммуникативная готовность, которая заключается не только в умении эффективно взаимодействовать в процессе общения или совместной деятельности, но и в умении осуществлять коммуникативный контроль и самоконтроль. Уровень сформированности коммуникативного контроля диагностировался с помощью методики М. Снайдера<sup>10</sup>. Были выявлены следующие показатели их сформированности: у 30 % педагогов — высокий уровень коммуникативного контроля, который характеризуется высоким уровнем контроля своего поведения и сдержанностью в общении, у 45% респондентов он несколько выше, поэтому данные педагоги оказались на среднем уровне, который характеризовался низкой личностной эмоциональностью и непосредственностью в общении, и 25 % педагогов продемонстрировали низкий уровень коммуникативного контроля, характеризовавшийся высоким уровнем импульсивности в общении и низкой дифференцированностью поведения. По аналогии с первой диагностикой, повышение уровня коммуникативного контроля необходимо 70 % педагогов для более успешного общения и взаимодействия в профессиональной деятельности.

Еще одной важной составляющей проявления педагогического лидерства являются организаторские способности, которые изучались с помощью экспресс-диагностики организаторских способностей, разработанной Н. П. Фетискиным, В. В. Козловым, Г. М. Мануйловым. После проведения диагностики респонденты распределились почти в том же диапазоне с лидерскими способностями. Высокий уровень сформированности организаторских способностей наблюдался у 20 % педагогов, средний уровень — у 55 % (у большинства респондентов) и низкий уровень — 25 % (четверть педагогов). Таким образом, у большинства педагогов необходимо повысить уровень сформированности данных способностей. Все вышесказанное оправдывает ту цель и те задачи, которые обозначены в инновационном образовательном проекте.

Целью образовательного проекта «Школа педагогического лидерства» является обеспечение инновационного характера общего образования, ориентированного на готовность выпускников непрерывно учиться в течение всей жизни, лично развиваться и профессионально совершенствоваться.

Ценностно-целевые ориентиры определили систему задач образовательного проекта, а именно:

- 1) разработать и внедрить модель педагогического лидерства как новый формат сопровождения профессиональной деятельности педагогов и поддержки их профессионального развития;
- 2) реализовать комплекс мероприятий по созданию персонализированной образовательной среды, основанной на модели смешанной (blended) педагогики, позволяющей сочетать возможности цифровых и событийных деятельностных образовательных технологий;

---

<sup>10</sup> См.: Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара : Бахрах-М, 2001. С. 558–559.

3) создать позиционную модель профессионального роста педагогов и обеспечить ее апробацию как основы внутриорганизационной системы ассессмента (комплексная оценка персонала);

4) инициировать создание сетевого профессионального сообщества «Педагог — лидер», ориентированного на поддержку образовательных стартапов;

5) внедрить сетевой механизм реализации основных образовательных программ основного и среднего общего образования.

При выборе содержательной тематики инновационного проекта авторы-разработчики исходили из необходимости поиска ответа на вопросы:

– какие навыки и знания будут нужны обществу в XXI веке для достижения успеха и ответа на глобальные вызовы?

– как нужно изменить существующие образовательные системы, чтобы сформировать новые компетенции?

– какие меры государственной политики, образовательные инициативы могут помочь сформировать новые образовательные модели?

Эффективное педагогическое лидерство является ключевым элементом в достижении улучшения школьной системы. Это лидерство в детско-взрослом сообществе класса, лидерство в профессиональном сообществе школы и, наконец, лидерство в профессиональных и сетевых сообществах разного масштаба. Педагогическое лидерство мы рассматриваем как эффективный механизм проектирования человекоцентрированной экосистемы общего образования, ориентированной на формирование навыков будущего.

В основе концептуальной идеи модели «Школа педагогического лидерства» лежит особый тип кооперации — проектно-деятельностная и особый тип сообществ — событийные, то есть мотивированные общими ценностями. Именно такие общности, управленческая позиция в которых является лидерской позицией, и становятся центральной площадкой для получения и создания знаний и навыков будущего.

Качественные характеристики лидерской позиции одинаковы для любого уровня проявления педагогического лидерства. Это эмоциональная готовность — позиционирование себя как лидера; владение системными навыками — умение создать условия для выявления проблем; организационная готовность — менеджмент в рамках исследования выявленной проблемы; коммуникативная готовность — организация взаимодействия для решения проблемы; рефлексивная готовность — владение навыками анализа.

Соответственно, педагогическое лидерство позволяет проявить с одной стороны целеустремленность, стратегичность поведения, критический и вариабельный тип мышления, проблемность в оценках, а с другой стороны решительность, интеллект, настойчивость, убежденность, коммуникабельность, а главное — нравственность и ответственность. Иными словами, оно представляет собой ту структуру качеств, которая должна закладываться в содержание программ профессионального развития педагогов и развиваться в процессе использования новых форматов сопровождения их профессиональной деятельности.

Понимание того, что процессы социокультурных преобразований и модернизации системы общего образования вызвали трансформацию представлений о ценностно-целевых ориентирах современного учительства у педагогического коллектива школы — участников проектно-инициативных групп — заметно повысился интерес

к теоретическим и практическим проблемам лидерства в образовании. В контексте формирования нового педагогического профессионализма значительно изменились и наши ожидания по поводу деятельности педагогов-лидеров в образовательной организации в целом. В этом содержательном контексте от педагогического коллектива, претендующего на лидерскую позицию изменений в конкретном регионе, требуется не просто умение генерировать новые идеи, проектировать новые образовательные технологии, умение и способность актуализировать внутренний потенциал обучающихся, инициировать процессы развития и саморазвития, но и владение комплексом новых функций и ролей, которые каждый педагог должен осуществлять в своей профессиональной деятельности.

Новизна модели «Школа педагогического лидерства» определяется формируемым и воплощаемым на практике образом Учителя — лидера, представленного такими позициями, как:

- концепция управления и самоуправления, инициатор процессов самоопределяющего позиционного обучения;
- инноватор как инициатор, разработчик и защитник технологий метапредметных, межпредметных, межкультурных погружений, как средств социокультурного прорыва, организационно-управленческого, рефлексивного инструмента формирования навыков будущего;
- организатор детско-взрослых коллективов, учебно-профессиональных сообществ и проектно-инициативных команд образовательных организаций;
- эксперт, умеющий провести анализ и дать обоснованное экспертное заключение;
- консультант, способный дать полезные рекомендации и помочь открыть способы решения проблем.

Инновационность предлагаемых решений проблемы в рамках новой образовательной модели школы состоит в трансформации существующих образовательных подходов, процессов и форматов для того, чтобы дать обучающимся возможность формировать навыки, необходимые для профессионального, общественного и личного успеха в XXI веке. Мы полагаем, что суть заключается во внедрении новых форматов профессионального развития педагогов в условиях свободного общения в рамках профессиональных сообществ:

- конструкторские платформы, студии педагогического дизайна, проектные офисы, направленные на совместную разработку наиболее продуктивных решений профессиональных задач путем выявления профессиональных проблем, их типологизации и формирования на основе этих типов проблемных групп, где разрабатываются и выполняются совместные проекты, направленные на решение выявленных проблем, что способствует изменению мышления и деятельности как отдельного специалиста, так и педагогических коллективов и команд, решающих практические задачи в определенной сфере профессиональной деятельности;
- образовательные траектории;
- создание новых образовательных объектов через решение проблемных задач и другие событийные форматы, которые, затронув незадействованные механизмы сознания взрослого специалиста, его нужду и желания, способности и стремления к самоизменению, могут при реализации изменить проблемную ситуацию, обогатить и обновить процессы развития образования, осуществить прорыв на лидерские позиции в профессиональном сообществе.

Областью практического использования и применения результатов инновационного образовательного проекта определена система общего образования, система высшего и дополнительного профессионального образования педагогов, включающая три группы целевой аудитории: педагогические и руководящие работники общеобразовательных организаций; педагогические команды стажерских площадок и специалисты, осуществляющие научно-исследовательскую и образовательную деятельность в рамках внедрения национальной системы учительского роста; преподаватели и обучающиеся по программам магистратуры и аспирантуры.

В то же время достижение результатов и эффектов в масштабе региональной системы образования, связанных с массовым внедрением инновационных разработок, сдерживается определенными рисками, имеющими общесистемный характер и регистрируемыми нами в качестве федеральной инновационной площадки Минобрнауки России.

