

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

№ 4 (52)

Издается с 2004 года

Рязань 2019

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, Беларусь); **Д. Кароли**, доктор исторических наук, профессор Болонского университета (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

Романов А. А. Преодолевая границы возможного	11
--	----

Журналу «Психолого-педагогический поиск» — 15 лет

Романов А. А. Интегральный результат профессионального братства ученых (к 15-летию журнала «Психолого-педагогический поиск»)	17
---	----

Каньолати А., Кароли Д. Приветственное письмо журналу «Психолого-педагогический поиск»	33
--	----

Бим-Бад Б. М. О журнале «Психолого-педагогический поиск» и своем жизненном поиске	35
--	----

Богуславский М. В. «Психолого-педагогический поиск» — флагман современной историко-педагогической журналистики	44
---	----

Корнетов Г. Б. Журнал «Психолого-педагогический поиск» — издание уникальное	46
---	----

Безрогов В. Г. 15 лет спустя	48
--	----

Уткин А. В. Рефлексия будущего в настоящее (перелистывая страницы журнала «Психолого-педагогический поиск» за 2014–2019 годы)	49
---	----

Шевелев А. Н. Историко-педагогическое направление в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (в период с 2011 по 2019 год)	55
---	----

Кудрявцев В. Т. 15 лет – возраст поиска	60
---	----

Завражин С. А. Романтика научного поиска	62
--	----

Захарищева М. А. Психолого-педагогический поиск через диалог с К. Д. Ушинским	63
--	----

Асташова Н. А. О традициях и инновациях	68
Пичугина В. К. История педагогики в поиске	71
Полякова М. А. К юбилею любимого журнала.....	73
Е. Ю. Рогачева Поздравления Юбиляру!.....	74
Рындак В. Г., Аллагулов А. М. Лидер историко-педагогического поиска	76
Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В. Актуальные проблемы психолого-педагогического знания глазами молодых ученых.....	78
Юдина Н. П., Семенова Н. В. Успех журнала в его команде.....	81
Асташова Н. А. Творчество как образ жизни: памяти Николая Алексеевича Асташова.....	82

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

130 лет со дня рождения С. Л. Рубинштейна

Кудрявцев В. Т. Смена принципов: от детерминизма – к самодетерминизму, от деятельности – к самодеятельности (к 130-летию С. Л. Рубинштейна).....	90
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Егоренко Т. А., Гайдамашко И. В. Системогенез профессионально-важных качеств личности студентов-психологов на этапе допрофессионального развития	105
--	-----

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Корнетов Г. Б. Рациональная реконструкция педагогического прошлого.....	115
---	-----

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Богуславский М. В., Богуславская Т. Н., Марков Н. С. Вариативные научно-педагогические концепции содержания гимназического образования в России второй половины XIX — начала XXI века.....	135
--	-----

Лазарев Ю. В. Проблемы чтения учащихся военно-учебных заведений второй половины XIX — начала XX века (по материалам журнала «Педагогический сборник»).....	148
--	-----

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еременко Т. В. География научных коллабораций рязанских вузов в предметной области педагогики: опыт библиометрического анализа.....	156
---	-----

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Петренко А. А., Воробьев В. И. Социокультурная среда вуза как фактор развития рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности курсантов	175
---	-----

Архипова Е. В. Дидактический потенциал городских наименований для изучения русского языка	183
--	-----

**ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Суворова О. В., Сорокоумова С. Н., Болдова О. Ю. Комплексный подход к профилактике и коррекции дисграфических нарушений у обучающихся	191
--	-----

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКИ И ПРАКТИКА

Дунаева Н. И., Егорова П. А. Феномен сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям в работах отечественных исследователей.....	205
--	-----

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Рогачева Е. Ю., Степанов Д. А.

Роль кураторства в процессе наставничества в системе
высшей школы США 212

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

Фирсова Ю. Н.

Миссия университета в современных реалиях 221

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Завертяева Ю. А., Корсукова О. В.

Организационно-управленческая модель психолого-
педагогического сопровождения студентов-первокурсников
в условиях гетерогенной среды вуза 229

Информация для авторов 238

TABLE OF CONTENTS
TO THE READER

Romanov A. A. Breaking the Boundaries of the Possible.....	11
--	----

*The Psychological and Pedagogical Search Academic Journal
Celebrates its 15th Anniversary*

Romanov A. A. Integrated Results of Researchers' Professional Cooperation (Celebrating the 15th Anniversary of the Psychological and Pedagogical Search Academic Journal)	17
---	----

Cangolati A., Caroli D. Greeting the Psychological and Pedagogical Search Academic Journal	33
--	----

Bim-Bad B. M. On the Psychological and Pedagogical Search Academic Journal and One's Lifelong Search	35
---	----

Boguslavsky M. V. The Psychological and Pedagogical Search Academic Journal as a Leader of Modern Historical and Pedagogical Journalism	44
--	----

Kornetov G. B. The Psychological and Pedagogical Academic Journal is Unique.....	46
--	----

Bezrogov V. G. Over a 15-Year Span	48
--	----

Utkin A. V. The Future as Reflected in the Present (Reading the Psychological and Pedagogical Search Academic Journal, 2014–2019)	49
--	----

Shevelev A. N. Historical and Pedagogical Trends Conveyed by the Psychological and Pedagogical Search Academic Journal (2011–2019)	55
---	----

Kudryavtsev V. T. 15 Years: the Age of Search.....	60
--	----

Zavrazhin S. A. The Romance of Scholarly Search	62
---	----

Zakharishcheva M. A. Psychological and Pedagogical Search through a Dialogue with K. D. Ushinsky	63
---	----

Astashova N. A. On Traditions and Innovations	68
Pichugina V. K. Searching for History of Pedagogy	71
Polyakova M. A. Congratulations to the Favorite Journal... ..	73
Rogacheva E. Yu. Congratulating the Journal!	74
Ryndak V. G., Allagulov A. M. A Leader of Historical and Pedagogical Search.....	76
Mukhina T. G., Sorokoumova S. N., Suvorova O. V. Relevant Issues of Psychological and Pedagogical Cognition through the Eyes of Young Scholars	78
Yudina N. P., Semenova N. V. The Success of a Journal is in its Team.....	81
Astashova N. A. Creativity as a Philosophy of Life: Commemorating Nikolay Alekseyevich Astashov.....	82

MEMORABLE DATES

Commemorating S. L. Rubenstein's 130th Birth Anniversary

Kudryavtsev V. T. The Evolution of Principles: from Determinism to Self-determinism, from Pursuance to Initiative (Commemorating S. L. Rubinstein's 130th Anniversary)	90
--	----

METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Yegorenko T. A., Gaydamashko I. V. Systemogenesis of Professionally Relevant Personality Traits of Novice Psychologists at the Stage of Pre-Vocational Education	105
--	-----

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G. B. Rational Reconstruction of Pedagogy of the Past	115
--	-----

PAGES OF HISTORY

Boguslavsky M. V., Boguslavskaya T. N., Markov N. S.
 Variable Concepts Pertaining to Education
 Provided by Russian Gymnasiums
 in the Late 19th — Early 21st Centuries135

Lazarev Yu. V.
 Reading Problems Experienced by Military Students
 in the Late 19th — Early 20th Centuries
 (based on the Pedagogical Collections journal)148

STRATEGY OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

Yeremenko T. V.
 The Geography of Research Collaboration
 of Ryazan Universities in the Sphere of Pedagogy
 and a Biblioemetric Analysis156

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Petrenko A. A., Borobyev V. I.
 The Sociocultural Environment of Higher Education Institutions
 as a Prerequisite for the Development of the Reflexive-Axiological
 Component of Military Students' Professional Competence175

Arkhipova E. V.
 The Didactic Potential of Urban Toponyms
 in Learning the Russian Language183

SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY

Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Boldova O. Yu.
 A Complex Approach to Prophylaxis and Correction
 of Disgraphia in Students191

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
 SCIENCE AND PRACTICE**

Dunaeva N. I., Yegorova P. A.
 The Phenomenon of Personal Resistance
 to Difficult Life Situations in the Works
 of Russian Researchers.....205

INTERNATIONAL EXPERIENCE

- Rogacheva E. Yu., Stepanov D. A.**
The Role of Counseling and Mentorship in the System
of Higher Education in the USA 212

OPEN TRIBUNE

- Firsova Yu. N.**
University Mission in the Modern World 221

POSTGRADUATE RESEARCH

- Zavertyaeva Yu. A., Korsukova O. V.**
A Management Model of Psychological Support of First-Year Students
in the Conditions of Heterogeneous University Environment..... 229

- Information for Authors** 238

К читателю

УДК 002.5

*А. А. Романов***ПРЕОДОЛЕВАЯ ГРАНИЦЫ ВОЗМОЖНОГО**

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

Итоговый за 2019 год номер нашего журнала открывается большой подборкой статей и поздравлений к 15-летию «Психолого-педагогического поиска».

Первой в разделе мы поместили нашу статью «Интегральный результат профессионального братства ученых (к 15-летию журнала «Психолого-педагогический поиск»)».

Понятие «интегральность» трактуется в ассоциации с понятиями «неразрывность», «целостность», «всесторонность», «совокупность» и понимается нами как неразрывная многогранность. Выбор термина «братство» никак не связан с романтикой известного девиза Великой французской революции, историки хорошо знают, что она собой представляла. Мы хотим обозначить качественный уровень нашего педагогического содружества, имеющего общие профессиональные интересы, способствующего творческому развитию его членов, которые имеют стойкое желание и стремление к общению друг с другом, верят в дружескую поддержку.

Со многими авторами мы сотрудничали все пятнадцать лет деятельности журнала, с некоторыми из них наша дружба началась в аспирантские времена более тридцати лет назад, а знакомство отдельных представителей содружества начинает свою историю со студенческой скамьи. В жизни иногда бывает трудно заметить момент возникновения своеобразных точек дружеского притяжения.

Так, например, выпускник-отличник исторического факультета МГПИ имени В. И. Ленина М. В. Богуславский познакомился во время учебы с В. Г. Безроговым и Г. Б. Корнетовым, когда те были первокурсниками его факультета. Все работали учителями до определенного времени, а М. В. Богуславский, даже получив ученую степень, вел уроки в школе, читал лекции в вузе по истории России и параллельно по истории педагогики. Б. М. Бим-Бад также окончил этот же факультет, только значительно раньше. Затем все четверо работали в одном НИИ, разрабатывая проблемы отечественной и зарубежной истории педагогики, ощущая причастность к общему делу и находя опору в своих друзьях и единомышленниках. Позже Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад вызывают молодых ученых М. В. Богуславского и Г. Б. Корнетова в знаменитый ВНИК «Школа» с целью поднять острые вопросы истории педагогики России. Будучи ректором Университета РАО, Б. М. Бим-Бад приглашает к себе В. Г. Безрогова заведующим кафедрой, а Г. Б. Корнетова — первым проректором. М. В. Богуславский принимает вместе с ними активное участие в издательских проектах. В то время они не знали, что все станут активными участниками издания журнала «Психолого-педагогический поиск».

В своей статье мы хотим обозначить, пусть и не в полном объеме, круг людей, участвовавших в создании и продвижении журнала, назвать их имена и лишь отдельные достижения в науке. О многом будут и еще статьи, но главное — достичь понимания, что первоосновой всех тем всегда является человек и его жизнь, осознание своего места и роли в этой жизни. Именно поэтому мы и говорим о необходимости не просто профессионального единения ученых, а о братстве единомышленников, которое лишь в таком качестве способно достигать вершин, о которых ранее и не мечталось. Успехи «Психолого-педагогического поиска» стали результатом работы братства. Достижение вершин требует сверхусилий: мы многое в нашей жизни и работе делаем, преодолевая себя, на пределе сил и возможностей, даже за пределом возможного. Иногда это вызывает радость, иногда боль, но иначе не будет тех достижений, к которым мы стремимся, поэтому одна из наших установок и звучит как «преодолеть границы возможного».

Заканчивается подборка к 15-летию «Психолого-педагогического поиска» статьей Н. А. Асташовой «Творчество как образ жизни: памяти Николая Алексеевича Асташова». Статья символизирует наши чувства любви, преданности близким людям, памяти о членах сообщества: они и сегодня среди нас, а мы пишем и будем писать о неоконченных жизненных путях друзей. В этом и проявление силы нашего братства.

Ключевые рубрики четвертого номера журнала содержат статьи, в целом характеризующиеся высоким методологическим уровнем, качественным содержанием и практической направленностью. Их авторами являются известные ученые. Поделились своими достижениями и молодые исследователи.

Одной из содержательных линий в номерах нашего журнала за прошедший год стала актуальная для современной науки тематика инноваций, следуя которой мы сделали попытку коллективно обсудить проблему инноваций в образовании, соотношения новаций и традиций, обсуждали этот вопрос и в рамках научных конференций¹. Появилась идея размещать в рубрике «Открытая трибуна» подборки отдельных тезисов или выдержек из стенограмм конференций по ключевым diskutированным вопросам педагогики и психологии.

В рубрике «Памятные даты» мы предлагаем читателям статью **В. Т. Кудрявцева** «Смена принципов: от детерминизма — к самодетерминизму, от деятельности — к самодеятельности (к 130-летию С. Л. Рубинштейна)».

Имя психолога и философа С. Л. Рубинштейна принадлежит к плеяде самых почитаемых ученых XX века. Статью автора, рассматривающего творчество ученого-психолога С. Л. Рубинштейна в логике его философских поисков, нужно читать с настроением и внимательно, выделяя ключевые тезисы. Например, «психология была для

¹ См.: Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. Т. 1. М.: Акад. соц. управления, 2019. 208 с. Т. 2. М.: Акад. соц. управления, 2019. 260 с.; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании: материалы XV Междунар. науч. конф., Москва, 14 ноября 2019 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: Акад. соц. управления, 2019. С. 146–160; Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–40; Корнетов Г. Б. Культурологическая интерпретация инноваций в образовании в историко-педагогическом процессе // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 34–50; Лукацкий М. А. О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 17–33; Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 7–13.

Рубинштейна не просто наукой — мировоззрением, миропониманием с мощной несущей философской конструкцией», «Рубинштейн — не простое, но благодарное чтение, поныне вызывающее затруднение у многих читателей-психологов», «советская психология по-настоящему не смогла освоить, понять и оценить сделанное Рубинштейном» (за отдельными исключениями). «Глубины Рубинштейна — вершины, вершинные маяки мысли, которые по-прежнему обходит психология, наталкиваясь на рифы теоретического мелководья», «попытки соотнесения идей Рубинштейна с представлениями других психологов о “том же самом” часто бессмысленны. Это — разные градации теоретического анализа».

Рубрика «Методология развития личности» представлена статьей «Системогенез профессионально важных качеств личности студентов-психологов на этапе допрофессионального развития» (**Т. А. Егоренко, И. В. Гайдамашко**). Результаты проведенного авторами исследования обозначили значимость изучения проблемы становления профессионально важных качеств психолога, а также определили ряд дальнейших вопросов для рассмотрения профессионального становления психолога на этапе профессионального обучения в вузе.

Г. Б. Корнетов в рубрике «Методология историко-педагогического познания» поделился статьей «Рациональная реконструкция педагогического прошлого». Историкам педагогики будет интересен метод рациональной реконструкции, позволяющий органично соединить познание прошлой педагогической реальности с современным уровнем и проблемами педагогического знания.

Рубрика «Страницы истории» содержит две содержательные статьи: «Вариативные научно-педагогические концепции содержания гимназического образования в России второй половины XIX — начала XXI века» (**М. В. Богуславский, Т. Н. Богуславская, Н. С. Марков**), «Проблемы чтения учащихся военно-учебных заведений второй половины XIX — начала XX века (по материалам журнала «Педагогический сборник»)» (**Ю. В. Лазарев**).

Наша коллега **Т. В. Еременко** представила интересные результаты библиометрического анализа географии научных коллабораций рязанских вузов в предметной области педагогики (рубрика «Стратегия развития высшего образования»). Согласно одному из выводов автора, «география научных коллабораций ведущих рязанских вузов в предметной области педагогики охватывает все 8 федеральных округов России, однако научные связи сосредоточены преимущественно в ЦФО, а внутри ЦФО — в Москве, Московской области и Рязани. Такие данные, с одной стороны, говорят об ограниченном характере коллабораций рязанских ученых; с другой стороны, они наглядно репрезентируют патологическую централизацию российской науки в Москве, о которой неоднократно писали российские авторы».

Привлекут внимание читателей и статьи рубрики «Культура профессиональной подготовки специалиста» о социокультурной среде вуза как факторе развития рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности курсантов (**А. А. Петренко, В. И. Воробьев**) и дидактическом потенциале городских наименований для изучения русского языка (**Е. В. Архипова**). По мнению автора последней статьи, «опыт анализа ономастического пространства древней и современной Рязани показывает, что у языковой среды города есть все предпосылки стать более гармоничной и упорядоченной, а повышенное внимание к ней со стороны жителей, в том числе и молодого поколения, укрепляет национальное самосознание горожан и гордость за свою малую родину».

Традиционно вызывают интерес читателей материалы рубрики «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики». В коллективной статье «Комплексный подход к профилактике и коррекции дисграфических нарушений у обучающихся» (**О. В. Суворова, С. Н. Сорокоумова, О. Ю. Болдова**) показаны положительные результаты применения комплексной психологической программы, основанной на нейропсихологической, логопедической и педагогической диагностике, охватывающей центральные сферы личности младших дошкольников.

Рубрика «Психологическая, педагогическая науки и практика» знакомит читателей со статьей «Феномен сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям в трудах отечественных исследователей» (**Н. И. Дунаева, П. А. Егорова**).

Международный опыт представлен статьей «Роль кураторства в процессе наставничества в системе высшей школы США» (**Е. Ю. Рогачева, Д. А. Степанов**).

В рубрике «Открытая трибуна» мы возобновили дискуссию о месте, роли и тенденциях развития университетов в системе вузовского образования². В статье «Миссия университета в современных реалиях» **Ю. Н. Фирсова** обращает внимание, что главными миссиями университета в традиционном понимании являются образование и производство научных знаний, однако не менее важной является и «третья миссия» (социальная), ориентированная на идею включенности университета в решение значимых для общества проблем. Следует признать, выражаясь словами автора, что «в России на данном этапе нет такого тесного взаимодействия между вузами и региональными властями и бизнесом, как в европейских странах, однако этот вектор движения однозначно важен сейчас. Именно благодаря грамотно выстроенной работе вуза происходит создание интеллектуального потенциала общества и формирование его новой идеологии».

Исследования аспирантов и соискателей представлены статьей **Ю. А. Завертяевой, О. В. Корсуковой** «Организационно-управленческая модель психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников в условиях гетерогенной среды вуза» (Рязань).

По сложившейся традиции, завершаем обращение к читателям справкой, что авторы пятьдесят второго номера «Психолого-педагогического поиска», среди которых 27 докторов наук, представляют 11 городов России (Брянск, Владимир, Глазов, Екатеринбург, Москва, Нижний Новгород, Оренбург, Рязань, Санкт-Петербург, Тверь, Хабаровск) и два города Италии (Болонья, Фоджа).

Дорогие читатели, коллеги, друзья!

От имени членов редакционного совета и редакционной коллегии
журнала «Психолого-педагогический поиск»,
редакционно-издательского центра РГУ имени С. А. Есенина
поздравляем с наступающим 2020 годом!

Искренне желаем всем здоровья, благополучия, счастья,
радости и удовлетворения от жизни и творчества!

² См.: Долженко О. В. Стратегия и тактика развития университета в условиях радикальных перемен в жизни человечества // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 119–129; Долженко О. В. Университет в условиях межцивилизационного зазора // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 3 (15). С. 110–129; Долженко О. В. Университетское образование: традиции и инновации // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 1 (9). С. 78–87.

Список использованной литературы

1. Долженко О. В. Стратегия и тактика развития университета в условиях радикальных перемен в жизни человечества // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 119–129.
2. Долженко О. В. Университет в условиях межцивилизационного зазора // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — № 3 (15). — С. 110–129.
3. Долженко О. В. Университетское образование: традиции и инновации // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 1 (9). — С. 78–87.
4. 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.
5. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: инновации в истории педагогики и современном образовании : материалы XV Междунар. науч. конф., Москва, 14 ноября 2019 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : Акад. соц. управления, 2019. — 160 с.
6. Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.
7. Корнетов Г. Б. Культурологическая интерпретация инноваций в образовании в историко-педагогическом процессе // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 34–50.
8. Лукацкий М. А. О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 17–33.
9. Педагогические инновации и традиции в истории, теории и практике образования : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2019. — 308 с.
10. Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 7–13.

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», член Бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru (Рязань).

A. A. Romanov

BREAKING THE BOUNDARIES OF THE POSSIBLE

References

1. Dolzhenko O. V. The Strategy and Tactics of University Development in the Conditions of Radical Changes to Human Life. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2011, no. 1 (17), pp. 119–129. (In Russian)
2. Dolzhenko O. V. Universities in the Conditions of a Cultural Gap. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2010, no. 3 (15), pp. 110–129. (In Russian)
3. Dolzhenko O. V. University Education: Traditions and Innovations. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2009, no. 1 (9), pp. 78–87. (In Russian)

4. Kornetov G. B. (ed.). *Innovacii v teorii i praktike obrazovanija: istoriko-pedagogičeskij kontekst: v 2 tomah* [Innovations in Educational Theory and Practice: Historical and Pedagogical Context: in 2 volumes]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2019, vol. 1. 208 p.; vol. 2, 260 p. (In Russian)

5. Kornetov G. B. (ed.). *Istoriko-pedagogičeskoe znanie v nachale III tysjacheletija: innovacii v istorii pedagogiki i sovremennom obrazovanii: materialy XV Meždunarodnoj naučnoj konferencii. Moskva, 14 nojabrja 2019* [Historical and Pedagogical Knowledge in the Beginning of the Third Millennium: Innovations in History of Pedagogy in Modern Education: Proceedings of the 15th International Research Conference. Moscow, November 14, 2019]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2019, 160 p. (In Russian) (In Russian)

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

7. Kornetov G. B. Culturological Interpretation of Educational Innovations in History of Pedagogy. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 3 (51), pp. 34–50. (In Russian)

8. Lukackij M. A. The Phenomenon of Innovations and of Where Educational Innovations can Take us. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 3 (51), pp. 17–33. (In Russian)

9. Kornetov G. B. (ed.). *Pedagogičeskie innovacii i tradicii v istorii, teorii i praktike obrazovanija* [Pedagogical Innovations and Traditions in History and Practice of Education]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2019, 308 p. (In Russian)

10. Romanov A. A. Invariant and Innovation in Pedagogy. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2 (50), pp. 7–13. (In Russian)

Information about the author

Romanov Aleksey Alekseyevich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Pedagogical Education, Emeritus Professor of Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Member of the Board of the Scientific Council on Problems of History of Education and Pedagogy of the Department of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 11.11.2019.

Received 11.11.2019.

Журналу «Психолого-педагогический поиск» — 15 лет

УДК 002.5

А. А. Романов

**ИНТЕГРАЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БРАТСТВА УЧЕНЫХ
(к 15-летию журнала «Психолого-педагогический поиск»)**

В статье характеризуются основные направления исследований, научные и методические результаты деятельности педагогов и психологов, отраженные в статьях журнала «Психолого-педагогический поиск». Делается акцент на значимости творческой работы авторов журнала, необходимости интеграции усилий и потенциала всех участников издательского процесса с целью получения интегрального результата, заключающегося в достижении целевых установок, решении стратегических задач, динамике качественного роста работы редакционной коллегии журнала, а также в появлении сообщества профессионалов, заслуживающих термина «братство ученых».