При реализации образовательной модели «Школа педагогического лидерства» нами были зафиксированы следующие возможные риски и способы их преодоления:

- недостаточный уровень материально-технического обеспечения — коммерциализация продуктов инновационной деятельности;
- отсутствие единства во взаимодействии представителей различных профессиональных предметных сообществ — использование рефлексивных механизмов и приемов конструктивного диалога;
- низкий уровень мотивации педагогов и отсутствие морального и материального стимулирования;
- преобладание административно-целевого типа управления, стереотипность мышления (вполне решаемо через разработку и внедрение инновационных механизмов стимулирования инновационной деятельности педагогов);
- недостаточный уровень компетентности в вопросах программирования образования и проектно-целевого управления — организация обучения проектно-инициативных групп.

Предложенная и реализованная модель «Школа педагогического лидерства» и создание нового формата профессиональной работы имеет принципиальный характер, поскольку путь преобразования за счет потребления готовых ресурсов как удовлетворение потребностей, при котором утрачивается стратегическая инициатива, превращает образование в производство образовательных услуг, но именно в «выращивании» педагога-лидера состоит главная цель инновационного проекта.

### Список использованной литературы

1. Игнатьева Г. А., Тулупова О. В., Мольков А. С. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования // Образование и наука. — 2016. — № 5 (134). — С. 139–157.
2. Леонова Ж. К., Ильичева И. М., Ляпин А. С., Сыркин Л. Д. Опыт реализации проекта «Лидер» для формирования мотивационного лидерства в условиях образовательной организации // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 134–141.
3. Малинин В. А., Повshedная Ф. В. Образовательный холдинг «школа — вуз»: пути к интеграции // Инициативы XII века. — 2012. — № 3. — С. 63–64.

4. Малинин В. А. Интеграция школы и вуза в условиях развития современной системы образования : моногр. — Н. Новгород : Минин. ун-т, 2014. — 246 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. — Самара : Бахрах-М, 2001. — С. 558–559.
6. Слободчиков В. И., Игнатъева Г. А. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // Человек и образование. — 2014. — № 3 (40). — С. 1–20.
7. Сорокоумова С. Н., Никулина О. В. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов строительных специальностей на современном рынке труда // Приволжский научный журнал. — 2015. — № 2 (34). — С. 267–271.
8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Ин-т психотерапии, 2002. — 490 с.
9. Suvorova O. V., Minaeva E. V., Ivanova N. V., Mamonova E. B., Sorokoumova S. N. Communicative behavior of pedagogics students in relation to the structure of the parental families // *Espacios*. — 2019. — Vol. 40, no. 23. — P. 1.
10. Ju R., Buldakova N. V., Sorokoumova S. N., Sergeeva M. G., Galushkin A. A., Soloviev A. A., Kryukova N. I. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. — 2017. — Vol. 13, no. 8. — Pp. 5281–5293.

#### Сведения об авторе

**Малинин Валерий Анатольевич** — кандидат педагогических наук, директор МАОУ «Школа № 187». E-mail: school-23@bk.ru (Нижний Новгород).

*V. A. Malinin*

### DESIGNING AND IMPLEMENTING MODELS OF SCHOOLS OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP

The article analyzes innovative schools to investigate the structure, content and essence of school models aimed at the formation of new professional qualities of effective educational leaders. The school of pedagogical leadership serves as a methodological basis for leadership qualities development in novice teachers and students, as well as for arranging new models of adult-child interaction.

pedagogical leadership; educational model; professional position of educational leaders

#### References

1. Ignat'eva G. A., Tulupova O. V., Mol'kov A. S. Educational Coworking as a New Form of Organizing Educational Environment for Extracurricular Vocational Training. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2016, no. 5 (134), pp. 139–157. (In Russian).
2. Leonova Zh. K., Il'icheva I. M., Ljapin A. S., Syrkin L. D. An Attempt at Implementing the Leader project Aimed at Developing Motivational Leadership in Educational Institutions. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 134–141. (In Russian).
3. Malinin V. A., Povshednaja F. V. School-University Educational Holding: on the Path to Integration. *Inicijativy XII veka* [Initiatives of the 12th Century]. 2012, no. 3, pp. 63–64. (In Russian).

4. Malinin V. A. *Integracija shkoly i vuza v uslovijah razvitija sovremennoj sistemy obrazovanija* [School-University Integration in the Conditions of Modern Education System]. Nizhny Novgorod, Minin University Publ., 2014, 246 p. (In Russian).

5. Rajgorodskij D. Ja. *Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy* [Applied Psychodiagnostics. Methods and Tests]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2001, pp. 558–559. (In Russian).

6. Slobodchikov V. I., Ignat'eva G. A. Postgraduate Teacher Training: Anthropological Projection. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education]. 2014, no. 3 (40), pp. 1–20. (In Russian).

7. Sorokoumova S. N., Nikulina O. V. The Development of Construction Engineering Students' Competitiveness in Modern Labor Market. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal* [Volga Region Research Journal]. 2015, no. 2 (34), pp. 267–271. (In Russian).

8. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* [Social and Psychological Diagnostics of Personality Development and Small Group Development]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002, 490 p. (In Russian).

9. Suvorova O. V., Minaeva E. V., Ivanova N. V., Mamonova E. B., Sorokoumova S. N. Communicative Behavior of Pedagogy Students in Relation to the Structure of their Parental Families. *Espacios*. 2019, vol. 40, no. 23, p. 1.

10. Ju R., Buldakova N. V., Sorokoumova S. N., Sergeeva M. G., Galushkin A. A., Soloviev A. A., Kryukova N. I. Foresight Methods in Pedagogical Design of University Learning Environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017, vol. 13, no. 8, pp. 5281–5293.

#### Information about the author

**Malinin Valeriy Anatolyevich** — Candidate of Pedagogy, Director of School no. 187». E-mail: school-23@bk.ru (Nizhny Novgorod).

*Поступила в редакцию 13.07.2019.*

*Received 13.07.2019.*



## Исследования аспирантов и соискателей

УДК 371.49:14

*А. П. Милошенко*

### ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА В ФИЛОСОФСКОЙ ПРОЗЕ СЕНЕКИ

В статье представлен историко-педагогический анализ некоторых фрагментов из философской прозы Луция Аннея Сенеки Младшего (между 1 и 4 г. до н. э. — 65 г.) — древнеримского философа и учителя жизни, поэта и писателя, наставника Нерона и современника Христа. Выбранные нами фрагменты отражают особенности понимания Сенекой того, что называется «гуманной педагогикой», то есть педагогикой, ориентированной на воспитание и совершенствование человеческой природы с учетом ее сильных и слабых сторон.

история античной педагогики; Сенека; философская проза; философская поэзия

Луций Анней Сенека Младший — один из известных представителей древнеримской педагогической культуры, который получил известность как государственный деятель эпохи Калигулы, Клавдия и Нерона, поэт и писатель, философ и моралист. Он прямо и косвенно принимал активное участие в политической жизни Рима, занимая достаточно высокое положение при дворе императора Нерона, где было достаточно сложно рассуждать о добродетели и пытаться наставлять на путь добродетельной жизни. Сенека обсуждает, критикует и отвергает значимые для его современников утверждения о том, что смерть — зло, а богатство — добро, что политическая власть ценна, а гнев оправдан. Сенека старался убедить соотечественников в том, что губительные для человека страсти неизбежно приведут его в жизненный тупик, из которого можно выйти только двумя способами: умереть или начать серьезно заниматься построением себя через образование. Тексты философ писал с разными целями: чтобы привлечь к чтению в целом и чтению философских текстов в частности, сформулировать свою позицию относительно добродетельной и недобродетельной жизни, обсудить стратегии мышления и поведения римлянина, побудить начать или продолжить заниматься самовоспитанием и самообразованием.

В философской прозе<sup>1</sup> Сенеки природа человека рассматривается как то, что может и должно изменяться (и желательно только в лучшую сторону). Образно выражаясь, за текстами Сенеки стоит человек, который пытается жить добродетельной жизнью, суть которой открывается ему через философию, а закрепляется через осо-

---

<sup>1</sup> В эту группу входят преимущественно трактаты и письма, поскольку речи Сенеки не сохранились.

бый тип педагогики. Хотя Сенека признает, что сам он не достиг этой цели, его усилия не пропали даром и зафиксированы в многочисленных текстах о природе добродетели и человека. В своих сочинениях Сенека ставит целый ряд вопросов, ответы на которые можно найти, выстраивая стратегии самообучения и/или самовоспитания.