журнал «Психолого-педагогический поиск»; философия образования; педагогика и психология; методология научного исследования; историко-педагогическое знание; сообщество профессионалов; интегральный результат

Перестроечные процессы в высшем образовании начала XXI века в значительной мере уменьшили возможности профессиональной коммуникации ученых разных регионов, большинство вузов стало испытывать значительные трудности в организации академических обменов, научных командировок и стажировок в ведущих университетах страны. Вместе с тем укреплялась тенденция создания региональных научных центров и журналов. В этих условиях логичной выглядела инициатива научно-исследовательского института педагогики и психологии Рязанского государственного педагогического университета имени С. А. Есенина (РГПУ имени С. А. Есенина), директором которого был профессор А. А. Романов, по изданию собственного журнала, где можно было бы размещать результаты научных и методических исканий преподавателей. Ректор РГПУ имени С. А. Есенина академик РАО А. П. Лиферов активно поддержал идею появления журнала по педагогике и психологии, уступив заботу по его руководству инициатору. В результате и появился научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск».

Возможности регионального вуза накладывали определенные ограничения на масштаб работы. Однако уже изначально ставилась задача вырваться из круга «местечковости», показать, что потенциал университетской науки находит выход и применение вне зависимости от региональных границ. Решить проблему можно было только через поиск актуальных целевых установок и отбор вариантов интересного представления содержания научных исследований по ключевым сферам психолого-педагогического знания. Изначально хотелось найти свое заметное место среди других педагогических изданий, а также воплотить замысел прямого общения главного редактора и авторов журнала с читателями.

В слове к читателям мы писали, что уже первый номер журнала объединил исследования ученых вузов Рязани, Москвы, Коломны, Оренбурга общим стремлением заинтересованно подойти к проблемам культуры профессиональной подготовки учителя, новым подходам организации процесса обучения; индивидуальному имиджу учителя; практической педагогической работы в вузах разного профиля; роли личности в истории и др. На слово к читателям мы выделяли условно 50 строк, затем 100, а в последующем стали готовить отдельные статьи с названием, отражающим ключевую идею всего номера¹.

Через десять лет мы свидетельствовали, что вокруг журнала сложилась сплоченная и увлеченная общими устремлениями группа авторов-единомышленников, которые способны по дискутируемым в журнале вопросам сказать, что это их нерв, боль, забота! На сегодняшний день количество авторов, представляющих более 120 университетов и организаций, достигло 500 человек, а статей вдвое больше. Из них на статьи по народному образованию и педагогике приходится 57 % от общего количества, по психологии — 40 %. Оставшиеся 3 % распределились по следующим направлениям: биология, государство и право, демография, геофизика, журналистика, информатика, история, культурология, литературоведение, социология, философия, экономика, языкознание.

Многие проблемы, о которых мы писали пять лет назад, не утратили своей актуальности. И сегодня в каждом номере предпринимается попытка увидеть, услышать и ощутить импульс времени, масштабы и содержание переживаемого в отечественном образовании исторического этапа.

Мы продолжаем говорить о миссионерской по своей сути роли школьного учителя и вузовского преподавателя, ассоциируемых с «образами носителей особой духовности и менталитета интеллигентности — интегративной социально-психологической, нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности. Интеллигентность как идеал воспитания, кроме знаниевого и других компонентов, единства нравственности и красоты, внутреннего мира и поведения человека, означает, как писал Д. С. Лихачев, способность к пониманию, восприятию, терпимое отношение к миру и людям².

Мы продолжаем активно развивать тематику, связанную с историей образования и педагогической мысли, стараемся давать яркие характеристики педагогическим классикам и деятелям образования как героям своего времени, говорить об искусстве их педагогического служения. В наших планах расширение проблематики психологических исследований, привлечение новых талантливых авторов.

В данной статье главной задачей является не освещение всех сторон деятельности журнала (сделать это за один раз просто невозможно), а обращение особого внимания на людей, участвовавших в создании и продвижении журнала. В ссылках на их публикации отразится достаточно широкий круг проблем, решением которых озабочен «Психолого-педагогический поиск».

В становлении журнала активное участие приняли следующие сотрудники РГУ имени С. А. Есенина: А. П. Лиферов, Л. К. Гребенкина, В. А. Беляева, Л. А. Байкова, Н. А. Фомина, В. А. Фадеев, А. Н. Козлов, Ю. И. Лосев, К. И. Дагаргулия, Е. Н. Горохова, А. К. Воловик, Н. В. Мартишина, А. Н. Сухов, Л. И. Архарова, М. Н. Дементьева.

Наши коллеги из других вузов и регионов: Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, В. Г. Безрогов (Москва), С. А. Завражин (Владимир), А. В. Ре-

¹ См.: К читателю // Психолого-педагогический поиск. 2004. № 1. С. 4.

² См.: Романов А. А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 14.

принцев (Курск), И. Д. Лельчицкий (Тверь), В. А. Мосолов, А. Н. Шевелев (Санкт-Петербург), Н. А. Асташова (Брянск), М. А. Захарищева (Глазов), Е. П. Белозерцев (Воронеж), Н. П. Юдина (Хабаровск), В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов (Оренбург), С. В. Куликова, М. В. Савин (Волгоград), Д. В. Сочивко (Рязань).

Затем подключились Т. В. Еременко, А. А. Петренко, Л. П. Костикова, Т. В. Богомолова, Н. А. Жокина, Т. В. Башкирева, Е. В. Архипова, О. В. Еремкина, А. В. Ельцов, Ю. В. Лазарев, М. Н. Махмудов, Э. В. Самарина, Е. С. Симакова, Н. П. Щетинина, Н. В. Яковлева (все — Рязань); а также коллеги из других городов: М. А. Лукацкий, В. Т. Кудрявцев, О. В. Долженко, О. С. Ушакова, Р. С. Бозиев (Москва), М. А. Полякова (Калуга), В. К. Пичугина (Волгоград, Москва), А. В. Уткин (Нижний Тагил), Е. Ю. Рогачева (Владимир), В. А. Николаев (Орел), Г. С. Вяликова, О. Б. Широких, С. А. Ермолаева, Г. А. Андреева (Коломна), А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксенов, С. Н. Сорокоумова (Нижний Новгород).

Из авторов статей, которых мы не назвали, выделим следующие фамилии психологов: Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов, Е. Н. Богданов, И. В. Гайдамашко, Е. И. Исаев, С. Л. Кандыбович, Н. Б. Карабущенко, Е. Е. Кравцова, А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, В. М. Розин, М. Ф. Секач, В. И. Слободчиков, В. С. Собкин (Москва), В. А. Сонин (Смоленск) и др.

Из педагогов назовем: А. А. Орлов (Тула), А. И. Уман (Орел), В. П. Бедерханова, А. А. Остапенко, В. К. Игнатович (Краснодар), И. Ф. Исаев (Белгород), М. В. Кларин, И. М. Осмоловская (Москва), А. Г. Пашков (Курск) и др.

Отметим иностранных членов: В. А. Капранова, Л. М. Тарантей (Белоруссия), Г. Мелицкая-Павловская, профессор (Кельце, Польша), П. Ондрачек, профессор (Бохум, Германия), Н. Э. Пфейфер, профессор (Павлодар, Казахстан), О. В. Сухомлинская, академик Национальной академии педагогических наук (Киев, Украина), К. К. Жампеисова, доктор педагогических наук, профессор (Алма-Ата, Казахстан), Д. Кароли, профессор (Мачерата, Наполи, Италия), А. Каньолати, профессор (Фоджа, Италия), Х. Л. Э. Уэрта, профессор (Вальядолид, Испания).

Входили в редколлегию и являлись председателями редакционного совета «Психолого-педагогического поиска» руководители РГУ имени С. А. Есенина (ректоры и и. о. ректора): А. П. Лиферов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО; А. Н. Козлов, кандидат химических наук, профессор кафедры; И. М. Шеина, кандидат филологических наук, профессор кафедры; С. В. Пупков, доктор педагогических наук; А. А. Зимин, кандидат экономических наук, доцент. В настоящее время редакционный совет журнала возглавляет А. И. Минаев, доктор исторических наук.

В последние годы активную роль в создании атмосферы коллективного творчества в работе журнала, кроме рязанских ученых, играли: Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, В. Г. Безрогов, С. А. Завражин, Г. Б. Корнетов, В. Т. Кудрявцев, С. В. Куликова, М. А. Лукацкий, А. В. Уткин, А. Н. Шевелев, А. М. Аллагулов, Н. А. Асташова, М. А. Захарищева, М. А. Полякова, В. К. Пичугина, Е. Ю. Рогачева, В. Г. Рындак, Н. П. Юдина, С. Н. Сорокоумова.

Хочется об этих людях сказать немного подробнее, хотя рамки статьи, конечно же, не позволят обозначить все их достоинства и грани таланта.

Михаила Викторовича Богуславского можно назвать одним из фактических лидеров в историко-педагогической науке России, поскольку он заведует лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», руководит Научным советом по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педаго-

гики РАО. Для нас уже почти легендарный Совет, созданный З. И. Равкиным, один из самых стабильных советов РАО, который непрерывно действует уже более 30 лет, взрастил десятки ученых, составляющих и сегодня цвет, стержень и краеугольный камень российской историко-педагогической науки.

В трудах М. В. Богуславского в целостном виде представлен процесс развития отечественной педагогической науки и образования, воплощены методологические подходы к толкованию истории педагогики, как важнейшего культурно-образовательного явления³.

М. В. Богуславский не только ученый и деятель науки, автор более 1200 публикаций, член-корреспондент РАО, член экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки Российской Федерации, но и просветитель, «Серебряное перо» «Учительской газеты», полный «георгиевский кавалер» педагогики, награжденный медалями К. Д. Ушинского, золотой медалью РАО, медалью имени М. Н. Скаткина и медалью имени З. И. Равкина.

Григорий Борисович Корнетов в 1981 году с отличием окончил исторический факультет Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. Работал учителем истории в школе, прошел путь от младшего научного сотрудника до заведующего лабораторией НИИ общей педагогики АПН СССР (Института теории и истории педагогики РАО), являлся первым проректором Университета Российской академии образования. В 1997 — 2002 г. член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ. В настоящее время является одним из ведущих и самых авторитетных историков педагогики России, автором инновационной концепции использования историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования, реализованной в практике преподавания высших учебных заведений. Автором и руководителем издательского проекта «Историко-педагогическое знание», инициатором ежегодного проведения Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и «Национального форума российских историков педагогики», главным редактором «Историко-педагогического ежегодника», председателем редакционного совета «Историко-педагогического журнала», членом редакционного совета журнала «Психолого-педагогический поиск» и др.»⁴.

Г. Б. Корнетов — крупнейший российский ученый и организатор науки, автор около 1000 публикаций, почетный работник науки и техники РФ, лауреат премии Губернатора Московской области «Лучший по профессии». Его деятельность «во многом определяет не только развитие истории педагогики как области научно-педагогического знания и компонента содержания педагогического образования, но и служит важнейшим фактором интеграции и развития российского историко-педагогического сообщества»⁵.

Борис Михайлович Бим-Бад, наш коллега, добрый друг и наставник, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, философ, просветитель, реформатор образования, интеллигент, поэт, принадлежит к плеяде выдающихся ученых и практиков. Мы, безусловно, видим его в нескончаемом и одновременно коротком списке известных нам педагогических талантов.

³ Романов А. А. Михаил Викторович Богуславский: научная биография // Богуславский М. В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А. Н. Шевелев. СПб., 2016. С. 6 ; Романов А. А. М. В. Богуславский: мастерство педагогической персоналистики и просветительства // Там же / ред.-сост. А. Н. Шевелев. СПб., 2016. С. 27–38.

⁴ Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. С. 4.

⁵ Там же. С. 6.

Б. М. Бим-Бад был одним из организаторов и самых активных членов знаменитого ВНИК «Школа» (он пригласил в коллектив талантливых молодых ученых М. В. Богуславского и Г. Б. Корнетова), играл одну из ключевых ролей при разработке концепции и содержания общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципов организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне, школы, района, города. Он также создатель и ректор Российского открытого университета, преобразованного позже в Университет РАО, автор «Педагогической антропологии», которая закрепила за ним право на пионерство и лидерство в разработке педагогического человековедения в отечественной науке конца XX века.

По версии журнала «Русский репортер» Б. М. Бим-Бад вошел в сотню самых авторитетных людей России и в десятку по педагогической номинации.

Виталий Григорьевич Безрогов, ученый мирового уровня, радатель и подвижник историко-педагогической науки, авторитетный российский научный работник, более тридцати лет занимается изучением истории образования и педагогики в древних и средневековых цивилизациях, истории учебного книгоиздания для начального обучения. Его статьи в журнале «Психолого-педагогический поиск» всегда вызывали живой интерес ⁶.

В. Г. Безрогов — доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член бюро Научного совета по истории образования и педагогической науке РАО. Он автор известных монографий по истории религиозного и неинституализированного образования, учебных пособий, антологий и хрестоматий, редактор многих научных сборников, коллективных монографий и т. п. Безрогов также является членом различных научных советов и научно-общественных организаций, среди которых Международное общество исторических и систематических исследований учебников, Греческого общества историков педагогики, экспертного совета по истории педагогики Международной научно-педагогической ассоциации и др.

В. Г. Безрогов руководит группой по созданию Антологии зарубежного педагогического наследия ⁷, исследует материалы в Голландии. Меня в свое время в этой стране завораживало созерцание печатных книг XVI–XVII веков, а он отправился их читать, чтобы понять скрытые смыслы. Не в этом ли есть таинство научного исследования? Многие ли способны на такое? В. Г. Безрогов написал мне, что в Лейдене хранится один из немногих первых рукописных переводов на русский *Orbis sensualium pictus*: «Сижу тут, изучаю его потихоньку. Дается с трудом и вряд ли успею за отведенное время, но посмотреть этот вариант важно».

Михаил Абрамович Лукацкий — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (отделение философии образования и теоретической педагогики), заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А. И. Евдокимова» Минздрава РФ.

⁶ Безрогов В. Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2 (30). С. 50–58; Безрогов В. Г. Забота о себе как обновление: новозаветные идеи в контексте смены педагогических парадигм // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 63–74.

⁷ См.: Пичугина В. К., Безрогов В. Г. Антология педагогического наследия Древней Греции и Древнего Рима. М.: Русское слово — учебник, 2019. 448 с.

Редкостная воля, гармония идентичности и творческих проявлений — педагог, психолог, философ, математик, семиолог, спортсмен (мастер спорта), физкультурник, пропагандист здорового образа жизни — помогают ему быть глубоким исследователем проблем истории и методологии педагогики, философии образования, преподавания истории и философии педагогики в высшей школе, авторитетным докладчиком и оппонентом на научных конференциях.

М. А. Лукацкий, автор более 350 научных трудов, много лет был главным редактором журнала «Известия Российской академии образования», членом экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки РФ. Активно выступает на научных конференциях, результаты которых отражены на страницах коллективных монографий и журнала «Психолого-педагогический поиск», членом редакционного совета которого он является⁸.

Марина Алексеевна Захарищева — доктор педагогических наук, профессор, много лет заведовала кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко». В настоящее время работает там же профессором кафедры педагогики и психологии. В сфере ее интересов — организация участия студентов в региональных и всероссийских олимпиадах по педагогике и психологии, конкурсах педагогического мастерства, работа по привлечению к научной деятельности учителей города и районов.

М. А. Захарищеву отличает не только высокий профессионализм, но и необыкновенная отзывчивость и бережное отношение к коллегам и студентам. Под ее руководством развивается научная школа по проблемам истории образования и педагогической аксиологии, ведется аспирантский семинар, превратившийся в непрерывный творческий процесс и значимую часть ее жизни. Под руководством профессора защищено 14 кандидатских диссертаций.

Марина Алексеевна принадлежит к тем немногим ученым, которые уже более тридцати лет являются членами Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Она также член Научного совета по проблемам истории музыкального образования, ей присвоены звания заслуженный деятель науки Удмуртской Республики, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Награждена медалью «За заслуги в развитии истории образования» имени З. И. Равкина.

Надежда Александровна Асташова — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского, почетный работник высшего профессионального образования РФ. В научном мире ее ценят за открытость и доброжелательность, готовность к диалогу, высокий профессионализм, принципиальность и инициативность в решении проблем педагогической аксиологии, высшего педагогического образования, воспитания и развития духовных ценностей личности, педагогических технологий и истории

⁸ См.: Лукацкий М. А. О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 17–34 ; 17. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2018. Т. 1. 256 с. ; Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2017. 344 с.

музыкального образования. Она является академиком Академии педагогических и социальных наук (АПСН), автором более 300 научных и учебно-методических работ, среди которых десять монографий. Подготовила 13 кандидатов педагогических наук. Ей принадлежит инициатива издания сборника научных трудов преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов «Педагогика искусства».

Н. А. Асташова — авторитетный член экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки РФ, активный член Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО и Научного совета по проблемам истории музыкального образования, награждена медалью «За заслуги в развитии истории образования» имени З. И. Равкина.

Александр Николаевич Шевелев начал посещать сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, образно говоря, со студенческой скамьи. Помнится его приезд в Москву вместе с известным ученым И. А. Колесниковой, отметившей незаурядный характер устремлений молодого исследователя. Сегодня он не просто доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник учреждения РАО «Институт педагогического образования», а один из самых уважаемых научным педагогическим сообществом ученых. Его авторитет базируется на глубоких знаниях предмета исследований, особом педагогическом чутье, способности нестандартно классифицировать анализируемые понятия и факты, вести интересный научный диалог, защищая собственную методологическую позицию.

В сфере научных интересов А. Н. Шевелева — социально-политическая история дореволюционного школьного образования России, история петербургской школы и городских систем отечественного образования, история российского педагогического образования и учительства. Из трудов выделим монографию «Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX — начало XX вв.)»⁹.

Анатолий Валерьевич Уткин — доктор педагогических наук, увлеченный исследователь широкого спектра педагогических проблем, автор около 200 научных публикаций, среди которых монография «Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — начала XX веков»¹⁰. Работал в Нижнем Тагиле учителем и заместителем директора средней школы. В вузе за тридцать лет работы прошел путь от старшего преподавателя кафедры педагогики до первого проректора. Методист высшей квалификационной категории, научный консультант школ — лидеров образования, автор программ и руководитель региональных инновационных площадок, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

А. В. Уткин — член бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, постоянный член оргкомитета Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», интересный докладчик на конференциях разного уровня. Он главный редактор Всероссийского

⁹ См.: Шевелев А. Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX — начало XX вв.). СПб. : Пони, 2015. 336 с.

¹⁰ См.: Уткин А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — начала XX века : моногр. Н. Тагил : Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., 2010. 320 с.

научно-педагогического периодического издания «Историко-педагогический журнал», руководитель проблемной научно-исследовательской лаборатории «История отечественного образования и педагогики», аспирантуры по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования».

Виктория Константиновна Пичугина, профессор РАО, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», среди представителей современной историко-педагогической науки стала самым молодым доктором педагогических наук.

В сфере научных интересов исследователя — масштабные проблемы, включающие педагогическое наследие Античности и его роль в истории западноевропейского образования, особенности переосмысления интеллектуально-культурной традиции Античности последующими традициями; становление и развитие отечественных и зарубежных антрополого-педагогических идей и концепций. Она является активным участником научных проектов разного уровня, двукратным победителем Всероссийского конкурса педагогов «Образование: взгляд в будущее» (2008 и 2010 годы), лауреатом премии по поддержке талантливой молодежи в рамках приоритетного национального проекта «Образование» (2008), награждена медалью Российской академии образования «Молодым ученым за успехи в науке» (2016).

В. К. Пичугина — автор интересных монографий «Антропологический дискурс “заботы о себе” в античной педагогике», «Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты»¹¹, главный редактор журнала по истории античной педагогической культуры “*Nyupothekai*”.

Мария Александровна Полякова, выпускница Калужского педагогического института имени К. Э. Циолковского, получив специальность «история, обществоведение, право», защитила кандидатскую диссертацию по педагогике, работала доцентом кафедры истории Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана» (Калужский филиал). В настоящее время работает доцентом кафедры педагогического образования АНО ВО «Российский новый университет», активно и увлеченно пишет докторскую диссертацию.

В сфере научных интересов М. А. Поляковой — проблемы формирования и развития педагогических идей эпохи Возрождения и Реформации. Результаты ее научного поиска отражены почти в 100 публикациях, среди которых три монографии, два учебных пособия, два перевода и главы в девяти коллективных монографиях.

М. А. Полякова — автор первого монографического исследования педагогики Мартина Лютера на русском языке, в котором идеи великого реформатора об обучении и воспитании подрастающих поколений вписаны в широкий историко-культурный контекст западной цивилизации на пороге Нового времени¹². Отметим и монографию «Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке»¹³.

¹¹ См.: Пичугина В. К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике : моногр. / науч. ред. Г. Б. Корнетов. М. : Акад. соц. управления, 2014. — 180 с. ; Пичугина В. К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты : моногр. / науч. ред. Г. Б. Корнетов. М. : Флинта : Наука, 2013. 168 с.

¹² См.: Полякова М. А. Педагогика Мартина Лютера : моногр. / под ред. и с предисл. Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2008. 136 с.

¹³ См.: Полякова М. А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. Калуга : Стрельцов И. А., 2016. 272 с.

Сергей Александрович Завражин, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», сотрудничает с журналом «Психолого-педагогический поиск» с самого начала его издания¹⁴, опубликовав около 20 статей. Все его исследования характеризуются детальной проработкой эксперимента, скрупулезностью и щепетильностью в подборе материалов, точностью итоговых выводов. Заслуживает уважения и признательности стремление помочь найти выход из сложной ситуации и оказаться полезным в новых начинаниях нашего журнала.

Елена Юрьевна Рогачева, с отличием окончив факультет иностранных языков Владимирского пединститута, отработав по распределению в сельской школе, выбрала для себя путь преподавателя и исследователя в родном вузе. В 1990 году она становится членом Международной группы историков педагогики при постоянно действующей Международной конференции историков педагогики (ISCHE). В качестве преподавателя и исследователя плодотворно работала в университетах Англии, Дании, Нидерландов, Норвегии, США.

В 2006 году Е. Ю. Рогачева защитила докторскую диссертацию «Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке». Автор 200 публикаций (40 — на английском языке) по проблемам философии и методологии образования, истории педагогики, сравнительной педагогики, педагогической инноватики, лингводидактики и поликультурного образования. Выделим ее монографию «Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст»¹⁵. Она также активный член Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Награждена медалью имени З. И. Равкина «За заслуги в развитии истории образования».

Куликова Светлана Вячеславовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, работала заместителем заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», с 2016 года ректор ГБОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования». Она также является руководителем Центра научно-методической поддержки реализации приоритетного национального проекта «Образование», осуществляет руководство опытно-экспериментальной работой во многих образовательных учреждениях Волгограда и области.

В сфере научных интересов С. В. Куликовой история образования и педагогической мысли России, методология историко-педагогических исследований, в том числе национально-региональной проблематики, взаимодействие традиций и инноваций в педагогике, научно-методическая поддержка образовательных инициатив. Докторскую диссертацию защитила по теме «Становление и развитие теории и практики национального образования в России (вторая половина XIX — начало XX века)». Награждена медалью имени З. И. Равкина «За заслуги в развитии истории образования».

¹⁴ См.: Завражин С. А., Атюскина И. В. Девиантное поведение девочек подросткового возраста из разных типов поселения // Психолого-педагогический поиск. 2004. № 2. С. 98–103.

¹⁵ См.: Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст : моногр. Владимир : Владимир. гос. пед. ун-т, 2005. 333 с.

Надежда Петровна Юдина — активный автор нашего журнала. Ее статьи отличаются высоким методологическим уровнем, прогностической направленностью и открытостью к дискуссиям. В этих работах представлено развитие идей ее наставника и коллеги Л. А. Степашко, связанных с научными школами М. А. Данилова и З. И. Равкина, прежде всего, в определении тенденций развития историко-педагогического знания. Как благодарная ученица, она делает все возможное в своей научной работе для сохранения памяти о Л. А. Степашко¹⁶.

Н. П. Юдина — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». Она является многолетним и заслуженным участником Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Из научных трудов Юдиной обратим внимание на книгу «Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике»¹⁷.

Аллагулов Артур Минехатович еще во время обучения на историческом факультете Оренбургского педагогического университета серьезно занимался научно-исследовательской работой. Подающего большие надежды выпускника оставили в очной аспирантуре по педагогике. Он оправдывает надежды, становится победителем и лауреатом областных и международных конкурсов молодых ученых.

Защитив кандидатскую диссертацию на тему «Система нравственного воспитания старшеклассника в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского», увлекся проблемами образовательной политики в России в исторической ретроспективе. Защитил докторскую диссертацию «Влияние педагогической науки на становление образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века», вновь выиграл конкурс на соискание персональных стипендий и премий Оренбургской области для молодых ученых.

В настоящее время А. М. Аллагулов заведует кафедрой, является членом Бюро Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО, эксперт Экспертно-аналитического центра РАНХиГС (Москва) по экспертно-аналитическому сопровождению заседаний Правительства Российской Федерации.

Рындак Валентина Григорьевна, ученица выдающегося педагога В. А. Сухомлинского, одаренная натура, ученый и поэт, всю жизнь призывающая коллег и учеников радоваться жизни, благодарить судьбу за ее дары, сама стала известным педагогом и деятелем образования, последовательным исследователем и пропагандистом наследия В. А. Сухомлинского. Она доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заслуженный деятель науки Российской Федерации.

Основные направления исследований — непрерывное педагогическое образование и развитие творческого потенциала личности, педагогика креативности, родительское просвещение, включенность идей В. А. Сухомлинского в диалог с современностью.

¹⁶ См.: Юдина Н. П. Л. А. Степашко: личность и творчество // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 80–86.

¹⁷ См.: Юдина Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике : учеб. пособие. Хабаровск : Дальневосточ. гос. гуманит. ун-т, 2006. 267 с.

В. Г. Рындак — автор более 500 научных и учебно-методических работ, среди которых монографии «Женщина XXI века: стратегия успеха», «Педагогика креативности»¹⁸.

Владимир Товиевич Кудрявцев — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ «Московский государственный психолого-педагогический университет». Он же — член Совета Московского психологического общества, правления философского общества «Диалектика и культура», редакционных коллегий журналов «Культурно-историческая психология», «Психолого-педагогические исследования», «Современное дошкольное образование. Теория и практика», «Детский сад: теория и практика» и др.

В. Т. Кудрявцев не только известный человек, но и много (более 500 научных публикаций), глубоко и изысканно пишущий психолог. Ему близки философские дискурсы психологии, проблемы теории и методологии психологии развития человека, проектирования инновационного (развивающего) образования (дошкольное, школьное, высшее), вопросы психологии творчества, формирования и диагностики творческих способностей, психологии субъекта, личности и личностного роста, психологии здоровья, экономической психологии, а также междисциплинарная проблематика истории и теории детства. Труды В. Г. Кудрявцева нужно читать. Выделим две его статьи из журнала «Психолого-педагогический поиск»¹⁹.

Сорокоумова Светлана Николаевна, окончив психолого-педагогический факультет Нижегородского педагогического университета, стала преподавать, проводя научные изыскания в разных направлениях. Защитила кандидатскую диссертацию «Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений» и докторскую «Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья».

Сегодня С. Н. Сорокоумова — профессор кафедры общей, социальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», член экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки РФ.

Круг научных интересов исследователя постоянно расширяется: психологическое сопровождение субъектов образования, психология личностного и профессионального развития, инклюзивное образование, психология экстремальных ситуаций, конфликтология, организационная психология, управление персоналом и др. В нашем журнале представлены ее статьи по специальной психологии, коррекционной педагогике, инклюзивному образованию²⁰.

¹⁸ См.: Рындак В. Г. Женщина XXI века: стратегия успеха : моногр. М. : Новелла, 2011. 320 с. ; Рындак В. Г. Педагогика креативности : моногр. М. : Университетская книга, 2012. 284 с.

¹⁹ См.: Кудрявцев В. Т. Неустрашимый разброс (к юбилеям В. П. Зинченко и Н. А. Бернштейна) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 69–82 ; Кудрявцев В. Т. Смена принципов: от детерминизма — к самодетерминизму, от деятельности — к самодеятельности (к 130-летию С. Л. Рубинштейна) // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4 (52). С. 90–104.

²⁰ См.: Сорокоумова С. Н., Дружинина Л. А. Концепция построения комплексного индивидуального сопровождения обучающихся с глубокими нарушениями зрения // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 181–189 ; 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. 151–162.

В данной статье мы ограничились лишь наиболее важными фактами, но будут еще материалы, будут новые идеи и открытия, будут новые авторы и читатели. Главное — достичь понимания, что существует первооснова всех тем — человек и его жизнь.

Надеемся и верим в необходимость нашего журнала, его уникальность, ценность для специалистов. Мы убеждены, что успех представляет собой лишь интегральный результат беззаветного стремления к мечте и самоотверженного труда авторского братства ученых. Мы живы этим братством, в нем наша сила. Нас может не быть, но дело будет жить, если будет само братство, если восторжествует вера в самоценность жизни.

Статья может быть неоконченной, жизнь может быть неоконченной, дело должно продолжаться!

Список использованной литературы

1. Безрогов В. Г. Автор «Детского мира» и его зарубежные учителя // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 2 (30). — С. 50–58.
2. Безрогов В. Г. Забота о себе как обновление: новозаветные идеи в контексте смены педагогических парадигм // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2 (34). — С. 63–74.
3. Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. От двенадцати в «Детском Мире» К. Д. Ушинского к тридцати пяти в «Нашем друге» Н. А. Корфа: разговор русского барона с немецкими учителями // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 84–110.
4. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб пособие. — М. : УРАО, 1998. — 576 с.
5. Богуславский М. В. Библиография педагогических трудов: теория, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А. Н. Шевелев. — СПб, 2016. — 174 с.
6. Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 28–39.
7. 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.
8. Завражин С. А., Атюскина И. В. Девиантное поведение девочек подросткового возраста из разных типов поселения // Психолого-педагогический поиск. — 2004. — № 2. — С. 98–103.
9. К читателю // Психолого-педагогический поиск. — 2004. — № 1. — С. 4.
10. Кудрявцев В. Т. Неустрашимый разброс (к юбилеям В. П. Зинченко и Н. А. Бернштейна) // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2 (38). — С. 69–82.
11. Лукацкий М. А. О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 17–34.
12. 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. 151–162.
13. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2015. — 384 с.
14. Пичугина В. К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике : моногр. / науч. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : Акад. соц. управления, 2014. — 180 с.
15. Пичугина В. К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты : моногр. / науч. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : Флинта : Наука, 2013. — 168 с.
16. Пичугина В. К., Безрогов В. Г. Антология педагогического наследия Древней Греции и Древнего Рима. — М. : Русское слово — учебник, 2019. — 448 с.
17. 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. — 256 с.

18. Полякова М. А. Педагогика Мартина Лютера : моногр. / под ред. и с предисл. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2008. — 136 с.
19. Полякова М. А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — Калуга : Стрельцов И. А., 2016. — 272 с.
20. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст : моногр. — Владимир : Владимир. гос. пед. ун-т, 2005. — 333 с.
21. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. — Рязань : Концепция, 2018. — 136 с.
22. Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. — М. : РОУ, 1996. — 84 с.
23. Романов А. А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 14.
24. Романов А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 9–14.
25. Романов А. А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2 (38). — С. 5–9.
26. Романов А. А. К десятилетию журнала «Психолого-педагогический поиск» // Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — С. 368–382.
27. Романов А. А. М. В. Богуславский: мастерство педагогической персоналистики и просветительства // Богуславский М. В. Библиография педагогических трудов: теория, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А. Н. Шевелев. — СПб., 2016. — С. 27–38.
28. Романов А. А. Михаил Викторович Богуславский: научная биография // Богуславский М. В. Библиография педагогических трудов: теория, история, персоналистика, публицистика / ред.-сост. А. Н. Шевелев. — СПб., 2016. — С. 4–8.
29. Романов А. А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. — 2016. — № 10. — С. 105–111.
30. Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 70–83.
31. Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 204–212.
32. Романов А. А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4 (40). — С. 5–11.
33. Романов А. А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. — 2015. — № 3. — С. 95–102.
34. Романов А. А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4 (40). — С. 65–72.
35. Романов А. А. Рязанскому государственному университету имени С. А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 3 (35). — С. 5–8.
36. Романов А. А. Ученый и просветитель Борис Михайлович Бим-Бад // Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — С. 275–293.
37. Романов А. А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 2 (26). — С. 142–155.
38. Романов А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1 (21). — С. 59–65.
39. Рындак В. Г. Женщина XXI века: стратегия успеха : моногр. — М. : Новелла, 2011. — 320 с.
40. Рындак В. Г. Педагогика креативности : моногр. — М. : Университетская книга, 2012. — 284 с.
41. Сорокоумова С. Н., Дружинина Л. А. Концепция построения комплексного индивидуального сопровождения обучающихся с глубокими нарушениями зрения // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 181–189.

42. Уткин А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — начала XX веков : моногр. — Н. Тагил : Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., 2010. — 320 с.
43. Шевелев А. Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX — начало XX вв.). — СПб. : Пони, 2015. — 336 с.
44. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — 344 с.
45. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2016. — 420 с.
46. Юдина Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике: учеб. пособие. — Хабаровск : Дальневосточ. гос. гуманит. ун-т, 2006. — 267 с.
47. Юдина Н. П. Л. А. Степашко: личность и творчество // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 80–86.

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», член Бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru (Рязань).

The Psychological and Pedagogical Search Academic Journal Celebrates its 15th Anniversary

A. A. Romanov

INTEGRATED RESULTS OF RESEARCHERS' PROFESSIONAL COOPERATION (Celebrating the 15th Anniversary of the Psychological and Pedagogical Search Academic Journal)

The article characterizes major trends in scholarly research and assesses results of psychological and pedagogical research published in the Psychological and Pedagogical Search academic journal. The article highly commends the creative potential of researchers who publish their work in the academic journal and maintains that only professional cooperation and continuous self-improvement of all participants of the writing and publishing process ensures ever-improving quality and efficiency of scholarly research.

Psychological and Pedagogical Search academic journal; philosophy of education; pedagogy and psychology; methodology of scholarly research; historical and pedagogical knowledge; professional cooperation; integrated results

References

1. Bezrogov V. G. The Author of “Children’s World” and his Foreign Teachers. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 2 (30), pp. 50–58. (In Russian)
2. Bezrogov V. G. Self-care as Renovation: the Ideas of the New Testament in the Context of Changing Education. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34). pp. 63–74. (In Russian)

3. Bezrogov V. G., Tendrjakova M. V. From Twelve in K. D. Ushinsky's "Children's World" to Thirty Five in N. A. Korf's "Our Friend": a Dialogue of a Russian Baron with German Teachers. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 3 (51), 84–110. (In Russian)
4. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskaja antropologija* [Pedagogical Anthropology]. Moscow, URAO Publ., 1998, 576 p. (In Russian)
5. Boguslavskij M. V. *Bibliografija pedagogicheskikh trudov: teorija, personalistika, publicistika* [A Bibliography of Educational Works: Theory, Personalities, Articles]. Shevelev A. N. (ed.). St. Petersburg, 2016, 174 p. (In Russian)
6. Boguslavskij M. V., Kulikova S. V., Romanov A. A. The Potential of Historical and Pedagogical Investigation of Young People's Education and Socialization in the Context of Modern Challenges *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 28–39. (In Russian)
7. Boguslavskij M. V., Osmolovskaja I. M., Romanov A. A. M. N. Skatkin as an Outstanding Russian Educator. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (36), pp. 81–101. (In Russian)
8. Zavrzhin S. A., Atjuskina I. V. Deviant Behavior in Adolescent Girls in Different Environments. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2004, no. 2, pp. 98–103. (In Russian)
9. Kudrjavcev V. T. Irremovable Variability (Commemorating V. P. Zinchenko and N. A. Bernstein). *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 2 (38), pp. 69–82. (In Russian)
10. To the Reader. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2004, no. 1, pp. 4. (In Russian)
11. Lukackij M. A. The Phenomenon of Innovation and Where Pedagogical Innovation May Take Us. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 3 (51), pp. 17–34. (In Russian)
12. 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. 151–162. (In Russian)
13. Kornetov G. B. (ed.). *Pedagogika i obrazovanie v zerkale istoricheskoy refleksii* [Pedagogy and Education through the Prism of Historical Reflection]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2015, 384 p. (In Russian)
14. Pichugina V. K. *Antropologicheskij diskurs "zaboty o sebe" v antichnoj pedagogike* [Anthropological Discourse of "Self-Care" in Antique Pedagogy]. Kornetov G. B. (ed.). Moscow, Academy of Public Management Publ., 2014, 180 p. (In Russian)
15. Pichugina V. K. *Antropologicheskij diskurs pedagogiki: istoricheskie i teoreticheskie aspekty* [Anthropological Discourse in Pedagogy: Historical and Theoretical Aspects]. Kornetov G. B. (ed.). Moscow, Flinta Publ., Science Publ., 2013, 168 p. (In Russian)
16. Pichugina V. K., Bezrogov V. G. *Antologija pedagogicheskogo nasledija Drevnej Grecii i Drevnego Rima* [Anthology of Pedagogical Legacy of Ancient Greece and Ancient Rome]. Moscow, Russian Word Publ., 2019, 448 p. (In Russian)
17. Kornetov G. B. (ed.). *Poznanie pedagogicheskogo proshlogo: konceptual'nye podhody, metody izuchenija, issledovatel'skaja problematika: v 2 tomah* [Exploring Pedagogy of the Past: Conceptual Approaches, Methods of Investigation, Issues of Research: in 2 volumes]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2018, vol. 1, 256 p. (In Russian)
18. Poljakova M. A. *Pedagogika Martina Ljutera* [Martin Luther's Educational Approach]. Kornetov G. B. (ed.). Moscow, Academy of Public Management Publ., 2008, 136 p. (In Russian)
19. Poljakova M. A. *Stanovlenie bazovykh modelej shkol v Zapadnoj Evrope v XVI veke* [Developing Basic School Models in Western Europe in the 16th Century]. Kornetov G. B. (ed.). Kaluga, Streltsov I. A. Publ., 2016, 272 p. (In Russian)
20. Rogacheva E. Ju. *Pedagogika Dzhona D'zui v XX veke: kross-kul'turnyj kontekst* [John Dewey's Pedagogy in the 20th Century: Cross-cultural Context]. Vladimir, Vladimir State Pedagogical University Publ., 2005, 333 p. (In Russian)

21. Romanov A. A. *100 knig Grigorija Kornetova* [100 Books by Grigory Kornetov]. Ryazan, Concept Publ., 2018, 136 p. (In Russian)
22. Romanov A. A. *A. P. Nechaev: u istokov jeksperimental'noj pedagogiki* [A. P. Nechaev: a Pioneer of Experimental Pedagogy]. Moscow, ROU Publ., 1996, 84 p. (In Russian)
23. Romanov A. A. The Pedagogical Art and Craft of Outstanding Educators. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 9–14. (In Russian)
24. Romanov A. A. Historical and Pedagogical Cognition as a Dialogue. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 2 (38), pp. 5–9.
25. Romanov A. A. The Psychological and Pedagogical Search Academic Journal Celebrates its 10th Anniversary. *Pedagogicheskie podvizhniki v perelomnye jepohi XX 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. 368–382. (In Russian)
26. Romanov A. A. *Mikhail Viktorovich Boguslavsky: a biography. Boguslavskij M. V. Bibliografija pedagogicheskikh trudov: teorija, istorija, personalistika, publicistika* [Boguslavsky M. V.: Bibliography of Educational Research: Theory, History, Personalities, Articles]. Shevelev A. N. (ed.). St. Petersburg, 2016, pp. 4–8. (In Russian)
27. Romanov A. A. M. V. Boguslavsky: Educational Art and Craft: Personalities and Enlightenment. *Boguslavsky M. V.: Bibliografija pedagogicheskikh trudov: teorija, istorija, personalistika, publicistika* [Boguslavsky M. V.: Bibliography of Educational Research: Theory, History, Personalities, Articles]. Shevelev A. N. (ed.). St. Petersburg, 2016, pp. 27–38.
28. Romanov A. A. B. M. Bim-Bad's Teaching and Research Activities (Celebrating the 75th Birth Anniversary). *Pedagogika* [Pedagogy]. 2016, no. 10, pp. 105–111. (In Russian)
29. Romanov A. A. Commemorating N. K. Krupskaya (Commemorating the 145th Birth Anniversary). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 70–83. (In Russian)
30. Romanov A. A. Commemorating Eduard Dmitriyevich Dneprov. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 1 (33), pp. 204–212. (In Russian)
31. Romanov A. A. Academic Prognostication in Historical and Pedagogical Discourse. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 4 (40), pp. 5–11. (In Russian)
32. Romanov A. A. The Reformer of Russian Education of the Late 20th Century. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2015, no. 3. S. 95–102.
33. Romanov A. A. The Reformers of Russian Education of the Late 20th Century (E. D. Dneprov and B. M. Bim-Bad). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 4 (40), pp. 65–72. (In Russian)
34. Romanov A. A. Ryazan State University named for S. A. Yesenin Celebrates its 100th Anniversary. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 3 (35), pp. 5–8. (In Russian)
35. Romanov A. A. *Boris Mikhaylovich Bim-Bad, a Scholar and an Educator. 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. S. 275–293. (In Russian)
36. Romanov A. A. The Phenomenon of the “School” Temporary Research Team: a Quarter of a Century Later. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2013, no. 2 (26), pp. 142–155. (In Russian)
37. Romanov A. A. E. D. Dneprov and New Pedagogical Thinking. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2012, no. 1 (21), pp. 59–65. (In Russian)
38. Ryndak V. G. *Zhenshhina XXI veka: strategija uspeha* [Women of the 21st Century: the Strategy of Success]. Moscow, Novel Publ, 2011, 320 p. (In Russian)
39. Ryndak V. G. *Pedagogika kreativnosti* [Creative Pedagogy]. Moscow, University Science Publ., 2012, 284 p. (In Russian)
40. Sorokoumova S. N., Druzhinina L. A. The Concept of Complex Individual Support of Learners with Severe Visual Impairments. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 3 (51), pp. 181–189. (In Russian)

41. Utkin A. V. *Genesis missii uchitelja v istorii otechestvennogo obrazovanija HVIII — nachala HH vekov* [The Genesis of Teachers' Mission in the History of Russian Education of the 18th – Early 20th Century]. Nizhny Tagil, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Academy Publ., 2010, 320 p. (In Russian)
42. Shevelev A. N. *Peterburgskaja dorevoljucionnaja shkola kak istoriko-obrazovatel'nyj fenomen (XIX — nachalo XX veka)* [St. Petersburg Pre-revolutionary Schools as a Historical and Educational Phenomenon (19th – Early 20th Centuries)]. St. Petersburg, Pony Publ., 2015, 336 p. (In Russian)
43. Kornetov G. B. (ed.). *Jevoljucija obrazovanija i razvitie pedagogicheskoj mysli v istorii civilizacii* [The Evolution of Education and the Development of Pedagogical Thought in the History of Civilization]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2017, 344 p. (In Russian)
44. Kornetov G. B. (ed.). *Jevoljucija pedagogicheskoj teorii i praktiki v istorii chelovecheskogo obshhestva* [The Evolution of Pedagogical Theory and Practice in the History of Human Society]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2016, 420 p. (In Russian)
45. Judina N. P. L. A. Stepashko: a Person and his Craft. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 80–86. (In Russian)
46. Judina N. P. *Gumanisticheskaja metatradicija v evropejskoj i otechestvennoj pedagogike* [Humanitarian Metatradition in Russian and Foreign Pedagogy]. Khabarovsk. Far Eastern State Humanitarian University Publ., 2006, 267 p. (In Russian)

Information about the author

Romanov Aleksey Alekseyevich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Pedagogical Education, Emeritus Professor of Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Member of the Board of the Scientific Council on Problems of History of Education and Pedagogy of the Department of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 11.11.2019.
Received 11.11.2019.*

УДК 002.5

А. Каньолати, Д. Кароли

ПРИВЕТСТВЕННОЕ ПИСЬМО ЖУРНАЛУ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

Журнал «Психолого-педагогический поиск», созданный в 2004 году в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина, признается специалистами в качестве одного из важнейших научных и образовательных журналов в России¹. В журнале есть раздел по истории педагогики и образования, в котором представлены текущие исследования, разработанные ведущими российскими учеными.

С 2015 года по настоящее время журнал содержит рубрики методологии историко-педагогических исследований. Статьи, авторами которых являются известные специалисты в России и за рубежом, богато документированы и демонстрируют открытость новым темам и обновлению исследовательских перспектив в истории педагогики и образования, в основном в России.

¹ Q. v.: Caroli D., Kornetov G., Ivanova S., Utkin A. New Russian Academic Journals and Yearbooks about the history of pedagogy and education in Russia (2003–2019). *Espacio : Tiempo y Educación*, 7, 1, 2020.

Публикации журнала касаются (с учетом контекста итальянской университетской системы) трех научно-дисциплинарных секторов, связанных с педагогикой и историей педагогики (M-Ped/01 и M-Ped/02), а также с общей психологией (M-Psi/01). Редакционная политика журнала очень интересна множеством тем, которые объединяют несколько дисциплинарных секторов, важных для педагогических наук.

В последние годы на международном уровне образовательные науки сосредоточились на новых методологиях, которые выходят за рамки национальных границ и занимаются изучением круговорота образовательных моделей и их реализацией. С этой точки зрения многочисленные исследования по истории образования могут способствовать обновлению понимания российского и советского педагогического прошлого.

Как исследователи истории образования, мы очень рады выразить свою заинтересованность в будущем сотрудничестве, открытом для итальянских и испанских коллег и молодых ученых, и стремимся к совместной плодотворной научной работе.

Мы надеемся на более тесное сотрудничество между учеными на международном уровне и обмен методами и исследовательскими стратегиями, которые будут способствовать развитию изучения истории педагогики, образования и образовательных учреждений в России.

Желаем журналу «Психолого-педагогический поиск», благодаря высококвалифицированным публикациям и грамотной последовательности редакционной работы, включения в международную сеть научных баз данных “Scopus” в ближайшие годы.

Антонелла Каньолати (Университет Фоджи, Италия),
Дорена Кароли (Университет Болоньи, Италия)

Справка

А. Каньолати занимается гендерной историей и историей педагогики и образования в современном мире². Она и коллега Х. Л. Ф. Уэрта издают испанский журнал “*Espacio, Tiempo y Educación*”³.