В «Нравственных письмах к Луцилию» Сенека выдвигает и обосновывает ряд педагогических идей, которые по своей сути являются гуманистическими<sup>2</sup>. В этом сочинении читателю предлагается широкий круг вопросов для обсуждения, начиная от мелочей повседневной жизни (например, опасность толпы и общественных бань) до сложных рассуждений в рамках стоической теории<sup>3</sup>. Сенека использует художественные приемы, которые направляют обсуждение в философско-педагогическое русло и в конечном итоге превращают то или иное утверждение в нравоучительное заключение или совет по нравственному самосовершенствованию<sup>4</sup>. Он провозглашает главной педагогической задачей совершенствование природы человека, которое подробно рассматривал Цицерон. Опираясь термином *humanitas* Цицерон в широком спектре значений и доказывая, что человека нельзя «заставить быть добродетельным, его следует добродетели научить». Он «упрекал необразованных, подчеркивая, что следует стремиться к добродетели и справедливо гордиться, когда она достигается»<sup>5</sup>. Дж. Райс критикует Цицерона и Сенеку за их излишнее увлечение педагогией: «Хотя Сенека, как и Цицерон, “истинно верил” в идеал римского гражданства и его предшествующий образец в афинском полисе, расширил и обогатил наше представление о гуманитарных науках (*liberalarts*), он был в первую очередь озабочен производством хороших граждан, а не хороших наук или искусств»<sup>6</sup>. Гуманная педагогическая концепция Сенеки предполагала, что философия является основой построения нового себя, ключом к постижению знания о природе человека и механизмов управления ею.

Восемьдесят восьмое письмо из «Нравственных писем у Луцилию» является рассуждением о связи гуманитарных наук с теми «программами» обучения, к которым прибывают современники Сенеки в надежде на профессиональное развитие. Сенека делает следующий вывод: обучение нельзя назвать хорошим, если его итогом является «профессионал», стремящийся к зарабатыванию денег. Обучение — прибыльное занятие, если мы говорим о пользе для ума, а не материальной выгоде. Гуманитарные штудии являются достойным делом, если они дают человеку свободу от материальной стороны повседневности. Это «высокое, смелое и великодушное»<sup>7</sup> приобщение к мудрости, по сравнению с которым все остальное (то, что можно назвать «профессиональным образованием») ничтожно.

<sup>2</sup> Толкование «Нравственных писем...» Сенеки было и остается предметом больших разногласий между учеными. Не останавливаясь на этом подробно, отметим, что мы рассматриваем только фрагменты, которые считаем педагогическими нарративами. Более подробно о педагогических нарративах Сенеки см.: Пичугина В. К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике : моногр. М. : Калуга, 2014. 180 с.

<sup>3</sup> См.: напр.: Титаренко И. Н. Философия Луция Аннея Сенеки и ее связь с учением Ранней Стои. Ростов н/Д : Сев.-Кавказ. науч. центр высш. шк., 2002. 272 с.

<sup>4</sup> См.: Салимгареев М. В. Антиномии идеала нравственного совершенства в произведениях Сенеки // Антиномии идеала нравственного совершенства в произведениях Сенеки. 2014. № 5. С. 290–293.

<sup>5</sup> Пичугина В. К., Волкова Я. А. Марк Туллий Цицерон и современное ему образование: краснеет ли бумага у гуманитария? : моногр. М. : Русское слово, 2018. С. 11–12.

<sup>6</sup> Rice J. P. What Should We be Teaching? Nussbaum, Seneca, and the Liberal Arts // Modern Language Studies. 2006. Vol. 36, no. 1. P. 52.

<sup>7</sup> Ibid. P. 51.



Сенека отдает предпочтение приобретению человеком мудрости и свободы над материальной составляющей жизни. Поиск истинного призвания важнее получения набора профессиональных навыков.

Письмо начинается следующим образом: «Ты желаешь знать, что я думаю о свободных науках и искусствах. Ни одно из них я не уважаю, ни одно не считаю благом, если плод его — деньги. Тогда они — продажные ремесла и хороши до тех пор, пока подготавливают ум, не удерживая его дольше... Неужели ты веришь, будто в них есть какое-то благо, хотя сам видишь, что нет людей ниже и порочнее их учителей? <...> Грамматик хлопочет только о нашем умении говорить, а пожелай он пойти дальше, — займется историей или стихами, если раздвинет свои границы так, что шире некуда. Но пролагается ли дорога к добродетели объяснением слогов, тщательностью в выборе слов, запоминанием Драм, правил стихосложения, разновидностей строй. Это ли избавляет нас от боязни, искореняет алчность, обуздывает похоть?»<sup>8</sup>. Сенека подвергнул критике существовавший «учебный план», сделав вывод, что основой образования должно являться изучение нравственных начал: «Лишь одно делает душу совершенной: незабываемое знание добра и зла (которое доступно только философии) — ведь никакая другая наука добра и зла не исследует». Главной педагогической целью, согласно Сенеке, служит подготовка юношества к жизни в обществе.

В письме 88 Сенека критикует «учебные планы» по математике, литературе, музыке и астрономии. Задав себе тот же вопрос, что и некогда Сократ (можно ли научить добродетели?), Сенека отвечает положительно, но предостерегает: в образовательной программе много лишнего, а сама она слишком ориентирована на то, чтобы «все время учить», а не «однажды выучить»<sup>9</sup>. Поэзия, хотя и становится содержанием образования, оказывается ограниченной запоминанием конкретных сюжетов. В рассуждения Сенеки о школе включена классификация искусств по Посидонию: будничные, потешные, детские и свободные. К первым относятся ремесла, ко вторым — искусства, призванные «улаживать глаз и слух»; третьи и четвертые Сенека объединяет и определяет как те, которые ведут к добродетели. Показательно, что театр не отнесен им ко второму типу искусств. Эмоции, вызываемые театром, иные, а зрители, которые уже далеко не школьники, оказываются в качественно ином образовательном пространстве («Пусть все же будет разница между криками в театре и в школе!»<sup>10</sup>).

Граматику, геометрию, астрономию и музыку Сенека признает полезным только для начального этапа образования, на котором не следует долго задерживаться (их более глубокое изучение излишне). Эти «дисциплины» хороши потому, что «подготавливают ум, не удерживая его дольше». Сенека пытался определить, что такое хорошее образование, когда чрезмерная «тонкость» в рассуждениях не несет в себе зла и не «враждебна истине». Образованный человек много знает, в том числе как говорить о своем знании, но не украшает свою речь избыточными словами, которые не несут в себе «ничего полезного для жизни» и представляют собой приятную забаву<sup>11</sup>. Когда речь заходит о душе, беседы учителя с учеником должны вестись на языке простом, искреннем и располагающем к доверию: «Что я говорю, то чувствую».

<sup>8</sup> Сенека. Нравственные письма к Луцилию / пер. С. Ошерова. М.: Художественная литература, 1986. С. 190–191.

<sup>9</sup> Там же. С. 191.

<sup>10</sup> Там же. С. 88.

<sup>11</sup> Там же. С. 282.

Гуманность педагогики Сенеки проявляется в том, что, по его мнению, первым шагом в процессе обучения и воспитания должен стать разговор с учеником с целью выявления его природных склонностей и наличия импульса к совершенствованию, построению внутреннего диалога с самим собой, глубокому самоанализу: «Уходи в себя, насколько можешь; проводи время только с теми, кто сделает тебя лучше, допускай к себе только тех, кого ты сам можешь сделать лучше»<sup>12</sup>. После этого учитель определяет тактику общения с обучающимся, чтобы «добраться» до его души: «Одним довольно лекарство указать, другим нужно его навязывать»<sup>13</sup>. Таким образом, Сенека руководствуется правилом, что каждый человек требует индивидуального педагогического подхода: из молодого «лепить» легко, с сорокалетним «питомцем», нрав которого уже «затвердел» следует быть осторожным, «чтобы он не отчаялся в самом себе»<sup>14</sup>. В целом Сенека выступает за мягкое, доброжелательное упорство при формировании мотивации: нужно хвалить ученика за малейший шаг вперед и, главное, не требовать слишком многого от «новичка»: «Пусть оскользаются, — лишь бы шли вперед и не останавливались», «в этом и есть наша ошибка: всего, что сказано о мудром мы требуем от начинающих»<sup>15</sup>.

Сенека настаивает на необходимости постоянного и тесного контакта с учеником, чтобы иметь возможность проследить каждый его шаг, каждое движение души. В то же время Сенека подчеркивает, что оба участника педагогического процесса должны быть активны: «И то и другое совершается взаимно, люди учатся, обучая»<sup>16</sup>. Образование и самообразование, с точки зрения Сенеки, не только взаимосвязанные, но и взаимодополняющие элементы: ученик должен вести постоянный внутренний диалог, внимательно инвентаризируя то, что уже достигнуто и требует дальнейшей работы над собой.

Благодаря гуманитарным установкам личность учителя и ученика приобретает важное значение. Поведение в обществе, общение с мудрыми людьми и душевные качества тщательно проанализированы Сенекой, обращено внимание ученика на следующие моменты: «Будь и впредь так же упорен, — тут я не только поощряю тебя, но и прошу. Об одном лишь хочу предупредить тебя: не поступай подобно тем, кто желает не усовершенствоваться, а только быть на виду, и не делай так, чтобы в одежде твоей или в образе жизни что-нибудь бросалось в глаза»<sup>17</sup>. Что касается учителя, то Сенека, прежде всего, предостерегает его от авторитарной позиции и противопоставления себя другим, поскольку это может отвратить ученика от желания следовать за ним. Учитель в некотором смысле должен быть как философ: «Жить лучше, чем толпа, а не наперекор толпе»<sup>18</sup>. Сенека подчеркивал отрицательное влияние толпы не только на вступивших на путь добродетели, но и на уже искушенных в этом. Он писал Луцилию о себе, что после разговора с толпой становится более скупым, честолюбивым, жадным, более жестоким и бесчеловечным.

Во второй книге «О гневе» Сенека пишет об обучении и воспитании юношей. Он призывает учителей развивать, а не притуплять в учениках «природную живость», хвалить и ободрять за хорошие поступки, наказывать «уздой» или

<sup>12</sup> Сенека. Нравственные письма... С. 13.

<sup>13</sup> Там же. С. 52.

<sup>14</sup> Там же. С. 48.

<sup>15</sup> Там же. С. 133.

<sup>16</sup> Там же. С. 13.

<sup>17</sup> Там же. С. 9.

<sup>18</sup> Там же.

«шпорами» за плохие<sup>19</sup>: «Дело это требует самого тщательного внимания; ибо и те свойства, которые следует возвращать, и те, которые надо подавлять, воспитываются сходными средствами, и это сходство легко может обмануть даже близкого наблюдателя. <...> Дух растет, когда ему дают волю; поникает, когда его принуждают к рабскому повиновению; он способен воспрянуть от похвалы, внушающей ему добрую самонадеянность, но та же похвала порождает заносчивое самоневежество и гневливость. <...> Мы будем давать ему передохнуть от напряжения, но недопустим, чтобы он распускался в праздном безделье, и станем держать его подальше от всякого соприкосновения с наслаждениями; ибо ничто не делает людей гневливыми в такой степени, как мягкое и ласковое воспитание»<sup>20</sup>. Этот фрагмент, приведенный в сокращении, демонстрирует достаточно авторитарный подход, почти исключая понимание образования как свободного самосовершенствования. Кажется, что перед нами текст Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», поскольку философ задает вопрос: существует ли гуманная педагогика, или все попытки ее гуманизировать ведут к педагогическому фиаско? Сенека пытается просчитать все возможные педагогические риски, когда рассуждает об особенностях взаимодействия родителей, педагогов и детей: «Уже подростки юноши воспроизводят нравы своих кормилиц и педагогов. Когда один мальчик, воспитывавшийся у Платона, вернулся к родителям и увидел раскричавшегося в гневе отца, он сказал: “У Платона я никогда не видал ничего подобного”. Я не сомневаюсь, что на отца он сделался бы похож гораздо скорее, чем на Платона»<sup>21</sup>.

Если допустить, что Сенека ставит целью приблизить создание идеального общества римских граждан, то вопрос образованности правителя является одним из самых важных. Через год после восшествия молодого Нерона на престол Сенека-наставник прочел ему трактат о милосердии, в котором подчеркивается разница между идеальным правителем и тираном. Под влиянием философа император отказался от ставшего уже традиционным для правителей титула «отца Отечества», а также от поминальных благодарностей Сената. Сенека сосредоточил свое внимание на обучении Нерона искусству красноречия, в то время как философия преподносилась через запоминание значимых высказываний и выразительных примеров, «проникающих в душу». Однако впечатляющих педагогических результатов не было: Сенека сам писал речи для своего ученика, а с «воспитанием души» было еще хуже: внушаемое не оказало глубокого влияния на формирование нравственного облика императора<sup>22</sup>.

Подводя итог, отметим, что педагогическая концепция Сенеки центрирована на идее нравственного совершенствования человека под контролем наставника-философа или самосовершенствования с опорой на философию. В прозе Сенеки есть множество педагогических нарративов, связанных с идеей о том, что природа человека может и должна изменяться в лучшую сторону. Рассуждая об особенностях взаимодействия учителя и ученика, Сенека отвечает на вопрос Сократа: добродетели можно научить, только далеко не каждый способен двигаться к добродетельной жизни в гуманистической системе координат.

<sup>19</sup> Сенека Луций Анней. О гневе // Сенека Луций Анней. Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст., коммент. Т. Ю. Бородай. СПб. : Алетей, 2001. С. 103–180.

<sup>20</sup> Там же. С. 136.

<sup>21</sup> Сенека Луций Анней. О гневе... С. 137.

<sup>22</sup> Более подробно о философе-наставнике и его ученике см.: Масо С. Риск в образовательной стратегии Сенеки / пер. В. К. Пичугиной, А. П. Милошенко, науч. ред. А. А. Санжениакова // Ценности и смыслы. 2019. № 2 (60). С. 26–48.

### Список использованной литературы

1. Бородай Т. Ю. Луций Анней Сенека и его философская проза // Луций Анней Сенека. Философские трактаты. — 2-е изд. — СПб. : Алетейя, 2001. — С. 5–11.
2. Масо С. Риск в образовательной стратегии Сенеки / пер. В.К. Пичугиной, А. П. Милошенко ; науч. ред. А. А. Санженакова // Ценности и смыслы. — 2019. — № 2 (60). — С. 26–48.
3. Пичугина В. К., Волкова Я. А. Марк Туллий Цицерон и современное ему образование: краснеет ли бумага у гуманитария? : моногр. — М. : Русское слово, 2018. — 216 с.
4. Пичугина В. К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике: монография. — М. ; Калуга, 2014. — 180 с.
5. Салимгареев М. В. Антиномии идеала нравственного совершенства в произведениях Сенеки // Антиномии идеала нравственного совершенства в произведениях Сенеки. — 2014. — № 5. — С. 290–293.
6. Сенека Луций Анней. О гневе // Сенека Луций Анней. Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст., коммент. Т. Ю. Бородай. — СПб. : Алетейя, 2001. — С. 103–180.
7. Сенека. Нравственные письма к Луцилию / пер. С. Ошерова. — М. : Художественная литература, 1986. — С. 190–191.
8. Титаренко И. Н. Философия Луция Аннея Сенеки и ее связь с учением Ранней Стои. — Ростов н/Д : Сев.-Кавказ. науч. центр высш. шк., 2002. — 272 с.
9. Griffin M. T. Seneca's Pedagogic Strategy: Letters and de Beneficiis // Bulletin of the Institute of Classical Studies. — 2007. — Vol. 50. — Pp. 89–113.
10. Rice J. P. What Should We be Teaching? Nussbaum, Seneca, and the Liberal Arts // Modern Language Studies. — 2006. — Vol. 36, no. 1. — Pp. 50–53.

### Сведения об авторе

**Милошенко Анна Петровна** — аспирант Института стратегии развития образования РАО, старший преподаватель кафедры информационных технологий и информационной безопасности ФМФит ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова». E-mail: indepgl@mail.ru (Москва).