В сфере научных интересов Д. Кароли находятся проблемы истории образования и детства в России⁴. Ее исследования помогли западным ученым узнать об истории, по Кароли, «заброшенного детства», пионерском движении и социальной защите при «сталинском режиме». Опираясь на архивные источники, она выделила этапы разви-

² Q. v.: Cagnolati A. Donne, maestre, giornaliste: la stampa pedagogica all'indomani dell'Unità d'Italia”. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*. N 24. 2014. Pp. 17–27 ; Desde la moda al feminismo: Mujeres y prensa pedagógica (Italia, siglo XIX), *Innovación Educativa*, N 26, 2016. Pp. 29–46 ; La maestrina entra in redazione. La presenza delle donne nella stampa pedagogica dell'Italia postunitaria J. M. Hernández Díaz (Ed.) // *Prensa pedagogica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*. Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca, 2018. Pp. 29–44 ; Cagnolati A., Hernández Huerta J. L., Payà Rico A. The Sixties Reloaded. Exploring social movements, student protests and youth rebellion. *Espacio, Tiempo y Educación*. 6,1, 2019 ; Cagnolati A., Fuchs E., Hofstetter R., Mapping History of Education via Scientific Journals, “*Bildungsgeschichte International Journal for the Historiography of Education*”. 9,2, 2019.

³ Q. v.: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete> (accessed: 10.09.2019).

⁴ Caroli D. *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917–1937)*, Parigi : Préf. de Jutta Scherrer, L'Harmattan, 2004 ; *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei pionieri in Urss (1922–1939)*. Milano : Pref. di Nicola Siciliani De Cumis, Unicopli, 2006 ; *Un Welfare State senza benessere. Insegnanti, impiegati, operai e contadini nel sistema di previdenza sociale dell'Unione Sovietica (1917–1939)*. Macerata : Pref. di Roberto Sani, Eum, 2008. *Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica*, Macerata : Eum, 2011 ; *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*. Milano : Franco Angeli. 2014. Pp. 380.

тия «советского режима», дистанцию между политическим дискурсом и повседневной реальностью, реформы и модели «благополучия». В настоящее время сотрудничает с некоторыми российскими научными журналами.

Сведения об авторах

А. Каньолати — профессор Фоджийского университета. E-mail: antonella.cagnolati@unifg.it (Италия).

Д. Кароли — доктор исторических наук, профессор Болонского университета. E-mail: dorena.caroli@unibo.it (Италия).

Information about the authors

A. Cagnolati — Professor at the University of Foggia. E-mail: antonella.cagnolati@unifg.it (Italy).

D. Caroli — Doctor of History, Professor at the University of Bologna. E-mail: dorena.caroli@unibo.it (Italy).

*Поступила в редакцию 16.11.2019.
Received 16.11.2019.*

УДК 002.5

Б. М. Бим-Бад

О ЖУРНАЛЕ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК» И СВОЕМ ЖИЗНЕННОМ ПОИСКЕ

В поздравлении к 10-летию журнала «Психолого-педагогический поиск» я с глубоким уважением и благодарностью писал: «Дорогой Алексей Алексеевич!

Поздравляю Вас, бессменного главного редактора журнала “Психолого-педагогический поиск”, с “переходом через десяток” славных и непростых лет плодотворного научного и организационного труда по его изданию!

Я высоко ценю Ваш журнал, *продолжающий лучшие традиции отечественной научной периодической печати: последовательность прогрессивной редакционной политики, чуткость к талантливым молодым авторам, широкий спектр обсуждаемых проблем, уважение к исторически накопленному багажу науки.*

Вы сплотили вокруг журнала серьезных ученых, завоевав тем самым *авторитет надежного научного источника*, способствующего оперативному обмену информацией о ходе и результатах исследований в области теории и практики психологии и педагогики.

Желаю Вам успешного продолжения этого большого и нужного дела — издания журнала «Психолого-педагогический поиск» на благо науки и образования!»¹.

¹ Приветственные письма наших авторов и читателей. Б. М. Бим-Бад // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 71.

С Алексеем Алексеевичем Романовым мы знакомы более тридцати лет, на моих глазах шло становление его как ученого и коллеги по университетскому труду. Ряд эпизодов нашей совместной работы А. А. Романов охарактеризовал в своих статьях, добавив комментарии и выводы, многие из которых можно считать «новаторскими» в избранном им жанре научной биографии².

В статье к пятнадцатилетнему юбилею «Психолого-педагогического поиска» мы решили уточнить отдельные детали нашего взаимодействия, оказавшие влияние на творческий рост моего коллеги и развитие его журнала, дополнить некоторые эпизоды моей биографии, которые объясняют возможность и необходимость стремления ко всем видам жизненного поиска.

Мне часто задавали вопрос об истоках моей любви к книгам и стремлению к собственному совершенствованию, поэтому выделим аспекты собственного детства и отношения к нему.

В школу я, дитя войны, пошел в 1948 году. Жили мы на Красной площади (ул. 25 октября, д. 2) — тот самый знаменитый дом, в котором останавливался Радищев, когда в кандалах ехал не из Петербурга в Москву, а наоборот, и в ссылку. Угловой дом, который смотрит на Исторический музей и одновременно на ГУМ (на нынешней Никольской)... И по той же стороне, где этот дом на нынешней Никольской, во дворе, слева, спряталась 177-я мужская средняя школа, которая на самом деле была сохранившимся учебным комплексом, входившим в Славяно-греко-латинскую академию, овеянную славой М. В. Ломоносова.

Мне повезло со школьными учителями. Кроме того, я вырос в книжной семье, где учению придавался огромный смысл. Чувствуется какой-то ген интереса к знаниям, и всюду, где можно было, я всю оставшуюся жизнь брал и буквально проглатывал доступные книги и информацию.

Индивидуальная тяга, жажда — то, без чего не будет учения, потому что можно подвести коня к водопою, но нельзя заставить его пить: нужно испытывать жажду. То, что Пушкин называл жаждой знаний и труда. Без этого в жизни ничего бы не вышло.

Положительным было, конечно, движение вперед. Какое-то честолюбие заставляло стараться быть первым и всю жизнь бороться за это. Только потом я понял, что это не самоцель. Но на первых порах она заставляла меня хорошо учиться.

Все хорошо в меру. В педагогике есть золотое правило, золотая середина — ничего слишком. И слишком мало плохо, и слишком много плохо, нужно находить меру. Здоровая доля полезна, а всепоглощающее честолюбие, бесспорно, разрушительно. Это золотое правило не только педагогики, но и жизни в целом, а в воспитании — и самый главный закон, которому подчиняются все остальные.

Мой выбор педагогики в качестве профессионального поприща может показаться, на первый взгляд, случайным. Однако, видимо, не случайно я оказался вожатым в пионерском лагере для интернатных детей (тогда были интернаты для ребят

² См.: Романов А. А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 69–81 ; Романов А. А. Научная и просветительская деятельность Б. М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. 2016. № 10. С. 105–111 ; Романов А. А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4 (40). С. 65–72 ; Романов А. А. Ученый и просветитель Борис Михайлович Бим-Бад // Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. Рязань : Концепция, 2017. С. 275–293 ; и др.

из неблагополучных и обездоленных семей). Контраст между их любознательностью, чистотой, энергией, задором и совершенно бессовестным «тиранством» взрослых меня потряс настолько, что я понял: нужно защищать детей.

Отметим, что и А. А. Романов свою педагогическую деятельность начинал с работы вожатым во Всероссийском пионерском лагере «Орленок» и Всесоюзном пионерском лагере «Артек».

После окончания в 1964 году исторического факультета Московского педагогического государственного университета имени Ленина и службы в армии я преподавал литературу, историю, искусство перевода, обществоведение, трудился над диссертацией и писал статьи. Также работал со слепоглухими студентами психологического факультета МГУ в детском доме для слепоглухих в Загорске.

В 1968 году меня пригласили в один из институтов АПН СССР, где опять повезло с наставниками. Включиться в разработку проблем дидактики мне помогали такие известные ученые, как И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин.

На протяжении многих лет одним из направлений моей деятельности было чтение лекций в Институте повышения квалификации и переподготовки преподавателей высшей школы. На таких курсах в начале 1988 года мы познакомились с А. А. Романовым, посещавшим мои занятия. Часть лекций нами была прочитана вместе с Ф. А. Фрадкиным в виде дискуссий, которые слушателям нравились больше всего. Особенно привлекали, на наш взгляд, беседы по проблематике «Педагогическое человековедение: история и современность», «История открытий и дискуссий в педагогике» а также темы о педагогических классиках. Более детально о работе со слушателями курсов можно прочесть в статьях А. А. Романова³.

Выпускную работу на курсах Алексей Алексеевич написал по наследию С. Т. Шацкого под моим руководством, заложив основу для новых работ о великом педагоге⁴. Многие мысли С. Т. Шацкого о детстве и организации воспитательной работы в школе оказались созвучны идеям педагогики сотрудничества, имевшей в то время большой общественный резонанс. А. А. Романова пригласили в качестве сотрудника ВНИК «Школа», где он продолжил работу под моим руководством и под началом Э. Д. Днепров.

Наш коллектив, который назывался «Временный научно-исследовательский коллектив “Школа”», был создан при Государственном департаменте образования и подготовил закон об образовании, согласно которому и жила некоторое время российская школа. Нам удалось серьезно изменить школьную систему в стране. Что было для меня важным в этом законе и что действительно позитивно повлияло на наше отече-

³ См.: Романов А. А. Я. А. Коменский — избранный среди великих педагогических подвижников // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 5–13 ; Романов А. А. Экспериментальная работа М. Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 42–50 ; Романов А. А. Труженик историко-педагогической науки: памяти Ф. А. Фрадкина // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 87–96 ; Романов А. А. Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 47–61 ; Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 70–83 ; и др.

⁴ См.: Романов А. А. Гуманистический проект С. Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. 2011. № 2. С. 39–51 ; 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 ; и др.

ственное образование, но к сожалению, на протяжении очень короткого срока, — возможность разнообразных школ, не только по форме, но и содержанию, отход от единства, от “казарменности”, абсолютной одинаковости. Были введены гибкие *curricular*, разные учебные планы и содержания образования, а также региональный компонент — то содержание образования, которое на местах считали нужным ввести дополнительно, «минимум миниморум». Был добавлен и школьный компонент: школа учитывала особенности педагогического состава (кто в наибольшей степени силен) и получала возможность впервые за всю историю принимать к себе лучших учителей и авторские методики преподавания разных дисциплин. Среди публикаций о деятельности ВНИК «Школа» особое и весомое место занимают статьи А. А. Романова⁵.

В 1989 году мне удалось создать Вольный университет, Российский открытый университет, в котором в первые три года училось более ста тысяч человек. В 1992 году меня избрали академиком государственной Российской академии образования (РАО). Наш университет получил статус Университета РАО (УРАО), в котором было открыто около полутора десятков факультетов и издательство, возглавленное лауреатом государственной премии СССР О. К. Дрейером. Там вышла в свет небольшая книга А. А. Романова «А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики», возвращавшая имя известного психолога в активный научный оборот, определенным образом реабилитируя его, хотя в то время имя А. П. Нечаева ассоциировалось с представителями дореволюционной науки, препятствующими развитию марксистской психологии⁶.

Университет поддержал Алексея Алексеевича и при его защите в 1998 году, предоставив положительный отзыв на докторскую диссертацию. Тогда же УРАО стал обладателем международного звания «Университет года — 98» и вышла книга «Педагогическая антропология» (УРАО, 1998. 576 с.), закрепившая за нами право на лидерство в разработке педагогического человековедения в отечественной науке конца XX века. Это был совершенно новый тип учебного пособия, уникальность которого определялась не только актуальностью, но и главным образом содержательной наполненностью. Труд стал для читателей самоучителем исторически накопленной человечеством педагогической мудрости.

Педагогической антропологией человечество занимается уже более двухсот лет. Сначала, одновременно у нас и в Германии, в 1860-х годах появляются первые труды по педагогической антропологии (К. Д. Ушинский, Карл Шмидт). Уже через короткий промежуток времени Стэнли Холл собирает во всем мире людей, которые занимаются изучением ребенка (*childstudy*, *kinderforschung*, *pedologie*). Педагогическая антропология становится педологией — так у нас вслед за французами стали называть науку о ребенке, его агрессивности, способностях, этапах развития. Эта область знаний соединяла физиологию, психологию, социологию и историю каждодневности.

Childstudy очень многое сделало во всем мире, но в нашей стране педология была уничтожена: Сталин вел войну с наукой, репрессировал многих ученых, особенно в области педологии. Знаменитое постановление о педологических извращениях в системе Наркомпросов уничтожило не только эту науку, но и психологию, прежде всего детскую и педагогическую, а затем и психологию в целом.

⁵ См.: Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепра // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 204–212; Романов А. А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102; Романов А. А. 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 и др.

⁶ Романов А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М.: РОУ, 1996. 84 с.

И только в 1960-х годах, с трудом поднявшись с колен, человекознание стало возобновляться. Но постановление 1930-х не отменено до сих пор, педология по-прежнему не реабилитирована. Она осталась запрещенной, потому что никто не стал реабилитировать ее официально, а сегодня, скорее всего, никто уже и не знает, что ее запрещали. На эту тему рекомендую статью А. А. Романова «Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти» (2016. № 2 (38). С. 82–96).

В 2002 году нами были изданы лекции по педагогической антропологии (Бим-Бад Б. М. Сталин: исследование жизненного стиля. М. : УРАО, 2002. 192 с.), где акцентировалось внимание читателей на необходимости решения прикладных аспектов науки и профессиональных проблем педагогов и психологов. Мы попытались сделать тексты лекций по педагогической антропологии более понятными студентам, осознавая, что многовековую мудрость представить не на уровне философии нельзя по определению. Одновременно цикл моих лекций «Введение в педагогическую антропологию», адресованный студентам и аспирантам педагогического и психологического направлений УРАО, учителям и воспитателям общеобразовательных школ, был записан на видеокассеты и распространялся в виде учебного видеокурса в трех частях. Мы рассказывали о предмете, проблемах и прикладных аспектах педагогической антропологии, ее основных законах, ставили вопросы: кто мы, почему мы такие, как есть, как мы узнаем о себе, почему мы любим и ненавидим? И мн. др. В том же 2002 году мы опубликовали свои исследования жизненного стиля Сталина (Бим-Бад Б. М. Сталин: исследование жизненного стиля. М. : УРАО, 2002. 192 с.). Книга стала востребованным учебным пособием.

Также удалось провести масштабную Международную научную конференцию «Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст». В предисловии сборника материалов конференции подчеркнуто: «В основании любой воспитательной доктрины, любой философии образования, нормы, каждой рекомендации, каждого запрета заложены те или иные утверждения о природе человека, общества, индивидуального и общественного познания. Какой бы пласт педагогической культуры мы ни взяли, в самом строе присущего ему мышления имеется антропологическая составляющая.

Педагогическая антропология нацелена на то, чтобы узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого и исходя из этого знания и понимания дать практически ориентированные рекомендации.

Воспитание предполагает проникновение в природу человека, постижение его сущности. Оно обязано исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — это положение Константина Дмитриевича Ушинского было и остается аксиомой для всей реалистической отечественной науки о воспитании.

Педагогическая антропология стремится понять, как «очеловечивается» человек и как люди разного возраста влияют друг на друга. Насколько мы воспитуемы на разных этапах жизни? Каковы причины и процессы становления личности? Каков характер различных групп, числом членов от двух до всего рода людского, и как личность взаимодействует с ними? ⁷.

⁷ Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст : материалы Междунар. науч. конф., Москва, 30 сентября — 2 октября 2002 г. / сост. В. Г. Безрогов, Е. Г. Ильяшенко, И. А. Кондратьева. М. : УРАО, 2002. С. 3.

На пленарном заседании конференции выступил и руководил одной из секций профессор А. А. Романов, которому я подарил том своей «Педагогической антропологии» с надписью: «Дорогому другу и коллеге, соратнику и единомышленнику Алексею Алексеевичу Романову, с любовью».

Важно обратить внимание читателей на необходимость того, чтобы наши дети понимали чувство времени, как разворачивается лента времени. Лучше всего начинать это с изучения своей собственной истории. «Ты когда родился?» «Тогда-то, тогда-то, тогда-то». «А ты помнишь, как ты родился?» «Да что-то не очень помню. — А как проверить?».

Человек понимает, что память человеческая не в состоянии удержать всего, что случилось. И поэтому судить о том, что было, можно только при большой доказательной базе, которая называется источниковой базой исторического исследования. Судить о разных исторических исследованиях можно только после оценки их источниковой базы, которую всегда подробно описывают, причем не просто ссылаясь на летописи по критике, определяя достоверность и пр. Помочь ребенку не стать жертвой обмана — значит культивировать в нем внутреннюю жажду доказательств.

Человеку никуда не уйти от самого себя, никуда «не деться» от изучения себя — как воспитателя и как воспитуемого. Педагогическая антропология бессмертна и неизбежна. В каждом человеке есть особенное, зависящее от результатов развития. В. Дильтей, глубокий психолог, говорил, что лучшая диагностика, лучшее изучение человека — это изучение истории его жизни. А жизнь состоит из страданий и наслаждений, и то и другое — ее уроки, но у каждого складывается своя траектория. Мы можем понять человека, ответить на все ваши вопросы — откуда это у вас, и прочее — только проследив всю жизнь, что очень непросто.

Например, если говорить о траектории моей жизни, то я — человек, который любит радоваться. Для меня смысл жизни, конечно же, в самой жизни. Я догадывался давно, мне подсказывали еще на заре туманной юности, что смысл жизни — в самой жизни. Сейчас я это ощущаю каждой своей порой, каждой фиброй души. Нет высшей ценности. Человеческая жизнь — предельная, абсолютная, безоговорочная и космическая ценность, по сравнению с которой все остальное — ничто. Само существование, мышление, действия — все это бесценный дар. Невероятно трудный и невероятно интересный. *Человек должен радоваться жизни.* Именно это больше всего привязывает каждого нового жителя Земли к миру, и без такой привязки он будет опасен и для себя, и для общества. Именно поэтому совместные походы, совместный хохот, совместное чтение юмористической литературы, совместные розыгрыши, разного рода игры — это самое-самое важное в воспитании людей.

Еще раз желаю успешного продолжения большого и нужного дела — издания журнала «Психолого-педагогический поиск» на благо науки и образования России!

Список использованной литературы

1. Бим-Бад Б. М. Вопросы жизни как содержание образования: концепция «зеркал» // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 4. — С. 6–20.
2. Бим-Бад Б. М. Категории современных наук о воспитании. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т ; МОДЭК, 2009. — 208 с.
3. Бим-Бад Б. М. Психология и педагогика: просто о сложном: популярные очерки и этюды. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т ; МОДЭК, 2010. — 144 с.
4. Бим-Бад Б. М. Сталин: исследование жизненного стиля. — М. : УРАО, 2002. — 192 с.

5. Бим-Бад Б. М. Ян Амос Коменский — вызов человечеству // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 2 (42). — С. 21–26.
6. Бим-Бад Б. М., Егорова Л. И. Мир постепенно окружает нашу школу // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 11. — С. 6–14.
7. 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.
8. Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст : материалы Междунар. науч. конф., Москва, 30 сентября — 2 октября 2002 г. / сост. В. Г. Безрогов, Е. Г. Ильяшенко, И. А. Кондратьева. — М. : УРАО, 2002. — 320 с.
9. Приветственные письма наших авторов и читателей. Б. М. Бим-Бад // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 71.
10. Романов А. А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1 (21). — С. 69–81.
11. Романов А. А. Гуманистический проект С. Т. Шацкого (К 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. — 2011. — № 2. — С. 39–51.
12. Романов А. А. Дискуссии о категориях истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 53–67.
13. Романов А. А. Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 47–61.
14. Романов А. А. К десятилетию журнала «Психолого-педагогический поиск» // Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — С. 368–382.
15. Романов А. А. Научная и просветительская деятельность Б. М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. — 2016. — № 10. — С. 105–111.
16. 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.
17. Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 70–83.
18. Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 204–212.
19. Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — 528 с.
20. Романов А. А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. — 2015. — № 3. — С. 95–102.
21. Романов А. А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4 (40). — С. 65–72.
22. Романов А. А. Труженик историко-педагогической науки: памяти Ф. А. Фрадкина // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 87–96.
23. Романов А. А. Ученый и просветитель Борис Михайлович Бим-Бад // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — С. 275–293.
24. Романов А. А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 2 (26). — С. 142–155.
25. Романов А. А. Э. Д. Днепров и новое педагогическое мышление // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1 (21). — С. 59–65.
26. Романов А. А. Экспериментальная работа М. Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина) // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 42–50.
27. Романов А. А. Я. А. Коменский — избранный среди великих педагогических подвижников // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 2 (42). — С. 5–13.

Сведения об авторе

Бим-Бад Борис Михайлович — доктор педагогических наук, профессор, академик отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, создатель и первый ректор Российского открытого университета (Университет РАО). E-mail: bim-bad@yandex.ru (Москва).