*A. P. Miloshenko*

## HUMANITARIAN PEDAGOGY IN SENECA'S PHILOSOPHICAL PROSE

The article presents a historical-pedagogical analysis of some episodes of philosophical prose written by Lucius Annaeus Seneca the Younger (4 BC — AD 65), an ancient Roman philosopher, poet and writer, Nero's tutor and Jesus Christ's contemporary. The selected episodes show Seneca's understanding of the so called humanitarian pedagogy, i.e. pedagogy which focuses on the improvement of human nature, taking into consideration its strengths and limitations.

history of ancient education; Seneca; philosophical prose; philosophical poetry

### References

1. Borodaj T. Ju. Seneca Lucius Annaeus and his Philosophical Prose. *Lucij Annej Seneka. Filozofskie traktaty* [Lucius Annaeus Seneca. Philosophical Treatise]. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2001, pp. 5–11. (In Russian).
2. Maso S. The Risk in the Education Strategy of Seneca. *Cennosti i smysly* [Values and Senses]. Sanzhenakova A. A. (ed.). 2019, no. 2 (60), pp. 26–48. (Transl. from English)

3. Pichugina V. K., Volkova Ja. A. *Mark Tullij Ciceron i sovremennoe emu obrazovanie: krasneet li bumaga u gumanitarija?* [Marcus Tullius Cicero and Contemporary Education: Can Paper Bear Absolutely Anything, if a Humanist Writes on it?]. Moscow, Russian Word Publ., 2018, 216 p. (In Russian).
4. Pichugina V. K. *Antropologičeskij diskurs «zaboty o sebe» v antichnoj pedagogike: monografija* [Self-Care Anthropological Discourse in Ancient Pedagogy]. Moscow, Kaluga Publ., 2014, 180 p. (In Russian).
5. Salimgareev M. V. The Antinomies of Moral Perfection in Seneca's Works. *Antinomii ideala npravstvennogo sovershenstva v proizvedenijah Seneki* [The Antinomies of Moral Perfection in Seneca's Works]. 2014, no. 5, pp. 290–293. (In Russian).
6. Seneca Lucius Annaeus. About Rage. *Lucij Annej Seneka. Filosofskie traktaty* [Lucius Annaeus Seneca. Philosophical Treatise]. St. Petersburg, Aleteya Publ. 2001, pp. 103–180. (In Russian).
7. Seneca. *Npravstvennye pis'ma k Luciliju* [Moral Letters to Lucilius]. Moscow, Belles-Lettres Publ., 1986, pp. 190–191. (In Russian).
8. Titarenko I. N. *Filosofija Lucija Anneja Seneki i ee svjaz' s učeniem Rannej Stoi* [The Philosophy of Lucius Annaeus Seneca and its Relation to Early Stoicism]. Rostov-on-Don, North-Caucasus Research Center of Higher Education Publ., 2002, 272 p. (In Russian).
9. Griffin M. T. Seneca's Pedagogic Strategy: Letters and de Beneficiis. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*. 2007, vol. 50, pp. 89–113.
10. Rice J. P. What Should We be Teaching? Nussbaum, Seneca, and the Liberal Arts. *Modern Language Studies*. 2006, vol. 36, no. 1, pp. 50–53.

#### Information about the author

**Miloshenko Anna Petrovna** — Postgraduate of the Institute of Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Senior Lecturer at the Department of Information Technology and Information Security at Kalmyk State University named for B. B. Gorodovikov. E-mail: indepgl@mail.ru (Moscow).

*Поступила в редакцию 23.06.2019.*  
*Received 23.06.2019.*

УДК 356.36

*Б. А. Шевченко*

### ТЕХНОЛОГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье рассматриваются новые подходы к содержанию профессиональной языковой подготовки военных переводчиков. На основе лично ориентированного и компетентностного методологических подходов раскрываются ее важнейшие направления на занятиях по иностранному языку, подчеркивается необходимость использования электронных учебников, компьютерного моделирования, активных педагогических технологий профессиональной направленности.

профессиональная подготовка; военный переводчик; обучение иностранному языку; военный вуз

В эпоху объективного протекания международных процессов, обостряющих отношения между политиками разных стран, значительно акцентируется внимание на профессиональной подготовке военнослужащих. К особенностям профессиональных задач выпускников военных вузов относится защита национальных интересов, установление мира между воюющими народами, проведение миротворческих и гуманитарных операций, совместное решение сложных международных вопросов в рамках переговорного процесса. Это особенно актуально для военных переводчиков, поскольку от их уровня квалификации часто зависят судьбы целых стран и народов. Подчеркивая важность совершенствования профессиональной подготовки курсантов Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища (РВВДКУ), начальник генерал-майор А. Н. Рагозин справедливо отмечает: «Сегодня закладывается фундамент, который десятилетиями будет отвечать самым современным требованиям и обеспечивать качественную подготовку офицеров-десантников»<sup>1</sup>.

Особую актуальность приобретает анализ особенностей содержания профессиональной подготовки военных переводчиков, путей и средств повышения ее эффективности. На страницах журнала «Психолого-педагогический поиск» в последнее время все больше внимания уделяется профессиональному образованию военнослужащих: рассматривается иноязычная подготовка курсантов в контексте образовательного пространства военного вуза<sup>2</sup>, раскрываются проблемы формирования социального опыта у курсантов военных вузов<sup>3</sup>, исследуются вопросы изучения академической риторики в адъюнктуре<sup>4</sup>, при этом неизменно подчеркивается мысль о необходимости опоры на уроки прошлого при разработке дальнейших путей развития современных систем образования и воспитания<sup>5</sup>. Однако профессиональной языковой подготовке, которая осуществляется в процессе образовательной деятельности на занятиях по иностранному языку в военном вузе, уделяется недостаточное внимание, что в перспективе может привести к снижению профессионализма современных специалистов.

Целью статьи является определение важнейших направлений профессиональной языковой подготовки военных переводчиков на занятиях по иностранному языку в условиях военного вуза.

Исследование базируется на личностно ориентированном и компетентностном методологических подходах. Теоретическими методами являются анализ и систематизация научной литературы по проблеме исследования, анализ ФГОС ВО по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение»<sup>6</sup>. В качестве эмпирических методов автором использовались: изучение опыта преподавателей иностранного

<sup>1</sup> Рагозин А. Н. Наш выпускник — военный специалист будущего! // Вестник военного образования. 2018. № 6 (15). С. 23.

<sup>2</sup> См.: Суворова О. В., Вахрушева О. В., Егорова П. А., Юдина Е. А. Иноязычная подготовка курсантов в контексте особой организации образовательного пространства военного вуза // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1. С. 126–135.

<sup>3</sup> См.: Башкирева Т. В., Красикова Ю. Ю., Башкирева А. В., Алёшина В. Ю. Проблемы формирования социального опыта у курсантов военных образовательных организаций как профессионально значимой компетенции // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1. С. 135–141.

<sup>4</sup> См.: Дзюбко Г. Ю. Формирование персуазивной компетенции при изучении академической риторики в адъюнктуре // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1. С. 125–134.

<sup>5</sup> См.: Романов А. А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 5–10; Романов А. А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4 (36). С. 5–9.

<sup>6</sup> См.: ФГОС ВО по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» (уровень специалитета). URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_206741/d00f9577883a0bd3788ab25499e9e86f35dac4ac/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_206741/d00f9577883a0bd3788ab25499e9e86f35dac4ac/) (дата обращения: 12.05.2019).

языка в военном вузе, анализ собственного опыта преподавания иностранного языка будущим военным переводчикам в РВВДКУ, включенное наблюдение, разработка электронного учебного пособия по военному переводу.

Требования к профессиональной языковой подготовке военных переводчиков обозначены во ФГОС ВО по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение». Содержание профессионально-специализированных компетенций специализации «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» определяется квалификационными требованиями к военно-профессиональной, специальной профессиональной подготовке выпускников, установленными федеральными государственными органами, в ведении которых находятся федеральные государственные организации, реализующие соответствующие программы специалитета.

В соответствии с ФГОС ВО на занятиях по английскому языку формируются такие компетенции, как способность осуществлять различные формы межкультурного взаимодействия в целях обеспечения сотрудничества при решении профессиональных задач, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные, культурные и иные различия (ОК-5); способность применять знания в области географии, истории, политической, экономической, социальной и культурной жизни страны изучаемого языка, а также знания о роли страны изучаемого языка в региональных и глобальных политических процессах (ОПК-4) и др. Профессиональные компетенции будущих переводчиков формируются в соответствии с выбранными видами деятельности.

В процессе профессиональной языковой подготовки военного переводчика необходимо обратить внимание на лингвострановедческие знания, которые дают понимание роли страны изучаемого языка в международных событиях<sup>7</sup>, национальных особенностей вооруженных сил, реалий и понятий, отражаемых в соответствующей терминологии.

Содержание профессиональной языковой подготовки военных переводчиков обеспечивается разработкой специальных учебных пособий, электронных учебников, аудио- и видеоматериалов профессиональной направленности. Особое внимание уделяется разработке и использованию инновационных технологий обучения, таких как компьютерное моделирование иноязычного речевого акта<sup>8</sup>, применение активных и интерактивных технологий обучения иностранному языку, разработка и электронных учебников, мультимедийных учебных языковых программ<sup>9</sup>. Инновационной составляющей, несомненно, принадлежит решающая роль в развитии интеллектуального потенциала современной образовательной организации, в том числе военного вуза<sup>10</sup>.

Электронный учебник «Военный перевод первого иностранного языка (немецкий язык)» (Часть 1)<sup>11</sup>, предназначенный для обучения курсантов военному

<sup>7</sup> См.: Воевода Е. В. Великобритания: история и культура = Great Britain : Culture across History : учеб. пособие. М., 2009. 221 с.

<sup>8</sup> См.: Плюхина Г. А. Компьютерное моделирование иноязычного речевого акта // Научный резерв. 2019. № 1 (5). С. 90–96.

<sup>9</sup> См.: Воевода Е. В. Формы работы с языковыми мультимедиа программами в вузе // Цивилизация — культура — образование: из прошлого в будущее : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 30 марта 2009 г. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. С. 70–77.

<sup>10</sup> См.: Ковляшкин В. П. Инновационное измерение педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования // Научный резерв. 2018. № 3 (3). С. 98–102.

<sup>11</sup> См.: Тимофеева Е. В., Шевченко Б. А. Военный перевод первого иностранного языка (немецкий язык). Рязань : Рязан. гвард. высш. воздуш.-десант. команд. училище, 2018. Ч. 1. 315 с.

переводу, является одновременно средством дистанционного обучения и контроля. Учебник соответствует современным требованиям коммуникативного и личностно ориентированного подходов к преподаванию иностранных языков и позволяет осуществлять оперативный и объективный контроль обучающихся: «Именно сочетание компьютерных и традиционных технологий обучения на основе личностно ориентированного подхода отвечает всем особенностям современных обучаемых и способно дать наилучшие результаты»<sup>12</sup>.

Безусловно, одним из преимуществ электронных учебников является мобильность (достаточно иметь под рукой планшет или компьютер), возможность обновлять программу, внося новую информацию и редактируя старую, оперативность поиска информации, соответствие потребностям настоящего момента. Активное использование новейших систем электронного обучения призвано способствовать индивидуализации образовательной траектории и раскрытию способностей личности, наиболее эффективной подготовке к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

Модель «перевернутый класс» (“flipped classroom”) подразумевает самостоятельное овладение курсантами учебным материалом вне аудитории, как правило в виде обучающих заданий в электронном учебнике с последующим обсуждением изученного на занятии: решение практической задачи проблемного или творческого характера в виде дискуссии, ролевой игры, кейса, проекта, веб-квеста и т. п. Мы уже писали об этом в своей статье ранее<sup>13</sup>.

Подчеркнем, что применение образовательной модели «перевернутый класс» способствует практически двойному увеличению трудоемкости самостоятельной внеаудиторной работы курсантов по сравнению с традиционным обучением. Более того, модель «перевернутого класса» позволяет заменить рутинную работу с печатными текстами во время занятия на просмотр аутентичного видеоматериала дома и освободить существенную часть аудиторного времени обучающихся на говорение в виде дискуссий, ролевых игр, кейсов, проектов и т. д. К тому же ротация домашней и традиционной аудиторной работы в рамках «перевернутого класса» способствует значительному сокращению временных затрат на изучение учебного материала.

Несомненно, положительными моментами можно назвать и то, что с помощью модели «перевернутого класса» самостоятельная работа курсантов становится более результативной, что позволяет избежать невыполнения внеаудиторной нагрузки, оптимизировать временные затраты на изучение учебного материала в целом, повысить мотивацию к изучению иностранного языка и дать время для речевой активности обучающихся на занятии, а все это оказывает положительное влияние на повышение уровня профессиональной языковой подготовки курсантов.

Для достижения планируемых результатов обучения профессиональному языковому дискурсу представляется целесообразным использование активных технологий. К данным технологиям относится анализ конкретных ситуаций, или

---

<sup>12</sup> Лагутина Е. И., Минко А. А., Крутлов С. Н. Применение электронного обучающего ресурса как ответ на вызовы поколения Z для педагогов // Научный резерв. 2018. № 4. С. 63.

<sup>13</sup> См.: Шевченко Б. А. Модель «перевернутого класса» в профессиональной языковой подготовке курсантов военного вуза // Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии : материалы 4-ой итог. науч.-практ. конф. / под ред. Г. А. Плюхиной, Н. К. Костиной. Рязань : Рязан. гвард. высш. воздуш.-десант. команд. училище, 2018. С. 262–266.



кейс-анализ, в основе которого лежит коммуникативная деятельность, детерминированная профессиональным контекстом: определение проблемы, совместный поиск оптимальных путей решения актуальных профессиональных задач, презентация и обсуждение полученных результатов исследования, организация конструктивного взаимодействия и поощрения к дальнейшей деятельности<sup>14</sup>.

В основе кейс-анализа лежит конкретная ситуация. Анализируемая ситуация может не иметь однозначного решения. Многообразие вариантов используется в дискуссии для анализа и оценки отдельных подходов к решению проблемы, что способствует формированию умения действовать в ситуациях неопределенности<sup>15</sup>. Возникают и ситуации, в которых совсем нет решения, преодолевающего проблему. В таком случае решением считается установление противоречий, определение направленности действий в сложившейся обстановке. В процессе обсуждения образуется, как верно подчеркивает Е. В. Тимофеева, «связь между участниками общения совместной деятельности, которая фиксирует не только обмен знаками, меняющих поведение другого партнера, но и организацию совместных действий, позволяющих группе реализовывать некоторую общую для ее членов деятельность»<sup>16</sup>.

Кейс-анализ как способ профессиональной языковой подготовки позволяет успешно решать такие важные для военного переводчика задачи, как овладение навыками и приемами многостороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной деятельности; приобретение навыков применения имеющегося лексического запаса для решения практических проблем; усвоение навыков вербализации, то есть ясного и точного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме. На занятиях по иностранному языку кейс-анализ направлен на решение проблем (problem-solving), принятие решений (decision-making), ведение переговоров, подготовку военных переводчиков, работающих в экстремальных условиях.

«Современное общество требует конструирования ментальности, национальной и этнической идентичности, гуманистической направленности личности»<sup>17</sup>. Очевидно, личностно ориентированные технологии в обучении профессиональному языковому дискурсу способствуют формированию ключевых навыков современного военного переводчика, положительно влияют на его готовность к переводческой деятельности в международных переговорах в военной сфере: «Главной задачей сегодня является переход от массового обучения к подготовке “штучного” специалиста»<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Q. v.: Stepanov E. V., Andreev M. V., Gavzov V. V., Novikov S. V., Kostikova L. P. Cooperation Skills in Professional Activity of the Military // Proceedings of the 3d International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2019). Ser. “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”. 2019. Vol. 310. Pp. 487–491.

<sup>15</sup> Q. v.: Oreshkin N. B., Shlykov Yu. N., Shevchenko B. A., Kostikova L. P., Belogurov A. Yu. Tolerance of Ambiguity of Cadets in the Military School // Proceedings of the 3d International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2019). Ser. “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”. 2019. Vol. 310. Pp. 837–841.

<sup>16</sup> Тимофеева Е. В. Влияние речевого поведения преподавателей на формирование и развитие культуры иноязычного общения курсантов // Научный резерв. 2018. № 2. С. 99–104.

<sup>17</sup> Костикова Л. П. Пути и средства гуманизации высшего образования в условиях современной России : моногр. М. : Моск. гос. обл. ун-т, 2011. 96 с.

<sup>18</sup> Макеев Д. В., Цыбизов Е. И., Новиков А. В. Анализ современных аспектов и тенденций подготовки специалистов в военной области // Научный резерв. 2018. № 3 (3). С. 114.

Владение профессиональным ментальным лексиконом, а также сформированность лингвистических, коммуникативных и плюрилингвальных навыков проверяются в форме лексико-грамматического теста, разработанного с учетом особенностей профессионального тезауруса военного переводчика, а также военной сферы общения. Самостоятельное оценивание сформированности других навыков по пятибалльной шкале осуществляется в форме анкетирования курсантов, проводимого в рамках начального и промежуточного контроля обучения<sup>19</sup>.

Как отмечает Ю. И. Балаховская, на занятиях по иностранному языку ситуационные задачи профессиональной направленности «положительно воздействуют на овладение курсантами профессией; влияют на формирование профессионально-прикладных компетенций, развивают у них самостоятельность в принятии решений; способствуют оптимизации образовательной деятельности, формируя интерес и позитивную мотивацию к обучению»<sup>20</sup>.