B. M. Bim-Bad

ON THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL AND ONE'S LIFELONG SEARCH

References

1. Bim-Bad B. M. Life Issues as the Content of Education: the Mirror Concept. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2009, no. 4, pp. 6–20. (In Russian)
2. Bim-Bad B. M. *Kategorii sovremennyh nauk o vospitanii* [The Categories of Modern Education Sciences]. Moscow, Voronezh, Moscow Psychological and Social University Publ., MODJeK Publ., 2009, 208 p. (In Russian)
3. Bim-Bad B. M. *Psihologija i pedagogika: prosto o slozhnom: populjarnye ocherki i jetjudy* [Psychology and Pedagogy: Simplifying Complex Problems: Popular Essays and Sketches]. Moscow, Voronezh, Moscow Psychological and Social University Publ., MODJeK Publ., 2010, 144 p. (In Russian)
4. Bim-Bad B. M. *Stalin: issledovanie zhiznennogo stilja* [Stalin: Investigating the Life]. Moscow, URAO Publ., 2002, 192 p. (In Russian)
5. Bim-Bad B. M. John Amos Comenius: Challenging Humanity. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 2 (42), pp. 21–26. (In Russian)
6. Bim-Bad B. M., Egorova L. I. Our School is Surrounded by the World. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2009, no. 11, pp. 6–14. (In Russian)
7. Boguslavskij M. V., Osmolovskaja I. M., Romanov A. A. M. N. Skatkin, an Outstanding Russian Pedagogue and Educator. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (36), pp. 81–101. (In Russian)
8. Bezrogov V. G., Il'jashenko E. G., Kondrat'eva I. A. (comps.). *Pedagogicheskaja antropologija: konceptual'nye osnovanija i mezhdisciplinarnyj kontekst : materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 30 sentjabrja — 2 oktjabrja 2002* [Pedagogical Anthropology: Conceptual Foundations and Interdisciplinary Context: Proceedings of an International Research Conference. Moscow, September 30 – October 2, 2002]. Moscow, University of the Russian Academy of Education Publ., 2002, 320 p. (In Russian)
9. Greetings Conveyed by Our Authors and Readers. B. M. Bim-Bad. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 1 (33), p. 71. (In Russian)
10. Romanov A. A. Conversing with the Teacher, Self and Time. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2012, no. 1 (21), pp. 69–81. (In Russian)
11. Romanov A. A. S. T. Shatsky's Humanist Project (Celebrating the 100th Anniversary of the Vivid Life Colony). *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2011, no. 2, pp. 39–51. (In Russian)
12. Romanov A. A. Discussing the Categories of History of Pedagogy. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 53–67. (In Russian)
13. Romanov A. A. Ideologist and Promoter of Soviet Pedagogy (Commemorating N. K. Krupskaya's 150th Birth Anniversary). *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2 (50), pp. 47–61. (In Russian)

14. Romanov A. A. The Psychological and Pedagogical Search Academic Journal Celebrates its 10th Anniversary. *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. 368–382. (In Russian)
15. Romanov A. A. B. M. Bim-Bad's Teaching and Research Activities (Celebrating the 75th Birth Anniversary). *Pedagogika* [Pedagogy]. 2016, no. 10, pp. 105–111. (In Russian)
16. 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)
17. Romanov A. A. Commemorating N. K. Krupskaya (Commemorating the 145th Birth Anniversary). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 70–83. (In Russian)
18. Romanov A. A. Commemorating Eduard Dmitriyevich Dneprov. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 1 (33), pp. 204–212. (In Russian)
19. Romanov A. A. *Pedagogicheskie podvizhniki v perelomnye jepohi XX 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, 528 p. (In Russian)
20. Romanov A. A. The Reformer of Russian Education of the Late 20th Century. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2015, no. 3, pp. 95–102. (In Russian)
21. Romanov A. A. The Reformers of Russian Education of the Late 20th Century (E. D. Dneprov and B. M. Bim-Bad). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 4 (40), pp. 65–72. (In Russian)
22. Romanov A. A. A Devotee of History of Pedagogy: Commemorating F. A. Fradkin. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 87–96. (In Russian)
23. Romanov A. A. Boris Mikhaylovich Bim-Bad, a Scholar and an Educator. *Pedagogicheskie podvizhniki v perelomnye jepohi XX 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. 275–293. (In Russian)
24. Romanov A. A. The Phenomenon of the “School” Temporary Research Team: a Quarter of a Century Later. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2013, no. 2 (26), pp. 142–155. (In Russian)
25. 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)
26. Romanov A. A. M. N. Skatkin's Work at the First Experimental Research Station as a Foundation for Pedagogical Research (Commemorating M. N. Skatkin's 150th Anniversary). *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2016, no. 1, pp. 42–50. (In Russian)
27. Romanov A. A. John Amos Comenius, an Outstanding Pedagogue and a Devotee of Educational Work. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 2 (42), pp. 5–13. (In Russian)

Information about the author

Bim-Bad Boris Mikhaylovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, Founder and the First Chancellor of Russian Open University (University of the Russian Academy of Education). E-mail: bim-bad@yandex.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 16.09.2019.
Received 16.09.2019.

**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК» —
ФЛАГМАН СОВРЕМЕННОЙ
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ**

В статье характеризуется проблема развития историко-педагогического знания в педагогической журнальной периодике. Особо рассматривается значительный вклад журнала «Психолого-педагогический поиск» в совершенствование методологии и теории истории педагогики и образования, формирование коммуникативного историко-педагогического пространства.

история педагогики и образования; А. А. Романов; историко-педагогическое пространство; педагогическая журналистика

Как любая область научных знаний, история педагогики и образования не может существовать без профильного неформального институционального интегрирования и специальных средств научной коммуникации. В российском историко-педагогическом пространстве функции институциональных интеграторов выполняют, прежде всего, два органа: Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (председатель М. В. Богуславский) и Научный совет по проблемам истории музыкального образования (председатель В. И. Адищев).

Безусловно, существенное значение имеют и такие традиционные институции коммуницирования в рамках историко-педагогического пространства, как международные и национальные конференции, сопровождающиеся изданием сборников трудов.

Вместе с тем устойчивость историко-педагогическому сообществу придают именно научные журналы. В пространстве пленарного заседания состоявшихся 20–21 сентября 2019 года на базе ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» Первых Международных историко-педагогических чтений института «Высшая школа образования» «Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации» (директор института — известный историк педагогики, профессор М. А. Гончаров) впервые был организован представительный круглый стол главных редакторов педагогических журналов «Публикации по истории педагогики и образования: потенциал и реальность».

Модератором круглого стола выступил дуаиен редакторского корпуса Руслан Сахитович Бозиев — главный редактор научно-теоретического журнала «Педагогика», доктор педагогических наук, профессор. На круглом столе выступили главные редакторы журналов, в которых полностью, приоритетно или значительно имеется историко-педагогическая проблематика.

На заседании выступили М. В. Богуславский — главный редактор журнала «Проблемы современного образования» ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Виктор Павлович Дронов — главный редактор журнала «Наука и Школа», первый проректор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), доктор географических наук, профессор, академик РАО; Сергей Дмитриевич Каракозов — главный редактор журнала «Преподаватель XXI век», проректор МПГУ, доктор педагогических наук, профессор;

Виктория Константиновна Пичугина — главный редактор научного журнала “Nypotheka”, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», профессор РАО; Анатолий Валерьевич Уткин — главный редактор журнала «Историко-педагогического журнала», доктор педагогических наук, профессор Нижегородского государственного социально-педагогического института ФГБОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

В выступлениях главных редакторов, а также в состоявшемся заинтересованном обсуждении был поднят ряд проблем, связанных с качественной презентацией на страницах журналов результатов историко-педагогических исследований, снижением уровня таких публикаций, сужением и повторяемостью проблематики.

Как можно заметить, в отечественном педагогическом пространстве историко-педагогическая проблематика не обделена вниманием. Она устойчиво, пусть и в разной степени и на различном научном уровне, есть на страницах педагогической журнальной периодики. Констатируя эту ситуацию, мы ставим вопрос: что же дает нам основания утверждать, что именно журнал «Психолого-педагогический поиск», издаваемый ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» на протяжении многих лет, является *безусловным флагом* современной историко-педагогической журналистики?

В первую очередь, это, конечно, обусловлено личностно-профессиональными качествами главного редактора Алексея Алексеевича Романова — видного историка педагогики, доктора педагогических наук, профессора. Бесконечно влюбленный в историческую науку, он стремится максимально возможно поддержать исследования в этой области научного знания. Хотя журнал и охватывает различные сферы педагогики и психологии, именно историко-педагогическая проблематика в журнале приоритетная. Ей уделяется в некоторых номерах до 60 % и всегда не менее трети номера.

В проблематике статей рельефно отражаются приоритеты и научные интересы главного редактора: историко-педагогическая персоналистика, историография и библиография, инновационные процессы и инновационные школы в их исторической ретроспективе.

Значимо, что к публикациям в журнале последовательно привлекаются все талантливые историки педагогики разных поколений, генераций и научных школ.

Наиболее значительное место среди авторов статей по достоинству занимают члены научной школы профессора Г. Б. Корнетова. Это фундаментальные и вместе с тем новаторские работы, значительно модернизирующие методологию историко-педагогического познания.

Особую признательность вызывает и тот факт, что на страницах журнала очень тепло, искренне и уважительно отмечены юбилеи выдающихся историков педагогики, как уже ушедших в бессмертие, так и ныне здравствующих. Очень мудро и правильно успеть воздать ученым еще при жизни.

Наконец, как уже отмечалось, журнал играет значимую роль в поддержании историко-педагогического коммуникативного пространства. Содержательная информация о всех важных событиях в научной жизни историко-педагогического сообщества регулярно и своевременно появляется на страницах журнала.

В заключение пожелаем экипажу «Психолого-педагогического поиска» — нашего признанного флага современной историко-педагогической журналистики — большого плавания по бескрайним просторам историко-педагогического пространства.

Сведения об авторе

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент 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 (Москва).

Поступила в редакцию 23.10.2019.

Received 23.10.2019.

УДК 002.5

Г. Б. Корнетов

ЖУРНАЛ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК» — ИЗДАНИЕ УНИКАЛЬНОЕ

Журнал «Психолого-педагогический поиск» — издание уникальное. 15 лет назад он был создан по инициативе одного единственного человека — Алексея Алексеевича Романова и продолжает существовать благодаря его поистине нечеловеческим усилиям на протяжении всего немалого по нынешним временам срока.

Уникальность журнала определяется рядом факторов.

Во-первых, на страницах «Психолого-педагогического поиска» не просто рассматриваются проблемы психологической и педагогической науки, не просто представляются результаты новейших исследований в этих областях знания. А. А. Романов сумел добиться их органичного, уникального, конструктивного синтеза, который в рамках реализации последовательного гуманистического подхода продуктивно способствует формированию у читателей целостного антропологического взгляда на процессы, происходящие в современном обществе, образовании, познании человека, осмыслении путей, способов и средств воспитания и обучения.

Во-вторых, А. А. Романову при отборе статей для публикации в журнале из года в год, из номера в номер удается постоянно фокусировать внимание читателей на единстве исторического, теоретического и практического анализа вопросов развития психических функций человека, процессов социализации, педагогических способов организации работы с людьми разных возрастов, на функционировании и эволюции образовательных институтов общества, создании и внедрении педагогических инноваций...

В-третьих, главный редактор «Психолого-педагогического поиска» сумел сплотить вокруг издания коллектив высококвалифицированных, глубоко эрудированных, творчески одаренных авторов, которые, обладая энциклопедическими знаниями и умением четко, ясно и увлекательно выражать свои мысли, привлекают читателей не только оригинальными и актуальными, но и блестяще написанными научными текстами.

Если использовать старую формулу, то можно сказать, что журнал «Психолого-педагогический поиск» сегодня является:

– «коллективным пропагандистом» передовых психологических и педагогических идей, концепций и практик, позволяет читателю не только быть в курсе, но и осмысленно ориентироваться в них;

– «коллективным агитатором», ратуящим как за продуктивное соединение теории и практики образования с достижениями антропологического знания, так и за синтез лучших традиций педагогической культуры с самыми радикальными новациями в воспитании и обучении людей, в поддержке их самоопределения, самоактуализации и самореализации;

– «коллективным организатором», объединяющим неравнодушных, ищущих, творческих людей, прежде всего квалифицированных профессионалов, вокруг обсуждения и решения тех животрепещущих антропологических, психологических, педагогических проблем, которые в начале третьего тысячелетия требуют незамедлительного и часто весьма неординарного решения.

Представляя журнал на самых различных мероприятиях, А. А. Романов реализует содержащийся в нем огромный научный, методический и практический потенциал как для привлечения новых авторов, расширения читательской аудитории, так и для содержательного обсуждения различных вопросов:

– роль и место современных периодических психолого-педагогических изданий в организации и проведении научных исследований, в презентации их результатов;

– использование периодических психолого-педагогических изданий в системе педагогического образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников системы образования;

– привлечение внимание научной общественности к новейшим научным достижениям и наиболее злободневным вопросам теории и практики.

Так, например, А. А. Романов, постоянно участвуя в работе международных конференций «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» (ежегодно проводятся в Академии социального управления с 2005 года) и национальных форумах российских историков педагогики (ежегодно проводятся в Академии социального управления с 2013 года), неоднократно рассказывал об опыте, уроках и перспективах издания «Психолого-педагогического поиска», публикуемых на его страницах материалах, сложившемся вокруг журнала круге единомышленников и их исследовательской и практической деятельности.

Успех любого дела зависит от тех, кто совершает его. Уникальность журнала, разнообразие актуальных тем, многогранность подходов к исследованиям — в Алексее Алексеевиче Романове, который на протяжении 15 лет является его бесменным главным редактором.

Сведения об авторе

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры 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 (Москва).

Kornetov Grigory Borisovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy at the Academy of Public Administration, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation, Winner of the Best Specialist Award of the Governor of the Moscow Region. E-mail: kgb58@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 13.09.2019.

Received 13.09.2019.

15 ЛЕТ СПУСТЯ

Когда пять лет назад мы отмечали десятилетие журнала, в статье «10 лет с правом публикации» был проведен экспресс-анализ некоторых базовых идей, которые положены в концепцию «Психолого-педагогического поиска» и успешно осуществляются по сей день. Это научный поиск как ценность, многогранность направлений представленных материалов, выполняемые изданием организация и сплочение сообщества педагогов и психологов и забота о молодых ученых и преемственности поколений. Теперь, когда прошло еще пять лет, лет ярких и сложных, прорывных и отстаиваемых, можно сказать, что прежняя научная кровь не остыла и продолжает питать общественные педагогические и психологические науки результатами поисков того замечательного коллектива авторов, который удалось сплотить вокруг журнала и не растерять в штормах наукометрии.

Пятнадцать лет — срок зрелости и воплощения самостоятельной стратегии журнала в выборе тем и авторов, оформлении своего лица среди российской научно-педагогической периодики. На одном из недавних всемирных форумов историков педагогики, куда съезжаются специалисты из очень многих стран и где число участников обычно превышает семь, а то и восемь сотен человек, была проведена презентация российских историко-педагогических журналов, в которой «Психолого-педагогический поиск» занимал значительное место. Сейчас это один из ведущих научных журналов в стране.

Аристотель полагал, что на пятнадцатом году жизни подростка происходит его становление как личности и выход из обучаемого и наставляемого в число обученных, «наставленных», образованных, полностью утвердившихся в этом мире. Именно на такой уровень вывел журнал его главный редактор А. А. Романов. Позволю выразить от всей педагогической общественности самую искреннюю ему в том благодарность.

Пятнадцать лет — это где-то между десятью и двадцатью пятью... Время мудрых, но еще не дряхлых мушкетеров... Очень хочется и через десять лет отметить четвертьвековой юбилей этого славного, глубокого и очень интересного периодического издания. Тогда станет еще более отчетливо видно, какую важную роль играет «Психолого-педагогический поиск» в развитии ландшафта педагогических и психологических наук, поддержании его экологии. Если бы мы уже представили бы свои научные сферы без опубликованных в «Поиске» статей, без высказанных в них мыслей, идей, разработок, опубликованных результатов и новых планов, то и сейчас нам станет явно ощутимо, насколько значимую роль играет в инфраструктуре науки журнал «Психолого-педагогический поиск». Поздравляю со славным юбилеем и желаю успехов в дальнейшем десятилетии!

Сведения об авторе

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

Information about the author

Bezrogov Vitaly Grigoryevich — Doctor of Pedagogy, Correspondent Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Laboratory of History of Pedagogy and Education at the Institute of the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. E-mail: bezrogov@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 19.10.2019.

Received 19.10.2019.

УДК 002.5«2014/2019»

А. В. Уткин

**РЕФЛЕКСИЯ БУДУЩЕГО В НАСТОЯЩЕЕ
(перелистывая страницы журнала «Психолого-педагогический поиск»
за 2014–2019 годы)**

В статье охарактеризованы основные направления тематики и исследований, представленные в статьях научно-методического журнала «Психолого-педагогический поиск» за период 2014–2019 годов.

журнал «Психолого-педагогический поиск»; философия образования; историко-педагогическое знание; методология научного исследования; педагогика; психология; научная школа; педагогическая журналистика

В 1857 году К. Д. Ушинский пишет небольшую статью «О пользе педагогической литературы». Оправдывая «старомодное заглавие статейки», Константин Дмитриевич считает, что воспитание действует на человека и общество главным образом через убеждение, а «органом жизни такого убеждения» является педагогическая литература. Не обращаясь к анализу всех сюжетных линий этой статьи, обратим внимание на три принципиально важных момента. Во-первых, являясь мощным инструментом влияния на формирование педагогического мышления, педагогическая литература представляет «собрание опытов осознанных и обдуманых... результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания... так как знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания». Отсюда следует умозаключение К. Д. Ушинского, вошедшее во все учебники педагогики: «Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт». Во-вторых, К. Д. Ушинский убежден, что «наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении, ибо сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена». В-третьих, ученый уверен, что «всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую

литературу. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания»¹.

Великий русский педагог, таким образом, выделяет рефлексивно-методологическую, эмоционально-ценностную и прогностическую функции педагогической литературы, считая ее необходимым и объективным условием существования связи педагогической науки и педагогической практики.

Любой науке, развивающейся во времени, истории и культуре, свойственна функция самоанализа, авторефлексии. С этой точки зрения педагогические журналы, как научные периодические издания, моментально отражают те явления и процессы, происходящие в образовании, которые сложно выразить языком статистики, тезисов, докладов, научных отчетов, монографий. Журналы были и остаются тем видом живой, яркой, образной научной продукции, которая, сохраняя и умножая традиции профессиональных научных сообществ, представляет пространство обсуждения самых насущных проблем образования, подходов, идей, изменений, новаций в теории и практике образования. Исследователями отмечается, что те ценности, смыслы, стратегии, которые на уровне государственной политики и идеологии провозглашаются официально, публицистика при помощи эмоционально-образных средств преобразует в личностные.

Выразительным примером такого издания является научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск» Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, первый номер которого вышел в 2004 году. Как отмечает на сайте его главный редактор, доктор педагогических наук, профессор А. А. Романов, «журнал не только по названию, но и по существу находится в постоянном поиске и развитии: увеличивается число авторов, превысившее 400 человек, опубликовавших более 800 статей, присланных из 100 университетов и других вузов. На эти статьи более 150-ти журналов сделали почти 3000 ссылок».

Эмоциональные и содержательные тексты А. А. Романова в рубрике «К читателю», традиционно открывающей журнал, стали зеркалом социального времени в координатной плоскости образования. Их название нацеливает на постановку и способы решения самых животрепещущих проблем: «Социальная энтропия и образование человека XXI столетия», «Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?!», «Содержание образования и образ неординарной личности», «Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе», «Образование человека в России сегодня — спустя столетие после революционных разломов 1917 года», «Свободное воспитание и космос для человека», «Творцы гуманистической педагогики», «Инвариантность и инноватика в педагогике» и т. п.

Основные рубрики журнала — «Философия образования», «Методология историко-педагогического познания», «Страницы истории», «Культура профессиональной подготовки специалиста», «Психологическая и педагогическая науки и практика», «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики»; «Международный опыт», «Исследования аспирантов и соискателей» — отражают весь спектр актуальных направлений, интересных широкому кругу педагогических работников: воспитателям дошкольных образовательных организаций, педагогам дополнительного образования, учителям, школьным психологам, магистрантам и аспирантам, преподавателям вузов.

¹ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 1. С. 160–176.

Анализ статей журнала показывает, что редакционному совету удалось найти гармонию в презентации различных областей гуманитарного знания, обеспечив баланс между расширением и углублением психолого-педагогической проблематики и обоснованием новых продуктивных направлений исследований, методологических подходов, их представленностью в конкретных исследованиях (Е. П. Белозерцев, М. В. Богуславский, С. В. Куликова, Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий; И. М. Подушкина; А. А. Романов; О. И. Тарасова; А. Н. Шевелев и др.)².

Особое внимание на страницах журнала уделяется экстраполяции методологического знания философии науки и общенаучных исследовательских методов при исследовании образовательных феноменов. Рубрика «Методология историко-педагогического познания» наглядно демонстрирует тенденцию интеграции философского, педагогического, психологического знания, что является основанием для реализации принципов антропологического подхода к педагогическому познанию и педагогической деятельности. Круг исследуемых проблем и области научных интересов авторов отражают масштаб и объем исследовательского поиска ведущих российских ученых: от предыстории педагогики на ранних этапах ее развития, педагогики Античности и Средневековья до путей исторического развития российской школы в постсоветский период³.

Рост и развитие психолого-педагогического знания определяют необходимость понимания и разработки закономерностей и этапов его развития, в частности перевода фрагментарной системы знаний в научную сферу, ее эволюции. Важная роль на страницах журнала отводится разработке, уточнению и конкретизации категориально-понятийного аппарата, задающего смысловые координаты образовательной деятельности и активно используемого современной наукой и практикой; различным аспектам взаимодействия субъектов образования; особенностям формирования интеллектуальной, эмоциональной, информационной культуры; решению проблем организации образовательной деятельности с различными группами обучаемых; методам диагностики и оценки уровня психического развития личности.

² См.: Тарасова О. И. Теоретические основы моделирования образовательных практик для взрослых: опыты, исследования, теории, эксперименты, утопии // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 10–25; Подушкина И. М. Инновационное измерение педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 25–35; Белозерцев Е. П. Историко-культурная и методологическая неизбежность обращения к понятию «образовательная деятельность» // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 10–25; Лукацкий М. А. Контуры становления педагогической семиологии // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4 (36). С. 10–18; Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 16–26; Шевелев А. Н. Профессиональная миссия отечественного учительства: традиционные образы и современные реалии (к проблеме социальной ответственности и перспектив профессионального развития учителя // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 27–36; Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 15–41; Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 26–47.

³ См. напр.: Богуславский М. В. Потенциал вариативных стратегий модернизации советского образования (1917–1930 годы) // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 119–130; Корнетов Г. Б. Педагогика как наука и ее предыстория на ранних этапах эволюции человеческого общества // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4 (35). С. 66–76; Пичугина В. К. Культура города как (не) самого себя: забота о себе в античной педагогике // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 86–99; Шевелев А. Н. Пути исторического развития российской школы до и после 1917 года // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 70–79; и др.

Результаты таких исследований широко представлены в рубриках «Методология развития личности», «Культура профессиональной подготовки специалиста», «Психологическая и педагогическая науки и практика», «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики».

Живой интерес каждый раз вызывают материалы рубрики «Исследования аспирантов и соискателей». Оригинальный взгляд на проблему, нетривиальные, дискуссионные выводы молодых исследователей порой задают новое пространство для размышления, переоценки сложившихся профессиональных стереотипов. К тому же подобного рода публикации наглядно представляют географию научных центров и направленность исследований научных школ.

Совсем недавно профессионально-педагогическое сообщество поздравляло главного редактора профессора А. А. Романова и редакционный совет журнала с 10-летием творческой деятельности, а на пороге — очередной юбилей издания, которое по праву считается одним из лучших научно-педагогических журналов в нашей стране.

Журнал объединил научные силы разных поколений российских исследователей, сохраняя непрерываемую связь времен — прошлого, настоящего и будущего, подтверждая своей просветительской деятельностью размышления Б. Гершунского: «Конечно, время нельзя повернуть вспять, но, изучая будущее, даже в чем-то идеализируя его, мы, тем не менее, влияем и на настоящее, более глубоко, всесторонне и трезво оцениваем пройденный путь и реалии сегодняшней жизни, стремимся осознать, сберечь и поддержать те ростки нового, которые хотелось бы продолжить и развить в будущем, и, напротив, избавиться от уродливых пороков прошлого и настоящего, перед которыми должен быть поставлен временной заслон, если это по силам человеческому разуму и человеческой воле»⁴. Рефреном звучат слова главного редактора издания А. А. Романова, личностные качества и профессиональная позиция которого во многом (и прежде всего) определяют неповторимые особенности журнала: «Мы не можем обещать всем счастья и благополучия, но приложим, должны приложить, все силы, чтобы наш мир стал счастливее и радостней. Такова наша работа, наша профессиональная забота, наша надежда, а может быть и миссия в непростых реалиях сегодняшнего дня»⁵.

Список использованной литературы

1. Белозерцев Е. П. Историко-культурная и методологическая неизбежность обращения к понятию «образовательная деятельность» // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 10–25.
2. Богуславский М. В. Потенциал вариативных стратегий модернизации советского образования (1917–1930 годы) // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 3 (35). — С. 119–130.
3. Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 3 (39). — С. 16–26.
4. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика, 1998. — № 2. — С. 49–57.
5. Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–41.

⁴ Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика, 1998. № 2. С. 49–57.

⁵ Романов А. А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 10.