Таким образом, формирование профессионализма военных переводчиков является длительным, сложным и многосторонним процессом, требующим использования инновационных технологий на основе личностно ориентированного и компетентностного подходов. Безусловно, «индивидуальная работа, как и любая другая форма воспитания, не всегда дает немедленные результаты, поэтому при ее проведении необходимы выдержка, такт, терпение»<sup>21</sup>.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Балаховская Ю. И. Ситуационные задачи в обучении иностранному языку курсантов военного вуза // Научный резерв. — 2018. — № 4. — С. 51–55.
2. Башкирева Т. В., Красикова Ю. Ю., Башкирева А. В., Алёшина В. Ю. Проблемы формирования социального опыта у курсантов военных образовательных организаций как профессионально значимой компетенции // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1. — С. 135–141.
3. Воевода Е. В. Великобритания: история и культура = Great Britain: Culture across History : учеб. пособие. — М., 2009. — 221 с.
4. Воевода Е. В. Формы работы с языковыми мультимедиа программами в вузе // Цивилизация — культура — образование: из прошлого в будущее : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 30 марта 2009 г. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. — С. 70–77.
5. Дзюбко Г. Ю. Формирование персуазивной компетенции при изучении академической риторики в адъюнктуре // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4. — С. 125–134.
6. Ковляшкин В. П. Инновационное измерение педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования // Научный резерв. — 2018. — № 3 (3). — С. 98–102.
7. Костикова Л. П. Пути и средства гуманизации высшего образования в условиях современной России : моногр. — М. : Моск. гос. обл. ун-т, 2011. — 96 с.

---

<sup>19</sup> Q. v.: Shevchenko B. A., Bugrova E. I., Chernyavskaya E. S., Kostikova L. P. Professional culture of the military: linguistic, communicative and plurilingual skills. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences 18TH PCSF 2018 — Professional Culture of the Specialist of the Future. 2018. Vol. 51. Pp. 191–197.

<sup>20</sup> Балаховская Ю. И. Ситуационные задачи в обучении иностранному языку курсантов военного вуза // Научный резерв. 2018. № 4. С. 55.

<sup>21</sup> Хряпин Ю. Н. Организация индивидуальной работы с курсантами военного вуза // Научный резерв. 2018. № 4. С. 59.

8. Лагутина Е. И., Минко А. А., Круглов С. Н. Применение электронного обучающего ресурса как ответ на вызовы поколения Z для педагогов // Научный резерв. — 2018. — № 4. — С. 61–65.
9. Макеев Д. В., Цыбизов Е. И., Новиков А. В. Анализ современных аспектов и тенденций подготовки специалистов в военной области // Научный резерв. — 2018. — № 3 (3). — С. 108–115.
10. Плюхина Г. А. Компьютерное моделирование иноязычного речевого акта // Научный резерв. — 2019. — № 1 (5). — С. 90–96.
11. Рагозин А. Н. Наш выпускник — военный специалист будущего! // Вестник военного образования. — 2018. — № 6 (15). — С. 22–28.
12. Романов А. А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2 (34). — С. 5–10.
13. Романов А. А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 4 (36). — С. 5–9.
14. Суворова О. В., Вахрушева О. В., Егорова П. А., Юдина Е. А. Иноязычная подготовка курсантов в контексте особой организации образовательного пространства военного вуза // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1. — С. 126–135.
15. Тимофеева Е. В. Влияние речевого поведения преподавателей на формирование и развитие культуры иноязычного общения курсантов // Научный резерв. — 2018. — № 2. — С. 99–104.
16. Тимофеева Е. В., Шевченко Б. А. Военный перевод первого иностранного языка (немецкий язык).— Рязань : Рязан. гвард. высш. воздуш.-десант. команд. училище, 2018. — Ч. 1. — 315 с.
17. Хряпин Ю. Н. Организация индивидуальной работы с курсантами военного вуза // Научный резерв. — 2018. — № 4. — С. 56–60.
18. Шевченко Б. А. Модель «перевернутого класса» в профессиональной языковой подготовке курсантов военного вуза // Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии : материалы 4-й итог. науч.-практ. конф. / под ред. Г. А. Плюхиной, Н. К. Костиной. — Рязань : Рязан. гвард. высш. воздуш.-десант. команд. училище, 2018. — С. 262–266.
19. Oreshkin N. B., Shlykov Yu. N., Shevchenko B. A., Kostikova L. P., Belogurov A. Yu. Tolerance of Ambiguity of Cadets in the Military School // Proceedings of the 3d International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2019). Ser. “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”. — 2019. — Vol. 310. — Pp. 837–841.
20. Shevchenko B. A., Bugrova E. I., Chernyavskaya E. S., Kostikova L. P. Professional culture of the military: linguistic, communicative and plurilingual skills // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences 18TH PCSF 2018 — Professional Culture of the Specialist of the Future. — 2018. — Vol. 51. — Pp. 191–197.
21. Stepanov E. V., Andreev M. V., Gavzov V. V., Novikov S. V., Kostikova L. P. Cooperation Skills in Professional Activity of the Military // Proceedings of the 3d International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2019). Ser. “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”. — 2019. — Vol. 310. — Pp. 487–491.

#### Сведения об авторе

**Шевченко Богдан Андреевич** — преподаватель кафедры специального лингвистического обеспечения ФГКВОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: b.a.shevchenko@yandex.ru (Рязань).

*B. A. Shevchenko*

## IMPROVING MILITARY TRANSLATORS' AND INTERPRETERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article treats new approaches to military translators' and interpreters' professional development. It employs person-oriented and competence-oriented approaches to discuss military translators' and interpreters' professional development in foreign language classrooms. It underlines the significance of using electronic textbooks, computer modelling, active educational technologies for military students' professional development.

professional development; military translators and interpreters; foreign language teaching; military university

### References

1. Balahovskaja Ju. I. Situational Tasks of Teaching a Foreign Language to Military Students. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 4, pp. 51–55. (In Russian).
2. Bashkireva T. V., Krasikova Ju. Ju., Bashkireva A. V., Aljoshina V. Ju. Creating Military Students' Social Experiences as a Component of Professionally-Significant Competences. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 49 (1), pp. 135–141. (In Russian).
3. Voevoda E. V. *Velikobritanija: istorija i kul'tura* [Great Britain: Culture across History]. Moscow, 2009, 221 p. (In Russian).
4. Voevoda E. V. Working with Multimedia Language Programs in Universities. *Civilizacija — kul'tura — obrazovanie: iz proshlogo v buduwee: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 30 marta 2009 goda* [Civilization – Culture – Education: from the Past to the Future: Proceedings of an International Research and Practice Conference. Yekaterinburg, March 30, 2009]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2009, pp. 70–77. (In Russian).
5. Dzubko G. Ju. Persuasive Competence Formation through Academic Rhetoric in Postgraduate Military Students. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4, pp. 125–134. (In Russian).
6. Kovljashkin V. P. Innovative Measurement of Educational Activities in the Context of Contemporary Russian Education. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 3 (3), pp. 98–102. (In Russian).
7. Kostikova L. P. *Puti i sredstva gumanizacii vysshego obrazovanija v uslovijah sovremennoj Rossii* [Ways and Means of Higher Education Humanization in Modern Russia]. Moscow, Moscow State Regional University, 2011, 96 p. (In Russian).
8. Lagutina E. I., Minko A. A., Kruglov S. N. Using Electronic Educational Resources as a Solution to Challenges Experienced by Generation Z. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 4, pp. 61–65. (In Russian).
9. Makeev D. V., Cybizov E. I., Novikov A. V. The Analysis of Modern Aspects and Tendencies of Military Specialists Training. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 3 (3), pp. 108–115. (In Russian).
10. Pljuhina G. A. Computer Modeling of Foreign Language Speech Acts. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2019, no. 1 (5), pp. 90–96. (In Russian).
11. Ragozin A. N. Our Graduates as Military Specialists of the Future. *Vestnik voennogo obrazovanija* [Bulletin of Military Education]. 2018, no. 6 (15), pp. 22–28. (In Russian).
12. Romanov A. A. Education and Upbringing Today: Strategy of Development and Renovation?! *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34), pp. 5–10. (In Russian).