6. Корнетов Г. Б. Педагогика как наука и ее предыстория на ранних этапах эволюции человеческого общества // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 4 (35). — С. 66–76.
7. Корнетов Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 26–47.
8. Лукацкий М. А. Контуры становления педагогической семиологии // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 4 (36). — С. 10–18.
9. Пичугина В. К. Культура города как (не) самого себя: забота о себе в античной педагогике // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2 (34). — С. 86–99.
10. Подушкина И. М. Инновационное измерение педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 25–35 ;
11. Романов А. А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 10.
12. Тарасова О. И. Теоретические основы моделирования образовательных практик для взрослых: опыты, исследования, теории, эксперименты, утопии // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 10–25.
13. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Пед. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1988. — Т. 1. — С. 160–176.
14. Шевелев А. Н. Профессиональная миссия отечественного учительства: традиционные образы и современные реалии (к проблеме социальной ответственности и перспектив профессионального развития учителя // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 3 (39). — С. 27–36.
15. Шевелев А. Н. Пути исторического развития российской школы до и после 1917 года // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 3 (43). — С. 70–79.

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 (Екатеринбург).

A. V. Utkin

THE FUTURE AS REFLECTED IN THE PRESENT (Reading the Psychological and Pedagogical Search academic journal, 2014–2019)

The article characterizes major research trends and research themes discussed in articles published in the Psychological and Pedagogical Search academic journal in 2014–2019.

Psychological and Pedagogical Search academic journal; philosophy of education; historical and pedagogical cognition; methodology of scholarly research; pedagogy; psychology; research school; pedagogic journalism

References

1. Belozercev E. P. Historical, Cultural, and Methodological Importance of the Notion “Learning Activities”. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 10–25. (In Russian)

2. Boguslavskij M. V. The Potential of Variable Strategies of Soviet Education Modernization (1917–1930). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 3 (35), pp. 119–130. (In Russian)
3. Boguslavskij M. V., Kulikova S. V., Romanov A. A. Becoming a Teacher and Being One: a Historical Overview of Sharing One's Expertise and Culture with One's Students. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 3 (39), pp. 16–26. (In Russian)
4. Gershunskij B. S. Education in the Third Millennium: the Harmony of Knowledge and Belief. *Pedagogika* [Pedagogy]. 1998, no. 2, pp. 49–57. (In Russian)
5. Kornetov G. B. Innovations in Society and Education: Historical and Pedagogical Context. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 1 (49), pp. 15–41. (In Russian)
6. Kornetov G. B. Pedagogy as Science. The Pre-history of Pedagogy at the Early Stages of Human Evolution. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (35), pp. 66–76. (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. 26–47. (In Russian)
8. Lukackij M. A. The Contours of Pedagogical Semiology. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (36), pp. 10–18. (In Russian)
9. Pichugina V. K. Urban Culture as (Not) the Culture of Self: Self-care in Ancient Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34), pp. 86–99. (In Russian)
10. Podushkina I. M. Innovation Assessment in Pedagogy in the Conditions of Modern Russian Education. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 25–35 (In Russian)
11. Romanov A. A. Realia of the Present: on Sad and Happy Things. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 1 (33), pp. 10. (In Russian)
12. Tarasova O. I. Theoretical Modeling of Educational Practices for Grown-ups: Research. Theory, Experiments, Utopias. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 10–25. (In Russian)
13. Ushinskij K. D. On Benefits of Pedagogical Literature. *Pedagogicheskije sochinenija v 6 tomah* [Pedagogical Essays in 6 volumes]. Moscow, Pedagogy Publ., 1988, vol. 1, pp. 160–176. (In Russian)
14. Shevelev A. N. Professional Mission of Russian Teachers: Traditional Images and Modern Realia (to the Issue of Social Responsibility and Perspectives of Teachers' Professional Development). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 3 (39), pp. 27–36. (In Russian)
15. Shevelev A. N. Historical Development of Russian Schools before and after 1917. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 3 (43), pp. 70–79. (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 (affiliate) of Russian State Pedagogical University. E-mail: ava-utkin@yandex.ru (Yekaterinburg).

Поступила в редакцию 10.10.2019.

Received 10.10.2019.

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
В СОВРЕМЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖУРНАЛА
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»
(в период с 2011 по 2019 год)**

Доказывается идея сохранения исторических традиций отечественной педагогической журналистики в деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск». Статья адресована историкам педагогики и образования, всем исследователям, интересующимся науковедческой тематикой и историческими аспектами организации педагогической науки.

традиции отечественной педагогики; педагогическая журналистика; общественно-педагогическое движение; история педагогики; журнал «Психолого-педагогический поиск»

К десятилетию журнала «Психолого-педагогический поиск» мы писали в статье «Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики)»: «Значение научной журналистики для исторического развития отечественной педагогики огромно. Сформированные в период второй половины XIX — начала XX века ее традиции были развиты в советскую эпоху, когда под жестким государственным контролем и под прессом официального понимания педагогических проблем педагогическая журналистика продолжала оставаться интегратором общественно-педагогического движения страны. Как важнейшее направление общественно-педагогического движения, она формировала мнение педагогов и общественности по вопросам образования. Педагогическая журналистика включает периодические издания государства и общественных организаций, научно-педагогические и справочно-библиографические журналы и газеты, а также непедagogическую периодику, отражающую проблемы образования»¹.

Занимаясь изучением истории петербургской дореволюционной школы, мы выявили и обосновали несколько характерных тенденций, свойственных наиболее известным педагогическим журналам дореволюционной России². Этот исторический период демонстрировал растущую численность изданий, усиление дифференциации в их тематике и неуклонное возрастание значения педагогических журналов, издававшихся в провинции, по сравнению с педагогическими журналами двух российских столиц. К 1916 году в России издавалось 304 педагогических журнала: 117 выходили в Петербурге, 41 — в Москве, 16 — в Киеве, остальные 130 журналов выходили в 47 городах России³. Угрозами для существования дореволюционных

¹ Шевелев А. Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики) // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 54–55.

² См.: Шевелев А. Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы : моногр. СПб. : СПбАППО, 2005. Раздел 2.2 : Петербургская педагогическая периодика. С. 187–213.

³ См.: Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX веков / под ред. Э. Д. Днепров. М., 1991. С. 268.

педагогических журналов выступали цензурные запреты и финансовые трудности, связанные с ограничением числа подписчиков из-за падения популярности.

Сама же актуальность дореволюционных педагогических изданий определялась совокупностью нескольких факторов:

- авторитетом редактора журнала в педагогическом мире;
- соответствием декларируемой цели издания и ее публицистическим воплощением, гармоничным сочетанием материалов теоретического и практико-ориентированного характера;
- отношением журнала с государственными структурами, его политической позицией и критической остротой;
- привлечением к сотрудничеству авторитетных для педагогической общественности авторов, тех, кого можно считать лидерами общественно-педагогического движения.

Иными словами, журнал должен был постоянно поддерживать свой авторитет, сотрудничая с лидерами отечественной педагогики, что и предопределило интерес к нему со стороны педагогической общественности ⁴.

Мы обратили внимание читателей на то, что все дореволюционные специализированные педагогические журналы можно уверенно классифицировать по принадлежности (частные, общественные, государственно-официальные) и содержанию (теоретические, практические, смешанные). Продолжали долго существовать те дореволюционные педагогические журналы, которые избегали официальной монополизации, сохраняли полемичность и остроту обсуждений, не превращаясь в сугубо официальный ведомственный орган.

Большинство дореволюционных отечественных журналов по проблемам педагогики и образования имело общественную принадлежность и смешанный научно-практический характер. Для многих отмечается тенденция к лидерству в отечественной педагогической журналистике («Журнал Министерства народного просвещения», «Русский педагогический вестник», «Учитель», «Журнал для воспитания», «Педагогический сборник», «Воспитание и обучение», «Русская школа»). Эта тенденция показывает вневременную необходимость существования педагогических журналов — объединителей педагогической общественности ⁵.

Современный научный журнал «Психолого-педагогический поиск» Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина представляет периодическое издание, которое по праву можно назвать одним из общественных научно-педагогических центров национального масштаба для публикаций по историко-педагогической тематике, наряду с «Историко-педагогическим журналом» (Нижний Тагил) и журналом «Отечественная и зарубежная педагогика» (Москва). Достижение журналом такого положения обусловлено, в первую очередь, авторитетом и неутомимой деятельностью главного редактора — профессора Алексея Алексеевича Романова, исследователя истории отечественной педагогики первой трети XX века, работы которого хорошо известны в российском историко-педагогическом сообществе. Вторым фактором успеха журнала выступает замысел рубрикации: в нем сразу четыре рубрики, которые относятся к историко-педагогическим («Методология

⁴ См.: Шевелев А. Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики ... С. 55.

⁵ См.: Шевелев А. Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века : моногр. СПб., 2001. С. 169.

историко-педагогического познания», «Научно-педагогические школы», «Памятные даты» и «Страницы истории») ⁶.

Статистические показатели публикационной активности авторов в статьях историко-педагогической тематики, выведенные в результате анализа 33 последних номеров журнала за период 2011–2019 годов, представлены далее. Если за период 2011–2014 годов журнал опубликовал в своих 15 номерах 92 статьи историко-педагогической тематики, то за следующий период 2015–2019 годов — 72 статьи по этому научному направлению, без учета историко-педагогических работ молодых исследователей, которыми только за период 2015–2019 годов было подготовлено 14 историко-педагогических статей. Данные библиометрического анализа представлены в приводимой таблице.

Таблица

Динамика публикаций по истории педагогики
в рубриках журнала «Психолого-педагогический поиск»

<i>Период</i>	<i>Рубрика «Методология историко- педагогического познания»</i>	<i>Рубрика «Памятные даты»</i>	<i>Рубрика «Страницы истории»</i>	<i>Всего историко- педагогических статей</i>
2011–2014	24	56	12	92
2015–2019	28	25	8	61

Характерной чертой журнала становится достаточно гибкая структура рубрик и перенос в каждом очередном номере смыслового «центра тяжести» на ту или иную из них. Эта особенность иллюстрируется, например, содержанием рубрики «Памятные даты», в которой юбилей выдающихся классиков педагогики порой собирал до 10–15 авторских статей, как это было в случае со 190-летием со дня рождения К. Д. Ушинского, 125-летием А. С. Макаренко или 95-летием со дня рождения В. А. Сухомлинского ⁷. В периоде с 2015 по 2019 год журнал научно «окормлял» 22 юбилея, значимых для отечественной педагогики, среди которых 130-летие А. С. Макаренко, 425-летие Я. А. Коменского, 190-летие Л. Н. Толстого, 100-летие Октябрьской революции, 140-летие С. Т. Шацкого, 190-летие В. Я. Стоюнина, 150-летие Н. К. Крупской и другие вехи отечественной педагогической истории.

В целом персонализированный вектор отечественных историко-педагогических исследований всегда являлся их прочной традицией. Именно благодаря ей в деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» становится заметно, что не всякая юбилейная дата и персоналия в истории педагогики — предмет повышенного исследовательского интереса. Наряду с непрекращающимся и постоянно воспроизводимым интересом к изучению «классических тем», олицетворяющих российскую педагогику, можно предположить, что в ближайшей перспективе будут востребованы и исследования педагогического наследия тех персоналий, которые ранее привлекали меньшее внимание историков педагогики.

⁶ См.: Шевелев А. Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики ... С. 55–56.

⁷ См. там же. С. 57.

Обратим внимание на опережающее понимание редакционной коллегией журнала «Психолого-педагогический поиск» тематики, связанной со значением научно-педагогических школ, в том числе и историко-педагогических. Этот ракурс также представляется перспективным для развития историко-педагогического познания. Полагаем, что феномен «научно-педагогическая школа», как фактор развития педагогической науки, пока еще не получил достойного исследовательского рассмотрения среди российских историков педагогики, хотя существование данного феномена признается ими неоспоримым как в личном опыте каждого исследователя, так и в историко-педагогическом процессе.

В 55 статьях рубрики «Методология историко-педагогического познания», опубликованных за прошедшие годы, журнал сосредоточил внимание читателей на трех основных тематических ракурсах:

– на состоянии и перспективах развития современной отечественной историко-педагогической науки (статьи М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова, С. В. Куликовой, А. А. Романова);

– изучении педагогических систем классиков зарубежной педагогической мысли (Аристотель, М. Монтень, И. Г. Песталоцци, Д. Дьюи);

– обсуждению в ряде статей собственно методологических проблем историко-педагогического познания различной тематической направленности.

Можно утверждать, что редколлегия журнала «Психолого-педагогический поиск» пошла по пути расширенного понимания категории «методология», что представляется достаточно выверенным стратегически. Изначально можно было прогнозировать, что сугубо методологическая тематика (зачем, что и как изучать в педагогическом прошлом) не даст большого числа авторских статей. Широкое понимание методологии историко-педагогического познания позволило редколлегии включить в состав рубрики и статьи по вопросам реального состояния профессионального сообщества историков педагогики и проблемы изучения истории педагогической мысли как основополагающей категории для методологии истории педагогики. Заметим, что внимание именно к зарубежным классикам педагогики отражает перспективную тенденцию, так как в современной отечественной истории педагогики на протяжении последних десятилетий существовало явное преобладание исследовательского внимания к темам отечественной истории педагогики и образования⁸.

В период с 2015 по 2019 год линия развития теоретико-методологических оснований историко-педагогических исследований была усилена. Не будет преувеличением сказать, что в ней доминировали две темы: осмысление ведущими отечественными историками педагогики (Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский, М. А. Лукацкий, В. Г. Безрогов, А. А. Романов, А. Н. Шевелев, Н. П. Юдина, Е. П. Белозерцев, А. В. Уткин, К. Ю. Милованов, В. К. Пичугина, М. А. Полякова) феномена инновационности современного образования через призму педагогического прошлого в аспектах изучения исторической темпоральности, институционального подхода, образовательной прогностики. Такой ракурс рассмотрения темы прошлого и настоящего в образовании уже никак не позволяет говорить о противопоставлении ушедшего прошлого и современности, классической педагогической теории и образовательной практики.

Мы убедились, что в журнале, по сути, сформировалось две самостоятельные и равноправные историко-педагогические рубрики — «Методология историко-педагогического познания» и «Страницы истории». Именно во второй из них, представленной 23 статьями, в большей степени рассматриваются вопросы истории пе-

⁸ См.: Шевелев А. Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики ...

дагогической практики, образовательных систем и образовательной среды, что позволяет увидеть в таком разделении гармоничное соотношение этих областей историко-педагогического знания. В содержании этой рубрики получила максимальное отражение отечественная история педагогики.

Наконец, необходимо обратить внимание на то, что журнал активно поддерживает историко-педагогические темы и в рубрике аспирантских исследований (21 статья). Тем самым создается перспектива для развития историко-педагогической отрасли как самостоятельной части педагогических исследований, укрепляется преемственность действующих историко-педагогических школ страны, осуществляется обмен научными идеями не только на уровне сложившихся исследователей, но и начинающих.

Таким образом, в журнале имеются две рубрики, которые условно можно назвать тематическими для каждого номера (методологическая и юбилейная, персоналистическая) и две рубрики, которые позволяют исследователям педагогического прошлого представить более широкую палитру собственных изысканий (страницы истории и исследования аспирантов). За счет такой редакционной политики «Психолого-педагогический поиск» представляет свои страницы всем трем группам научного сообщества историков педагогики России — маститым, опытным и начинающим.

Несомненно, журнал имеет полемический пафос. Статьи А. А. Романова в рубрике «К читателям» и рубрика «Открытая трибуна» делают его непохожим на «академические» (в худшем смысле) журналы перечня ВАК РФ, в которых печатают любые статьи по огромному спектру педагогической тематики, что не дает возможности задать журналу определенное редакционное направление, приобрести собственное публицистическое «лицо» (помимо названия того образовательного учреждения, которое журнал «учреждает»). Многие статьи рубрик «Философия образования» и «Сравнительные исследования» за анализируемый период также могут быть отнесены к историко-педагогическим, точнее, находятся в пограничной междисциплинарной области.

Завершая краткий анализ, необходимо отметить три особенности журнала «Психолого-педагогический поиск», которые явно интерпретируются как развитие традиций отечественной педагогической журналистики:

– интегрирующая и лидирующая роль журнала для сообщества историков педагогики страны, публикации на его страницах широкого спектра авторов — от лидеров современных историков педагогики России (В. Г. Безрогов, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, М. А. Захарищева, Г. Б. Корнетов, С. В. Куликова, Е. Ю. Рогачева, А. А. Романов, А. В. Уткин, Н. П. Юдина) до аспирантов;

– гармония представляемого читателям историко-педагогического содержания журнала (история персоналий, идей и систем, отечественной и зарубежной педагогической мысли и образовательной практики);

– включение историко-педагогической тематики в общий контекст обсуждаемых научно-педагогических проблем, эффективная популяризация в журнале истории педагогики как способа научной рефлексии.

Пожелаем журналу «Психолого-педагогический поиск» дальнейших успехов на пути развития традиций отечественной педагогической журналистики.

Список использованной литературы

1. Шевелев А. Н. Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики) // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 54–55.

2. Шевелев А. Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы : моногр. — СПб. : СПбАППО, 2005. — Раздел 2.2 : Петербургская педагогическая периодика. — 351 с.

3. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX веков / под ред. Э. Д. Днепров. — М., 1991. — С. 268.

4. Шевелев А. Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века : моногр. — СПб., 2001. — 245 с. — С. 169.

Сведения об авторе

Шевелев Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, ведущий научный сотрудник учреждения РАО «Институт педагогического образования». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Information about the author

Shevelev Aleksandr Nikolayevich — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Andragogy at St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Honorary Worker of Higher Vocational Education of the Russian Federation, Leading Researcher of the Institute of Pedagogical Education. E-mail: san0966@mail.ru (St. Petersburg).

Поступила в редакцию 23.10.2019.

Received 23.10.2019.

УДК 002.5

В. Т. Кудрявцев

15 ЛЕТ — ВОЗРАСТ ПОИСКА...

Есть научные журналы, которые «живут один номер». Часто — ради самого факта своего выпуска и авторов, которые в них публикуются. Увы, сегодня такое явление — не столь уж редкое среди рецензируемых изданий.

Есть журналы, не просто ставшие частью научной жизни. Журналы, без которых та была бы неполна. Они направляют движение «из центра», который сами формируют своими публикациями. При нынешней издательской политике книги не всегда находят читателя, распространяясь по рынку изданий, даже если заслуживают читательского внимания. Журналы — «на виду». Именно они приводят читателя к книгам. Хорошие журналы — к хорошим книгам, включая написанные авторами журналов.

Журналу «Психолого-педагогический поиск» удалось сделать невозможное: за 15 лет войти в число журналов второго типа. В этом, прежде всего, заслуга его создателя и бессменного главного редактора профессора А. А. Романова. В редакторском предисловии к каждому номеру — выражение не только значимости тематики статей, но и любви к своему «детищу», уважение к авторам, которые принимают участие

в его судьбе. У журнала не бывает «проходных» номеров. Всякий раз, перелистывая его страницы, приоткрываешь новые смыслы, о существовании которых раньше не подозревал, хотя «по теме» может быть многое написано.

За 15 лет своей жизни журнал присоединился к корпусу флагманов психолого-педагогической периодики, не только фиксируя наметившиеся проблемные поля в сфере образования, но и активно формируя их. С этой точки зрения слово «поиск» в его названии — ключевое. Журнал-лаборатория, двери которой открыты и для именитых авторов, — а они почитают за честь писать в журнал, и это показательно! — И для молодых исследователей. Журнал-рупор свободного психолого-педагогического слова, когда есть, что сказать и чем ответить за произнесенное.

Журнал отличает еще и поисковое отношение к традиции. Для него не существует проблемы «традиции и инновации». Историко-научные материалы, публикуемые в журнале, воссоздают именно историю поисков, которая в отличие от истории решений, позволяет обнаружить в глубоком залегании целые проблемные пласты, которых хватит на разработку многим поколениям¹.

Особый момент — внимание журнала к здравствующим ныне ученым². На Западе обычное дело — посвящать им публикации (включая книги), если они того заслуживают. У нас — редкость, и эту «редкость» тоже можно найти на страницах «Психолого-педагогического поиска», поскольку их участие в актуальном диалоге по поводу собственных идей бесценно. Обоюдно. Пусть современность пока не подарила нам ученых такого уровня, но как не вспомнить сожаления Жана Пиаже по поводу того, что он, обычно индифферентный к критике (на нее отвечал односложно «Согласен!»), ознакомился с критическим анализом своих идей в книге Л. С. Выготского «Мышление и речь» лишь через десятилетия после ухода ее создателя. Рад своему участию в подборке статей о Л. С. Выготском, посвященным 120-летию со дня его рождения³.

...15 лет — возраст поиска, который прекрасен сам по себе, без «бурь и натисков». Пусть захватывает журнал и самим процессом, и радуется, удивляясь найденным не только читателей, но и самих авторов. Мои поздравления — Алексею Романову и его команде. Счастлив, что ищу вместе с ними в качестве постоянного автора.

Список использованной литературы

1. Кудрявцев В. Т. Еще раз об опосредовании в культурно-исторической психологии // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 77–88.
2. Романов А. А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1 (21). — С. 69–81.
3. Романов А. А. Идеи И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 73–83.
4. Романов А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 4 (44). — С. 5–12.

¹ Романов А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С. 5–12; Романов А. А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 82–96; Романов А. А. Идеи И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 73–83.

² Романов А. А. В диалоге с Учителем, с собой и временем // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 1 (21). С. 69–81; и др.

³ Кудрявцев В. Т. Еще раз об опосредовании в культурно-исторической психологии // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 77–88; Романов А. А. Юбилей известных ученых: антропологический курс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 5–14.

5. Романов А. А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2 (38). — С. 82–96.

6. Романов А. А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 3 (39). — С. 5–14.

Сведения об авторе

Кудрявцев Владимир Товиевич — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства». E-mail: vtkud@mail.ru (Москва).

Information about the author

Kyudryavtsev Vladimir Tobiyevich — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Cultural-Historical Psychology of Childhood, UNESCO. E-mail: vtkud@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 23.10.2019.

Received 23.10.2019.

УДК 002.5

С. А. Завражин

РОМАНТИКА НАУЧНОГО ПОИСКА

Когда 15 лет тому назад появился журнал «Психолого-педагогический поиск», никто не мог предположить, что он стремительно ворвется в когорту лидеров отечественной научно-педагогической публицистики. В приветственных письмах авторов и читателей, посвященных десятилетнему юбилею журнала, совершенно правильно отмечалась его практическая направленность, актуальность и новизна рассматриваемых проблем, взвешенность и основательность подходов, высокие стандарты качества публикуемых материалов, широкая география авторов, наличие собственной независимой позиции, доступный стиль подачи самых сложных текстов, интеллигентность, оптимизм, трезвый неангажированный взгляд на психолого-педагогические реалии — все то, что в совокупности сформировало у журнала авторитет надежного, живительного научного источника, притягивающего как маститых ученых, так и молодых исследователей, студентов, учителей, родителей.

Подчеркнем еще одну особенность журнала: он, на наш взгляд, гипнотизирует тем, что мы во многом утратили в последнее прагматичное время, — романтикой научного поиска, которой вольно или невольно заряжаются все, кто имеет отношение к журналу (коллектив редакции, авторы, читатели). Журнал заставляет задуматься, волнует, тревожит, вдохновляет, не оставляет равнодушным к той тематике, которая поднимается на его страницах. На страницах ведется искренний, максимально открытый, напряженный, предельно доверительный, полемичный, а нередко — доброжелательно-ироничный диалог с читателем, которому небезразлична судьба подрастающего поколения, а значит будущее России.