13. Romanov A. A. Weighing Modernity against History. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (36), pp. 5–9. (In Russian).
14. Suvorova O. V., Vahrusheva O. V., Egorova P. A., Judina E. A. Military Students' Foreign Language Training. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1, pp. 126–135. (In Russian).
15. Timofeeva E. V. The Influence of Teachers' Verbal Behavior on the Development of Military Students' Foreign Language Communication. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 2, pp. 99–104. (In Russian).
16. Timofeeva E. V., Shevchenko B. A. *Voennyj perevod pervogo inostrannogo jazyka (nemeckij jazyk)* [Military Translation. First Foreign Language (German)]. Ryazan, General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne Command School Publ., 2018, pt 1, 315 p. (In Russian).
17. Hrijapin Ju. N. Organizing Military Students' Individual Work. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 4, pp. 56–60. (In Russian).
18. Shevchenko B. A. The Strategy of Flipped Classroom in Military Students' Professional Language Training. *Romano-germanskaja filologija. Dostizhenija i perspektivy obuchenija inostrannym jazykam v novom stoletii : materialy 4-j nauchno-prakticheskoj konferencii* [Romano-Germanic philology. Achievements and Perspectives of Foreign Language Teaching in the New Century: Proceedings of the 4th Research and Practice Conference]. Pljuhina G. A., Kostina N. K. (eds.). Ryazan, General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne Command School Publ., 2018, pp. 262–266. (In Russian).
19. Oreshkin N. B., Shlykov Yu. N., Shevchenko B. A., Kostikova L. P., Belogurov A. Yu. Tolerance of Ambiguity of Cadets in the Military School. Proceedings of the 3d International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2019). Ser. "Advances in Social Science, Education and Humanities Research". 2019, vol. 310, pp. 837–841.
20. Shevchenko B. A., Bugrova E. I., Chernyavskaya E. S., Kostikova L. P. Professional Culture of the Military: Linguistic, Communicative and Plurilingual Skills. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences 18TH PCSF 2018 — Professional Culture of the Specialist of the Future. 2018, vol. 51, pp. 191–197.
21. Stepanov E. V., Andreev M. V., Gavzov V. V., Novikov S. V., Kostikova L. P. Cooperation Skills in Professional Activity of the Military. Proceedings of the 3d International Conference on Culture, Education and Financial Development of Modern Society (ICCESE 2019). Ser. "Advances in Social Science, Education and Humanities Research". 2019, vol. 310, pp. 487–491.

#### Information about the author

**Shevchenko Bogdan Andreevich** — Lecturer in the Department of Special Linguistic Support at General V.F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne twice Red Banner Order of Suvorov Command School of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: b.a.shevchenko@yandex.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 16.05.2019.*

*Received 16.05.2019.*

## Информация для авторов

### Требования к публикациям и правила представления рукописей авторами

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

Журнал «Психолого-педагогический поиск» 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 года.

Журналу присвоен международный стандартный серийный номер ISSN 2075-3500.

Подписной индекс журнала № 55172 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность издания — четыре номера в год.

Решением Президиума ВАК журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки (список ВАК от 28 декабря 2018 года):

<i>Индекс</i>	<i>Специальности</i>	<i>Науки</i>
13.00.01	Общая педагогика, история педагогики и образования	педагогические науки
13.00.05	Теория, методика и организация социально-культурной деятельности	педагогические науки
13.00.08	Теория и методика профессионального образования	педагогические науки
19.00.05	Социальная психология	психологические науки
19.00.13	Психология развития, акмеология	психологические науки

Постоянными рубриками журнала являются: философия образования, методология развития личности, методология историко-педагогического познания, страницы истории, памятные даты, стратегия развития образования, культура профессиональной подготовки специалиста, специальная психология и коррекционная педагогика, педагогическая и психологическая науки и практика, международный опыт, исследования аспирантов и соискателей, свободная трибуна.

Издание входит также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ): сублицензионный договор с ООО «РУНЭБ» № 181-08/2000 от 07 сентября 2010 года.

По итогам 2018 года журнал «Психолого-педагогический поиск» имеет следующие показатели РИНЦ:

- двухлетний импакт-фактор — 1,083,
- пятилетний импакт-фактор — 0,634,
- десятилетний индекс Хирша — 31.

Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допускается только с согласия редакции, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

Рекламные материалы к рассмотрению не принимаются.

### *Условия и порядок приема публикаций*

1. Редакционный совет принимает к публикации статьи, обладающие научной новизной, теоретической и практической значимостью и соответствующие тематике журнала. Научные статьи направляются на независимую экспертизу членам редколлегии и при положительном заключении, являющемся основанием для публикации, включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

2. Редакционная коллегия придерживается принятых международным сообществом принципов публикационной этики научных публикаций, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), а также в соответствии с рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) (см. раздел на сайте [www.ppsjournal.rsu.edu.ru](http://www.ppsjournal.rsu.edu.ru) — этические нормы-издания).

3. Все статьи в обязательном порядке проверяются на оригинальность и корректность заимствований.

4. Авторами статей могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.

5. Для аспирантов и соискателей кандидатских диссертаций обязательно наличие отзыва научного руководителя. Отзыв научного руководителя присылается по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина профессору Романову Алексею Алексеевичу. Электронный вариант отзыва научного руководителя присылается вместе со статьей как приложение в формате, воспроизводящем подпись и печать.

6. Стоимость одной страницы публикации (шрифт 14 Times New Roman, 1,5 интервала) составляет 500 рублей. Для аспирантов очной формы обучения (граждан РФ) публикация бесплатна.

7. Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии с техническими требованиями.

8. Информация об авторе и соавторах:

– фамилия, имя, отчество автора (полностью; буква «ё» не должна заменяться на «е»);

– ученая степень, звание, должность и место работы (с точным, официальным названием кафедры и вуза);

– информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз);

– правительственные звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы РФ);

– адрес с почтовым индексом, все возможные средства связи, удобные для быстрого согласования правки (служебный, домашний, мобильный телефоны, факс, e-mail); в журнале публикуется только адрес электронной почты.

9. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–0,75 авт. л., или от 20 до 30 тыс. знаков. В зависимости от материала произведения 1 авторский лист равен: для прозаического текста — 40 тыс. печ. знаков, для стихотворного текста — 700 строк, для изобразительного материала — 3 тыс. см<sup>2</sup> площади изображений.

10. Научные статьи присылаются по электронной почте на адрес a.gomanov@365.rsu.edu.ru.

11. Не соответствующие требованиям статьи не публикуются и не возвращаются почтой авторам.

### *Требования к оформлению статей*

1. Научный аппарат статьи состоит из индекса УДК, аннотации, ключевых слов, сносок, списка литературы, References. В статье обязательны ссылки на научную литературу и источники. Сноски оформляются постранично, в автоматическом режиме. В сноски включаются ссылки на все источники и литературу используемые автором.

2. Название статьи (на русском и английском языках) пишется строчными буквами, используя заглавные только там, где это необходимо, избегая аббревиатур и сокращений.

3. Аннотация (на русском и английском языках) объемом 150–300 слов, избегая использования аббревиатур и сокращений. Аннотация должна отражать цель исследования, его новизну, суть авторского видения проблемы, основные положения, выдвигаемые автором, и результаты. Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

4. Ключевые слова на русском и английском языках. Минимальный объем — 10 ключевых слов; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов. Ключевые слова и словосочетания разделяются (;) точкой с запятой. Недопустимо использование любых аббревиатур и сокращений.

5. Таблицы и рисунки. Каждый рисунок должен быть пронумерован, подписан и сгруппирован (то есть не «разваливаться» при перемещении и форматировании). Таблицы и рисунки должны иметь порядковую нумерацию, при этом нумерация рисунков и таблиц ведется отдельно. В тексте статьи на таблицы и рисунки обязательно должны быть отсылки. Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

6. Библиографический список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2019 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

7. В список литературы включается только научная литература. Не включаются любые материалы, не имеющие конкретного автора: законы, постановления, приказы, положения, стандарты (включая ГОСТы), архивные материалы, методические указания, правила, нормативы, справочники, словари, страницы сайтов. Данные источники следует указывать в сносках, а не в списке литературы.

8. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (Digital Object Identifier — DOI), его необходимо указывать в самом конце библиографической ссылки. В этом случае электронный адрес опускается. Проверять наличие doi статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>. Для получения DOI нужно ввести в поисковую строку название статьи на английском языке.

9. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать дату обращения. Ссылки на Википедию недопустимы.



10. References. Список использованной литературы на латинице (References) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей необходимо указать перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках. Обязательно указывается в конце описания в круглых скобках язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.). Примеры библиографического описания наиболее часто встречающихся типов источников в Списке литературы и References см. на сайте: <http://ppsjournal.rsu.edu.ru>.

Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина, а также в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

Электронные адреса: [ppsjournal@365.rsu.edu.ru](mailto:ppsjournal@365.rsu.edu.ru) ; [a.romanov@365.rsu.edu.ru](mailto:a.romanov@365.rsu.edu.ru).

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.  
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

2019

№ 3 (51)

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 17.09.2019. Цена свободная.  
Поз. № 25. Заказ № 173. Гарнитура Times New Roman.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 25,34. Уч.-изд. л. 17,2. 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