Растущая популярность и общественно-педагогическая значимость журнала — заслуга во многом подлинно творческой работы всего коллектива издания во главе с его вдохновителем и капитаном — Алексеем Алексеевичем Романовым. Для меня, все 15 лет сотрудничавшего с журналом, остается до сих пор загадкой, как главному редактору удается филигранно преодолевать многочисленные, часто не имеющие никакого отношения к его прямым функциональным обязанностям, препятствия на пути к выходу очередного номера. Безусловно, это искусство!

Глубокоуважаемый Алексей Алексеевич!

Позвольте выразить искреннее восхищение перед Вашей подвижнической деятельностью на благо нашего образования, психологической и педагогической науки! Творческого долголетия, легкого пера, нестандартных решений!

Сведения об авторе

Завражин Сергей Александрович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: zavragin-sa@yandex.ru (Владимир).

Information about the author

Zavrazhin Sergey Aleksandrovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Personal Psychology and Correctional Pedagogy at Vladimir State University named for Aleksandr Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: (Vladimir).

Поступила в редакцию 28.09.2019.

Received 28.09.2019.

УДК 002.5

М. А. Захарищева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК ЧЕРЕЗ ДИАЛОГ С К. Д. УШИНСКИМ

Публикация в юбилейном номере журнала должна начинаться словами поздравления и добрыми пожеланиями, но сначала найдем правильные слова для обозначения юбиляра и попробуем для этого вызвать на диалог авторитетного российского педагога К. Д. Ушинского, который в самом начале своей научно-педагогической карьеры обратился к проблеме педагогической литературы.

Полтора столетия тому назад К. Д. Ушинский сетовал на крайнюю бедность нашей педагогической литературы: «Ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения... <...> ...Ни одного педагогического журнала...»¹.

¹ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 1. С. 160.

Сегодня мы можем с полным основанием возразить великому Ушинскому — есть замечательный педагогический журнал!

«Психолого-педагогический поиск» хорошо знаком научно-педагогической обществу страны. Его ждут, читают, ссылаются, авторов знают.

Популярны и полезны рубрики журнала «Философия образования», «Методология историко-педагогического познания», «Страницы истории. Памятные даты», «Международный опыт», «Культура профессиональной подготовки специалиста», «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики».

Редакции удастся гармонично вписать проблематику психологических исследований, профессионального, инклюзивного и специального образования в разные выпуски журнала, что способствует объединению ученых.

Обратим внимание на состав редакционного совета и редакционной коллегии — что ни имя, то явление в современной психологической и педагогической науке.

Почему-то каждый новый выпуск начинаю читать со вступления «от главного редактора». Мне как читателю важно, какой тон разговора задает человек, создававший данный номер журнала, что он хочет донести до своих читателей, какие проблемы считает актуальными и какими видит пути их решения, например, в разделе «Творцы гуманистической педагогики»².

Журнал «Психолого-педагогический поиск», с одной стороны, важный и серьезный, истинно научный, признанный большими и настоящими учеными, а с другой стороны, стал добрым другом и помощником в работе преподавателя педагогики и ее истории, предлагает новые идеи, мысли, материалы, творческие подходы к привычным на первый взгляд явлениям современного образования.

«Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания»³, — в полном согласии с Ушинским поколение молодых исследователей, моих коллег, объединившихся несколько лет тому назад в аспирантское сообщество, считает каждый новый выпуск журнала событием в их жизни.

Аспирантский семинар нашего института работает синхронно с появлением новых выпусков «Психолого-педагогического поиска». Самые «зачитанные» страницы журнала — статьи, посвященные истории педагогики и психологии, методологии историко-педагогического исследования. Мои молодые коллеги с нетерпением ждут материалов М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова, А. А. Романова, А. Н. Шевелёва⁴ и других известных современных ученых.

Уникальным, на наш взгляд, является раздел «Исследования аспирантов и соискателей», где размещены материалы молодых начинающих ученых. Их научный поиск заслуживает особенной осторожности и пристального внимания, поскольку за ними — будущее нашей науки.

² См.: Романов А. А. Творцы гуманистической педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 5–14.

³ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. С. 171.

⁴ См.: Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 28–39; 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; Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2018; № 3 (47). С. 46–56; Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань: Концепция, 2018. 136 с.; и др.

По публикациям молодых ученых в журнале «Психолого-педагогический поиск» наши аспиранты сверяют собственные исследовательские позиции. Понимание значимости журнала привело к тому, что в нашем аспирантском сообществе можно предложить статью молодого ученого в журнал только после обсуждения ее на семинаре. И какой гордостью зажигаются глаза молодого исследователя, статья которого напечатана в «Психолого-педагогическом поиске».

Современная номенклатура в сфере образования и науки требует от отечественных ученых презентовать результаты своих исследований в зарубежных изданиях. Мысль об интеграции нашего научного сообщества в мировой дискурс не нова и, возможно, не лишена оснований. Однако стоит задуматься об эффективности таких публикаций. Зачастую российский ученый, особенно молодой, вынужден прилагать огромные усилия, чтобы попасть в реестр авторитетных западных журналов. Но что именно он получает в итоге? Несколько страниц опубликованного текста и «галочку» о наличии статьи. В этом ли цель научной публикации? Давайте честно ответим на вопросы: состоялся ли диалог и обмен опытом между учеными? Интересны ли результаты отечественных исследований зарубежным коллегам, применимы ли в их практике? Получает ли наш ученый имя и авторитет в международном научном сообществе через такие публикации? Будет ли он востребован и узнаваем? Давайте признаем, что мы пока очень далеки от положительных ответов на эти вопросы, в то время как наши журналы, такие как юбиляр, в течение многих лет помогают авторам решать задачи профессиональной коммуникации и роста.

Именно к авторам педагогических статей обращается К. Д. Ушинский с важными словами о том, что вопросы относительно их деятельности, рождающиеся в мыслях, занимают «тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания»⁵, в чем мы имеем возможность убедиться при знакомстве с публикациями в журнале.

Своей самой значимой публикацией в журнале «Психолого-педагогический поиск» считаю статью о педагогической деятельности В.А. Сухомлинского во время Великой Отечественной войны в поселке Ува Удмуртской Республики⁶. К юбилею В. А. Сухомлинского в 2013 году в журнале была опубликована подборка материалов разных авторов. Так и я попала в команду единомышленников.

Считаю, что в этом журнале можно и нужно печатать только то, что создано, что выстрадано, что продумано, за что отвечаешь по самому строгому «гамбургскому» счету. Существование нашего журнала дает возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодотворной деятельности. Опыт, мысль, которую ученый выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, — «все это не остается в пределах его школы или, что еще хуже, не умрет в нем самом: но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России... и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобрести защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства», — писал К. Д. Ушинский⁷.

⁵ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. С. 171.

⁶ См.: Захарищева М. А. В. А. Сухомлинский — директор школы военных лет // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3 (27). С. 78–86.

⁷ Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. С. 171–172.

Есть журналы, история которых богата, исчисляется десятками лет. В настоящее время появляются журналы, которым сложно «выжить» в суровых условиях современных рисков. «Психолого-педагогический поиск» становится уникальным явлением: имеет уже вполне большой возраст, но остается при этом молодым и актуальным.

На страницах журнала зарождаются научные дискуссии и споры, здесь можно найти единомышленников, сравнить свои позиции с иными представлениями. Одним словом, «Психолого-педагогический поиск» — это наш журнал! Умный, полезный, добрый друг и неоценимый помощник в нашей научно-педагогической деятельности. Желаем юбиляру новых авторов, актуальных проблем для обсуждения, светлых мыслей, добрых друзей, заинтересованных и верных читателей. И пусть психолого-педагогический поиск продолжается!

Список использованной литературы

1. Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 28–39.
2. 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.
3. Захарищева М. А. В. А. Сухомлинский — директор школы военных лет // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 3 (27). — С. 78–86.
4. Захарищева М. А. Динамика представлений В. А. Сухомлинского о трудовом воспитании и обучении по публикациям в журнале «Советская педагогика» (1955–1961 годы) // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 98–106.
5. Захарищева М. А. Эвакуированное военное детство на территории Удмуртии // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2 (34). — С. 40–48.
6. Корнетов Г. Б. Майевтика Сократа: у истоков порождающей педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 46–56.
7. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. — Рязань : Концепция, 2018. — 136 с.
8. Романов А. А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 1 (33). — С. 11–24.
9. Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 70–83.
10. Романов А. А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. — 2015. — № 3. — С. 95–102.
11. Романов А. А. Творцы гуманистической педагогики // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 5–14.
12. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1988. — С. 160–176.
13. Шевелев А. Н. Актуальные проблемы современного гражданского воспитания // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2 (34). — С. 22–33.

Сведения об авторе

Захарищева Марина Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», заслуженный деятель науки Удмуртской Республики, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

M. A. Zakharishcheva

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH THROUGH A DIALOGUE WITH K. D. USHINSKY

References

1. Boguslavskij M. V., Kulikova S. V., Romanov A. A. The Potential of Historical and Pedagogical Investigation of Young People's Education and Socialization in the Context of Modern Challenges. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 28–39. (In Russian)
2. Boguslavskij M. V., Osmolovskaja I. M., Romanov A. A. M. N. Skatkin as an Outstanding Russian Educator. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (36), pp. 81–101. (In Russian)
3. Zaharishheva M. A. V. A. Sukhomlinsky as a Headmaster during the War. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2013, no. 3 (27), pp. 78–86. (In Russian)
4. Zaharishheva M. A. The Evolution of V. A. Sukhomlinsky's Ideas on Labor Education and Academic Education as Reflected in the Soviet Pedagogy Journal (1955–1961). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 98–106. (In Russian)
5. Zaharishheva M. A. Evacuating Children to the Udmurt Republic. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34), pp. 40–48. (In Russian)
6. Kornetov G. B. The Socratic Method of Maieutics: the Origins of Generic Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 46–56. (In Russian)
7. Romanov A. A. *100 knig Grigorija Kornetova* [100 Books by Grigory Kornetov]. Ryazan, Concept Publ., 2018. 136 p. (In Russian)
8. Romanov A. A. Reading the Psychological and Pedagogical Search Academic Journal. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 1 (33), pp. 11–24. (In Russian)
9. Romanov A. A. Commemorating N. K. Krupskaya (Commemorating the 145th Birth Anniversary). *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 4 (32), pp. 70–83. (In Russian)
10. Romanov A. A. The Reformer of Russian Education of the Late 20th Century. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2015, no. 3, pp. 95–102. (In Russian)
11. Romanov A. A. The Creators of Humanist Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 5–14. (In Russian)
12. Ushinskij K. D. On Benefits of Pedagogical Literature. *Pedagogicheskije sochinenija v 6 tomah* [Pedagogical Essays in 6 volumes]. Moscow, Pedagogy Publ., 1988, vol. 1, pp. 160–176. (In Russian)
13. Shevelev A. N. Urgent Issues of Modern Civic Education. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34), pp. 22–33. (In Russian)

Information about the author

Zakharishcheva Marina Alekseyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Psychology at Glazov State Pedagogical University named for V. G. Korolenko, Honored Worker of Science of the Udmurt Republic, Honorary Worker of Higher Vocational Education of the Russian Federation. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Glazov, Udmurt Republic).

Поступила в редакцию 14.10.2019.
Received 14.10.2019.

О ТРАДИЦИЯХ И ИННОВАЦИЯХ

Передо мной лежит научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск», являющийся для меня не просто журналом, а мудрым другом, учителем и авторитетным собеседником. Отмечаю это, поскольку много раз убеждалась, что у журнала есть своя миссия — представлять уникальный информационный контент, быть дискуссионной площадкой для исследователей, организовывать многогранный коммуникационный процесс. Журнал «Психолого-педагогический поиск» дарит своим авторам и читателям тематические находки, ценностные основания педагогики, переосмысление идей образования в изменяющемся мире, информационные ресурсы с инновационными перспективами, гуманитарные практики в образовании. Все перечисленное я отношу к традициям журнала и вполне определенно рассматриваю их как педагогические ценности, истоки научного знания, культурные образцы, идеи — все то, что следует бережно хранить и приумножать.

Журнал традиционно предлагает разнообразные рубрики, позволяющие раскрыть достижения ведущих отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики и психологии. Среди рубрик всегда вызывают интерес «Философия образования», «Методология историко-педагогического познания», «Педагогическая наука и практика», «Психологическая наука и практика», «Страницы истории. Памятные даты», «Культура профессиональной подготовки специалиста», «Международный опыт» и др.

В одном из последних номеров журнала мною с особым интересом прочитана статья А. А. Романова «Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской)»¹. Автор статьи продемонстрировал исследовательский уровень того, как следует писать о педагогических классиках, как важно тонко и бережно относиться к историческим фактам для понимания масштаба социальной активности выдающегося деятеля, характеристики его вклада в отечественную педагогику. Практически все материалы рубрики «Страницы истории. Памятные даты» традиционно отличаются высокой исследовательской культурой и ответственным отношением к пониманию и толкованию истоков педагогических процессов, природы их изменений и особенностей уроков истории для будущих поколений.

Благодарна журналу и члену-корреспонденту РАО М. В. Богуславскому за научную статью о творческом портрете ученого и человека, нашего научного руководителя академика РАО Захара Ильича Равкина. В статье отмечено, что Захар Ильич был выдающимся ученым, который разрабатывал проблемы методологии истории педагогики, новаторское для того времени проблемное преподавание курса истории педагогики². Он был успешным лектором, сумевшим сделать историю педа-

¹ См.: Романов А. А. Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской) // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 47–61.

² Богуславский М. В. Выдающийся отечественный историк педагогики и образования Захар Ильич Равкин (к 100-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 106–116; Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 28–39.

гогики самым интересным и любимым учебным предметом для студентов, чему способствовали его незаурядная эрудиция и стиль изложения — эмоционально-образный, стимулирующий мысль, пробуждающий потребность обратиться к первоисточнику. Все это мы, ученики Захара Ильича, прочувствовали на себе и, читая статью в журнале, пережили снова.

В журнале много ярких портретов ученых. Например, в статье о нобелевском лауреате И. П. Павлове автор характеризует вклад великого физиолога в развитие психологии и педагогики XX века³. Гениальный ученый К. Э. Циолковский предстает в другой статье как выдающийся педагог, основатель антропокосмической педагогики.

Безусловно, интересен образ ученого Феликса Ароновича Фрадкина, многие научные идеи которого актуальны и интересны современным педагогам. К сожалению, ученый не успел завершить свои труды и ушел из жизни в расцвете сил, но остается живым в диалоге со своими учениками, которых любил и активно направлял на поиски новых идей.

Большой заслугой и достижением главного редактора журнала можно считать его статьи об известных ученых и деятелях образования, написанных при их жизни. Выделим статьи о наших учителях Э. Д. Днепрове и Б. М. Бим-Баде, а также коллегах и друзьях М. В. Богуславском и Г. Б. Корнетове.

Подчеркнем еще один очень важный тезис о том, что материалы журнала, представляя фундаментальные основы педагогики и психологии, сохраняя лучшие традиции советской и российской педагогики, открывают новые горизонты гуманитарных наук. В журнале представлены актуальные проблемы современного образования: индивидуальный образовательный результат, сущность понятия и подходы к описанию, проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся, возрастной аспект, диагностика личностных результатов обучения как планируемых достижений школьников, особенности самореализации студентов с разными типами стратегий поведения, активные технологии в подготовке студентов вуза к межкультурной коммуникации, проектные практики формирования гражданской идентичности молодежи за рубежом, гуманистическая парадигма добровольческой деятельности в высших образовательных учреждениях, феномен инновационности, пути педагогической инноватики и др. Все эти направления призваны объединить историю и современность, найти решение актуальных педагогических проблем.

Уверена, что достижения журнала связаны с личностью доктора педагогических наук, профессора, главного редактора Алексея Алексеевича Романова, чей опыт и знания способствуют формированию перспективного тематического плана публикаций, развитию и повышению инновационной составляющей содержания научных статей, налаживанию связей с ведущими учеными современной педагогической науки. А. А. Романов почти ежедневно вкладывает в развитие журнала часть своей души, предпринимает большие усилия для совершенствования качества научных публикаций, формирует культуру педагогического текста. Этот труд способствует высокому качеству научных статей, публикуемых в журнале.

³ Романов А. А. Идеи И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 73–83.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» востребован. Его авторами и читателями являются маститые ученые и начинающие исследователи, преподаватели вузов и учителя школ из разных регионов Российской Федерации и зарубежных стран. Журнал много делает для того, чтобы показать уникальность и глубину теории, истории и практики отечественного образования, отметить интересные открытия зарубежных ученых, сохранить единое образовательное пространство, отразить основные направления фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере наук об образовании.

Что хочется пожелать журналу, которому уже пятнадцать лет?

Во-первых, развивать добрые исследовательские традиции, стимулировать у читателей стремление к профессиональным достижениям и педагогический оптимизм.

Во-вторых, продолжать поиск интересных ученых, способных развивать фундаментальные и прикладные идеи педагогики и психологии.

В-третьих, актуально представлять богатое педагогическое наследие России и зарубежных стран.

В-четвертых, отражать в публикациях уникальный современный опыт глобальных изменений в педагогической науке.

И наконец, ориентироваться на глубокую идею С. Т. Шацкого, который подчеркивал, что истинная педагогика, как и всякое «свежее» дело, всегда жива лишь свободными усилиями и мыслями людей!

Список использованной литературы

1. Богуславский М. В. Выдающийся отечественный историк педагогики и образования Захар Ильич Равкин (к 100-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 106–116.
2. Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 28–39.
3. Романов А. А. Идеи И. П. Павлова в педагогике и психологии XX века // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 73–83.
4. Романов А. А. Идеолог и организатор советской педагогики (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской) // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 47–61.

Сведения об авторе

Асташова Надежда Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского». E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru (Брянск).

Information about the author

Astashova Nadezhda Aleksandrovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy at Bryansk State University named for Academician I. G. Petrovsky. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru (Bryansk).

Поступила в редакцию 23.10.2019.

Received 23.10.2019.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В ПОИСКЕ

История педагогики, как и любая наука, постоянно находится в поиске, а отечественная история педагогики еще и в «Психолого-педагогическом поиске» — журнале, который имеет репутацию научного издания с огромной читательской аудиторией. Пятнадцатилетний юбилей журнала «Психолого-педагогический поиск» является значимым событием для отечественной истории педагогики, которое, как мне кажется, еще станет предметом специального изучения. Видятся как минимум три аспекта, которые со временем могут быть проанализированы историками педагогики: архив журнала, редакционная политика, состав редколлегии и редакционного совета.

Архив журнала представляет собой уникальный источник для изучения эволюции ключевых психолого-педагогических идей и способов представления результатов исследований по педагогике и психологии. На страницах «Психолого-педагогического» представлены статьи ведущих ученых и молодых исследователей, освещены ключевые для педагогов и психологов события научной жизни, отражен международный опыт методологии, теории и практики педагогики и психологии. Авторами журнала стали почти пятьсот исследователей, представляющих разные научные школы и направления: В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, Л. К. Гребенкина, С. А. Завражин, Г. Б. Корнетов, А. Н. Шевелев, Н. П. Юдина и др. Инструменты аналитики РИНЦ позволяют проанализировать распределение опубликованных в журнале материалов по тематике, типу, авторам, числу цитирований, хронологическому распределению статей, что является ценным для осуществления специального историко-педагогического исследования, для которого архив журнала станет источниковой базой.

Редакционная политика является практическим воплощением устава журнала и этических норм издания, а также отражает идеологию главного редактора и сотрудников редакции. Помимо формальной стороны, редакционная политика находит отражение в предисловии главного редактора, которое каждый раз представляет собой, по сути, глубокую аналитическую статью. Существенный вклад в формирование редакционной политики «Психолого-педагогического поиска» в первые годы существования журнала внесли Б. М. Бим-Бад, обладающий большим опытом издательской деятельности, и Э. Д. Днепров, способный оценить потенциал любого начинания с позиции управленца.

Вопрос о том, что и как должно быть представлено в журнале, является одним из главных вопросов для главного редактора. В каждом номере «Психолого-педагогического поиска» этот вопрос успешно решается разными способами, в том числе через представление материалов в той или иной рубрике. За пятнадцать лет существования в журнале было опубликовано около тысячи статей и обзоров в следующих рубриках: «Культура профессиональной подготовки учителя», «Международный опыт», «Страницы истории. Памятные даты», «Практика педагогической

работы», «Профессиональное мастерство», «Педагогический университет и школа», «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики», «Проблемы общей психологии», «Актуальные проблемы человекознания», «Проблемы современной психологии», «Педагогическая наука и практика», «Математические методы исследования в психологии и педагогике», «Стратегия развития науки в эпоху глобализации», «Культура профессиональной подготовки учителя», «Философия образования», «Методология историко-педагогического познания», «Актуальные проблемы психологии», «Методология и психология развития личности», «Историко-педагогические исследования», «Информатизация образования», «Теория дошкольного образования», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Стратегия развития высшего образования», «История и модели дополнительного образования», «Открытая трибуна», «Поликультурное мышление», «Методология развития личности», «Исследования аспирантов и соискателей», «Научно-педагогические школы России», «К читателю», «К юбилею...». Изучение распределения материалов по рубрикам, их наполняемость и способ анонсирования в формате предисловия главного редактора представляют существенную историко-педагогическую ценность.

Редакционный совет и редколлегия журнала представляют собой коллективы, которые ответственно относятся к общему делу. В разные годы в состав редакционного совета и редколлегии входили Л. А. Байкова, В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, К. К. Жампеисова, С. Л. Кандыбович, В. А. Капранова, Д. Кароли, Г. Б. Корнетов, А. П. Лиферов, М. А. Лукацкий, Н. В. Мартишина, А. В. Репринцев, М. Ф. Секач, О. В. Сухомлинская, Н. А. Фомина, А. Н. Шевелев и др.

Показательно, что редакционный совет и редколлегия не существуют отдельно от журнала и не работают в стиле «добру и злу внимая равнодушно». Их члены — активные авторы на протяжении всех пятнадцати лет, что также является феноменом, который может и должен быть осмыслен историками педагогики.

Желаем журналу дальнейшего развития, хороших авторов и читателей! Современная история педагогики находится в поиске.

Сведения об авторе

Пичугина Виктория Константиновна — доктор педагогических наук, профессор РАО, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», главный редактор журнала по истории античной педагогической культуры “Hypothekai”. E-mail: Pichugina_V@mail.ru (Москва).

Information about the author

Pichugina Viktoriya Konstantinovna — Doctor of Pedagogy, Professor of the Russian Academy of Education, Leading Researcher of the Laboratory of History of Pedagogy and Education at the Institute of the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Chief Editor of Hypothekai: Journal of History of Ancient Pedagogy. E-mail: Pichugina_V@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 12.10.2019.

Received 12.10.2019.

К ЮБИЛЕЮ ЛЮБИМОГО ЖУРНАЛА...

О сколько нам открытий чудных готовит просвещенья дух...

В жизни каждого человека бывают моменты, которые полностью меняют ее ход и течение, заставляют иначе смотреть на мир, происходящие события, перспективы личного и общечеловеческого развития. Как правило, это моменты встречи с новыми людьми, а значит — с неизвестными ранее взглядами, идеями, подходами к различным событиям дня сегодняшнего и вчерашнего. Для меня таким ключевым событием стало приглашение на научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия» в 2005 году, где я познакомилась с Григорием Борисовичем Корнетовым... С ним в мою жизнь пришли захватывающие научные мероприятия, серьезные публикации, интересные люди, без которых уже нельзя представить свое существование.

Научные публикации — сначала скромные, лапидарные, скупые, затем более смелые и порой чересчур пространные — стали существенной частью профессиональной деятельности и способом трансляции собственных взглядов и «открытий» научному сообществу и всем интересующимся историей и теорией педагогики. И здесь главное место принадлежит научно-методическому журналу «Психолого-педагогический поиск», учрежденному ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» и имеющему в качестве редактора талантливого ученого и прекрасного человека Алексея Алексеевича Романова.

В наше парадоксальное время, когда жизнь, с одной стороны, «как на ладони» благодаря интернету и социальным сетям, а с другой — «защищена паролями» и «согласиями на обработку персональных данных»; когда «самая читающая нация в мире» отдала себя во власть гаджетов (доверив им личную жизнь, контроль здоровья, финансы и т. д.), как ни удивительно, все еще сохраняется тяга к книге, печатному слову, что подтверждается необыкновенной востребованностью издательств и большим количеством книжных магазинов. Именно печатным научным журналам существовать и выживать в подобных условиях весьма трудно: к ним предъявляются серьезные требования со стороны учредителей и издательств, аттестационных комиссий и контролирующих органов, но самое главное — популярность и рейтинг зависят от качества и актуальности публикуемых статей и самого требовательного контролера — читателя...

Пятнадцатилетие «Психолого-педагогического поиска» — довольно серьезная дата, особенно с учетом того высокого статуса, который имеет журнал. Примечательно, что журнал и ежегодные конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия» появились примерно в одно время, в начале «нулевых», когда наше общество, немного пришедшее в себя после экономического и мировоззренческого шока девяностых, оказалось на пути к более «хладнокровному» и обстоятельному осознанию педагогического прошлого и выстраиванию перспектив будущего. Все эти годы Г. Б. Корнетов и А. А. Романов своим научным творчеством служили и служат отечественной педагогической науке, подавая пример подобного служения своим коллегам.

На страницах журнала — публикации их талантливых коллег и соратников в деле популяризации и актуализации нашей науки — В. Г. Безрогова, Б. М. Бим-Бада, М. В. Богуславского, С. В. Куликовой, М. А. Лукацкого, Е. В. Рогачевой, А. В. Уткина, А. Н. Шевелева, Н. П. Юдиной и др. Журнал поистине представляет собой «тезаурус» оригинальной научной мысли и творческого поиска в области педагогики и психологии. Благодаря непрестанной заботе руководителя о своем «детище», строгому отбору присылаемых материалов, слаженной работе редколлегии, «Психолого-педагогический поиск» является одним из наиболее читаемых и цитируемых журналов педагогического сообщества. Тематические рубрики и выпуски, внимание к юбилеям и памятным датам истории педагогики и образования, публикация результатов исследований молодых ученых (соискателей и аспирантов) превратили его в издание поликультурного и демократического характера, привлекающее внимание не только известных ученых, но и молодых специалистов в области педагогики и психологии.

Хочется от всей души пожелать Алексею Алексеевичу и его команде неисчерпаемого терпения в их благородном деле, а журналу — дальнейшего служения на поприще отечественной науки и еще многих юбилеев.

Сведения об авторе

Полякова Мария Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: mariap71@rambler.ru (Москва).

Information about the author

Polyakova Maria Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Pedagogical Education at the New University of Russia. E-mail: mariap71@rambler.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 04.10.2019.

Received 04.10.2019.

УДК 002.5

Е. Ю. Рогачева

ПОЗДРАВЛЕНИЯ ЮБИЛЯРУ!

Редколлегия научно-методического журнала «Психолого-педагогический поиск» во главе со своим редактором — профессором, доктором педагогических наук Алексеем Алексеевичем Романовым — отмечает свое 15-летие! Сегодня этот журнал завоевал добрую славу в научно-педагогическом сообществе. Несмотря на «подростковый возраст», все бури и страсти, которые переживал журнал в наше нелегкое время, удалось успешно пройти. Радуют результаты, с которыми это издание, входящее в перечень российских рецензируемых научных журналов, пришло к своему юбилею.

На страницах журнала за пятнадцать лет публиковались результаты исследований в рамках таких специальностей, как общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), теория и методика профессионального образования (педагогические науки), социальная психология (психологические науки), психология развития, акмеология (психологические науки). Это издание, благодаря ответственной позиции ее редактора, членов редколлегии и самих авторов, развивает добрые традиции российской педагогики, каждый раз внося свою «изюминку». В тематическом поле журнала находят место статьи самого разного характера. «Психолого-педагогический поиск» содержит такие рубрики, как философия образования, историко-педагогическое знание, культура профессиональной подготовки, методология научного исследования, педагогика, психология, научная школа, педагогическая журналистика. Важно, что большое внимание уделяется и разделам «Памятные даты» и «Страницы истории». Думаю, что в этом большая заслуга Алексея Алексеевича Романова, поскольку он долгие годы служит истории педагогики, развивает традиции отечественной школы разных ступеней, дорожит своими учителями и ценит коллег по «цеху».

Науку создают реальные люди. История педагогики — «не спектакль без действующих лиц». Алексей Алексеевич стал инициатором подготовки и публикации в журнале подборки статей о творчестве заслуженного деятеля науки России Е. П. Белозерцева, представил материалы М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова о Э. Д. Днепрове, текст о научных школах З. И. Равкина, Б. З. Вульфо́ва, В. А. Сластёнина, В. В. Краевского, В. А. Разумного. А. А. Романов является автором статей о члене-корреспонденте РАО Ф. А. Фрадкине, академиках Б. М. Бим-Баде и Э. Д. Днепрове. Он также написал о М. В. Богуславском и сумел издать объемный труд «100 книг Григория Корнетова».

Журнал уделяет должное внимание выдающимся педагогам прошлого, например Сократу, Аристотелю, М. Монтеню, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарту, Д. Дьюи, В. А. Лаю, Э. Мейману, М. Монтессори, П. М. Фуко и другим, а также отечественным ученым М. В. Ломоносову, Н. И. Пирогову, К. Д. Ушинскому, К. П. Победоносцеву, И. П. Павлову, К. Э. Циолковскому, А. П. Нечаеву, М. Н. Скаткину и др.

На страницах журнала оживает педагогический поиск ученых XX века, представленный идеями как ушедших в мир иной С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Н. К. Крупской, И. П. Иванова, так и ныне здравствующих Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бада, А. П. Фролова, А. Г. Асмолова, М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова и др. Опираясь на биографический подход, главный редактор приветствует попытки авторов использовать фрагменты биографии великих педагогов прошлого и настоящего как объяснительный механизм, позволяющий лучше представить и динамизм эпохи, в рамках которой разворачивалось педагогическое творчество того или иного персонажа, и сложности их судеб в науке.

Весьма важно, что на страницах издания печатаются не только известные в научном мире авторы, но и начинающие исследователи, что дает им возможность, освоив серьезные требования редколлегии научно-методического издания, представить результаты своих исследований, а также ознакомиться с работами своих старших коллег. Это стимулирует научный диалог — единственно приемлемую форму для развития самой науки.

В канун юбилея хочется пожелать главному редактору «Психолого-педагогического поиска» Алексею Алексеевичу Романову и всей его команде долгие лета, творческих идей, интересных авторов и благодарных читателей!

Сведения об авторе

Рогачева Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: erogacheva@hotmail.com (Владимир).

Information about the author

Rogacheva Elena Yuryevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy at Vladimir State University named for Aleksandr Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: erogacheva@hotmail.com (Vladimir).

Поступила в редакцию 22.10.2019.

Received 22.10.2019.

УДК 002.5

В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов

ЛИДЕР ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОИСКА

Уважаемые друзья и коллеги!

Исполняется 15 лет научно-методическому журналу «Психолого-педагогический поиск» — признанному лидеру среди педагогических и психологических журналов в современной России, обеспечивающему социокультурное, методологическое и теоретико-методическое сопровождение развития отечественного образования.

«Психолого-педагогический поиск» является авторитетным наукоёмким и профессионально ориентированным изданием, ставшим, мы убеждены в этом, проводником научных идей и теорий, популяризатором новых психолого-педагогических исследований, пропагандистом новаторского педагогического опыта.

Авторами журнала выступают преподаватели высших и средних учебных заведений, педагогические работники образовательных организаций общего и дополнительного образования, представители органов государственной власти и местного самоуправления. Из них многие являются заслуженными деятелями науки Российской Федерации, заслуженными работниками высшей школы и заслуженными учителями Российской Федерации, членами Российской академии образования, Российской академии медицинских наук, Академии педагогических и социальных наук, Международной академии наук педагогического образования, Международной академии информатизации и других научно-общественных организаций.

Отметим, что читателями журнала является научно-педагогическое сообщество практически всех субъектов России. С «Психолого-педагогическим поиском» осуществляют сотрудничество ученые и практики Белоруссии, Казахстана, Украины, Польши и Германии. Мы твердо уверены в том, что международные горизонты журнала будут расширяться.

Рубрики журнала включают в себя значительный креативно-эвристический потенциал педагогической и психологической наук — «К читателю», «Философия образования», «Методология историко-педагогического познания», «Страницы

истории. Памятные даты», «Международный опыт», «Культура профессиональной подготовки специалиста», «Психологическая, педагогическая науки и практика», «Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики», «Исследования аспирантов и соискателей».

Представленные в номерах журнала исследовательские материалы характеризуются высоким научно-методическим уровнем, так как позволяют актуализировать проблемы современного образования в контексте запросов личности, общества и государства; раскрывают законы, закономерности и механизмы, влияющие на процессы развития системы образования и ее отдельных компонентов; показывают условия, содержание, технологии модернизации образования; обобщают опыт внедрения результатов исследований в образовательную практику.

Журнал, на наш взгляд, решает важнейшую просветительскую и образовательную задачу — создает условия для совершенствования подготовки и переподготовки педагогических кадров и самообразования, развивает педагогическое мышление, критичность, аналитические и прогностические навыки, формирует профессиональные компетенции, способствует осознанию требований современных образовательных парадигм.

Политика журнала тесно связана с развитием государственных программ в области образования. На его страницах публикуются основные приоритетные направления государственной политики в сфере образования. Педагоги узнают со страниц журнала о проблемах и перспективах развития системы образования как в России, так и за рубежом.

Особая роль журнала в развитии педагогической и психологической науки заключается в том, что на его страницах публикуются перспективные исследования по истории педагогики. Можно смело утверждать, что «Психолого-педагогический поиск» — журнал, обеспечивающий информационно-аналитическое сопровождение деятельности Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО.

Историко-педагогические исследования ведущих ученых страны (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, С. В. Куликова, В. К. Пичугина, А. А. Романов, В. И. Ревякина, А. Н. Шевелев и др.) вносят значительный вклад в расширение перспективных направлений историко-педагогического познания в отечественной и зарубежной педагогической науке.

Таким образом, высокий научно-теоретический уровень журнала «Психолого-педагогический поиск», его практическая направленность, актуальность и новизна рассматриваемых проблем, качество публикуемых материалов сделали его популярным и востребованным исследователями, специалистами, повышающими свой профессиональный уровень, молодыми и опытными педагогами и руководителями, преподавателями школ и вузов, студентами, родителями.

* * *

Глубокоуважаемый Алексей Алексеевич!

Примите искренние поздравления с юбилеем Вашего журнала!!! Благодаря Вашей подвижнической деятельности на ниве просвещения, психолого-педагогическая теория и практика получает новый импульс своего развития. Ваш вклад в науку неоспорим! Пусть Ваши фундаментальные идеи станут преддверием новых научных находок и побед Ваших многочисленных учеников. Это возвышает Вас, как истинного Ученого, дает основу мудрости в просветительской и профессионально-педагогической деятельности.

Сведения об авторах

Рындак Валентина Григорьевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», заслуженный деятель науки Российской Федерации (Оренбург).

Аллагулов Артур Минехатович — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных, социально-экономических, математических и естественно-научных дисциплин Оренбургского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», профессор кафедры педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», член Бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. E-mail: art_hist@bk.ru (Оренбург).

Information about the authors

Ryndak Valentina Grigoryevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Sociology at Orenburg State Pedagogical University, Honored Worker of Science of the Russian Federation (Orenburg).

Allagulov Arthur Minekhatovich — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Humanitarian, Socio-Economic, Mathematical and Natural Sciences at Orenburg Affiliate of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Professor in the Department of Pedagogy and Sociology at Orenburg State Pedagogical University, Member of the Board of the Scientific Council on Problems of History of Education and Pedagogy of the Department of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. E-mail: art_hist@bk.ru (Orenburg).

Поступила в редакцию 01.10.2019.

Received 01.10.2019.

УДК [15:37]:001

Т. Г. Мухина, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Уважаемый Алексей Алексеевич!
Уважаемые сотрудники журнала! Дорогие друзья!

Примите самые теплые и искренние поздравления с днем рождения журнала!

«Психолого-педагогическому поиску» неизменно удастся соединять глубину научной разработки фундаментальных проблем в области психологии и педагогики, истории и философии образования, остроту и актуальность образования как социально-образовательной сферы, включающей взаимодействие государства, участников образовательного процесса и социума, предъявляющего новые требования к качественным характеристикам и культуре профессиональной подготовки специалиста.

© Мухина Т. Г., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В., 2019

Журнал соответствует лучшим традициям российской педагогической журналистики, сохраняет преемственность развития гуманистических инвариантных идей отечественной педагогики. На страницах журнала размещаются материалы о выдающихся ученых и авторах, коллегах, раскрывается их роль в современной науке и образовании. Можно выделить статьи о Э. Д. Днепрове, Е. П. Белозерцеве, Б. М. Бим-Баде, М. В. Богуславском, Б. З. Вульфове, О. С. Газмане, Л. К. Гребенкиной, Г. Б. Корнетове, В. В. Краевском, А. П. Лиферове, З. И. Равкине, В. А. Разумном, М. Н. Скаткине, В. А. Слостёвине, Ф. А. Фрадкине. Они были и есть основатели или носители традиций научных школ, хорошие руководители своих аспирантов и соискателей.

На страницы журнала привлекаются известные ученые и ищущие перспективные молодые исследователи. Авторы журнала подчеркивают, что тема научных школ и педагогического наставничества всегда предполагает открытость к любому диалогу, способному активизировать новые исследования в педагогике и психологии. Тематика материалов, представленных молодыми учеными, весьма обширна.

Исследования в области истории образования направлены на историко-педагогическое осмысление современных педагогических теорий, концепций, педагогических систем. Отметим статьи В. Н. Лисович «Журналы для детей и юношества дореволюционной России как отдельная категория детской литературы», Е. И. Мельниковой «Учебный процесс в школах Петрограда–Ленинграда в период 1918–1934 годов», Е. Г. Ямшиковой «Дореволюционный российский учитель и современные проблемы отечественного образования». В работах Ю. В. Музыки, анализируются труды отечественных ученых К. Н. Вентцеля, В. Н. Сороки-Росинского и др. Авторы предлагают практические пути решения современных развивающихся негативных явлений на основе историко-педагогического опыта.

Привлекают внимание статьи авторов, уделяющих особое внимание роли инноваций в современной педагогической практике, акцентируя их роль как одного из основных факторов развития и воспитания личности. Например, формирование предпринимательской культуры в условиях студенческих интеграционных комплексов и бизнес-инкубаторов (Н. А. Кривцова), создание школьных театров (Э. Р. Бойко, П. В. Матренин), организация совместного обучения для детей и родителей (О. М. Богуславская), воспитание личности в процессе занятий спортом (В. А. Голубева), формирование информационной компетентности будущего учителя (Е. А. Гаврилина), формирование ценностных качеств личности младшего школьника средствами декоративно-прикладного искусства (Е. В. Фомина) и др.

Актуальными являются работы молодых ученых, представляющие сравнительный анализ зарубежных и отечественных систем образования. Ученые исследуют международный опыт создания инновационных систем в области общего и профессионального образования, оценивают возможности использования зарубежного опыта в отечественной педагогической и психологической практике (О. Б. Гоноскова «Особенности подготовленной среды для подростков в средней Монтессори-школе (на примере Hershey Montessori Farm School, США), М. В. Кузина «Сравнительный анализ подходов к развитию Я-концепции студентов в российских и зарубежных вузах», А. Р. Тарасов «Развитие общего среднего образования в Китайской Народной Республике на современном этапе», Ю. Н. Фирсова «Реформирование системы высшего образования в Европе как результат внедрения политики “нового государственного управления”»).

Особый интерес представляют исследования ученых, участвующих в открытых дискуссиях «открытой трибуны». Данные работы заслуживают особого внимания в контексте консолидации труда ученых разных научных школ, которые находят выход и применение вне зависимости от региональных границ (Т. В. Васкевич и др.).

Кроме того, молодые ученые не обходят вниманием проблемы психологической практики: психологическая преемственность школьного и вузовского образования (Е. Г. Башарова), развитие речи учащихся (Л. В. Лагунова); особенности принятия решения в профессиональной деятельности (Е. Е. Дмитриева). Особое внимание уделяется вопросам инклюзивного образования (П. А. Егорова, Д. Д. Мухина).

Журнал «Психолого-педагогический поиск» вызывает большой интерес у научных сотрудников, преподавателей вузов, школ, педагогов системы дошкольного и дополнительного образования, государственных деятелей. Об этом свидетельствует и география городов, в которых работают авторы. Журнал реализует одну из стратегических задач, предоставляя трибуну не только выдающимся деятелям образования, культуры, науки, но и молодым ученым для обсуждения проблем самого широкого научного круга. На его страницах правдиво освещаются сложнейшие проблемы в области педагогики и психологии. Подходы, разрабатываемые молодыми учеными, получают дальнейшее развитие в научной среде.

Сведения об авторах

Мухина Татьяна Геннадьевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского». E-mail: tg-muhina@yandex.ru (Нижегород).

Сорокоумова Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва), ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского». E-mail: 4013@bk.ru. (Нижегород).

Суворова Ольга Вениаминовна — доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского». E-mail: olgavenn@yandex.ru (Нижегород).

Information about the authors

Mukhina Tatyana Gennadyevna — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of General and Social Psychology at National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: tg-muhina@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Sorokoumova Svetlana Nikolaevna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of General, Correctional and Clinical Psychology at Russian State Social University (Moscow), National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: 4013@bk.ru. (Nizhny Novgorod).

Suvorova Olga Veniaminovna — Doctor of Psychology, Professor in Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin (Minin University), National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: olgavenn@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Поступила в редакцию 24.10.2019.

Received 24.10.2019.

УДК 002.5

Н. П. Юдина, Н. В. Семенова

УСПЕХ ЖУРНАЛА — В ЕГО КОМАНДЕ

Быстро идет время. Совсем недавно подводили итоги десятилетней работы журнала «Психолого-педагогический поиск», а сегодня ему уже 15 лет. Конечно, это не возраст для серьезного издания, но если учесть, в каких непростых условиях происходило зарождение и становление нашего журнала, то можно говорить, что журнал успешно выдержал все испытания и занял достойное место в корпусе научной периодики.

Журнал делают люди. Я не ошибусь, если скажу, что его успех обеспечивает команда, которую собрал Алексей Алексеевич Романов, и успех журнала — это его успех. Ученый, преподаватель, ставший редактором. В этом выборе нет случайности: человек с таким опытом научной, педагогической, организационной работы имеет навыки, необходимые для создания сообщества, объединяющего ученых разных стран. Столь широкое представительство разных научных школ — залог содержательности журнала.

Главный редактор умеет в потоке педагогических проблем выделить наиболее значимые, разработка которых определяет образ современной науки. Он не избегает столкновения мнений, развернутой полемики, предоставляя пространство журнала ученым разных школ и направлений. Снабжая публикации своими заметками, главный редактор четко определяет стратегию журнала, на протяжении полутора десятков лет сохраняет и поддерживает его статус как корректного, наукоемкого, интересного.

Отрадно, что журнал открыт и для историко-педагогических изысканий. А. А. Романов, историк педагогики, своей деятельностью ученого-аналитика доказывает, что история педагогики обладает эвристическим потенциалом и без обращения к ней сегодня невозможен поиск конструктивных решений в области актуальной педагогики и образовательной практики.

Занимая прочные позиции в корпусе передовой науки, журнал находит возможность работать с начинающими исследователями. Алексей Алексеевич в этом случае становится учителем. Те рекомендации, которые он дает молодым авторам, обнаруживают в нем деликатного учителя, чуткого стилиста, бережно относящегося к авторской мысли и способам ее выражения.

Мы, коллеги Алексея Алексеевича, не устаем восхищаться многогранностью его личности, способностью организовывать работу, доброжелательностью, постоянной готовностью к общению.

Желаем процветания журналу, сохранения своих позиций и образа. Желаем Алексею Алексеевичу и всем его коллегам творческих успехов и удовлетворения от своей работы!

Сведения об авторах

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». E-mail: nayudina@yandex.ru (Хабаровск).

Семенова Наталья Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. E-mail: nayudina@yandex.ru (Хабаровск).

Information about the authors

Yudina Nadezhda Petrovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy at Pedagogical Institute of Pacific National University. E-mail: nayudina@yandex.ru (Khabarovsk).

Semenova Natalya Viktorovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy at Pedagogical Institute of Pacific National University, Honorary Worker of Higher Vocational Education of the Russian Federation. E-mail: nayudina@yandex.ru (Khabarovsk).

*Поступила в редакцию 02.10.2019.
Received 02.10.2019.*

УДК 37(092)

Н. А. Асташова

ТВОРЧЕСТВО КАК ОБРАЗ ЖИЗНИ: ПАМЯТИ НИКОЛАЯ АЛЕКСЕЕВИЧА АСТАШОВА

Статья посвящена памяти Николая Алексеевича Асташова (1953–1999) — учителя, ученого, методиста, поэта, который смог творчески реализовать идеи подготовки учителя начальных классов. Представлены разные грани таланта Н. А. Асташова: учительское творчество, исследование проблемы функционально-стилистической дифференциации письменной речи учащихся 3-го класса, отношение к русскому языку как уникальному явлению; поэтическое творчество.

Н. А. Асташов; учитель русского языка и литературы; креативность; педагогическое творчество; функционально-стилистическая дифференциация письменной речи учащихся 3-го класса; подготовка учителя

Личное и профессиональное творчество — уникальный процесс, отличающийся поисками нового, изобретением теории или практическими оригинальными решениями, созданием модели мира или произведений искусства. Между тем, если мы рассматриваем творчество педагога, вполне понятно, что продуктом этого творчества является человек, находящийся в центре образовательного процесса, осваивающий образовательное пространство и собственный внутренний мир.

Разгадать секреты педагогического творчества сложно, поскольку, как правило, талантливые педагоги — люди, «умеющие жить» в будущем, способные принимать решения, актуальные не только сегодня, но и завтра¹. Они обладают креативным мышлением, даром импровизации, художественной изобретательностью, особым отношением к общечеловеческим и национальным ценностям.

Проявление педагогического творчества предполагает наличие объективных, прежде всего социокультурных и личностных, предпосылок для творческой деятельности, развитие способностей личности, открытость новому и стремление к конструктивной активности, использование механизмов творческой самореализации.

Специфика педагогического творчества предполагает развитие личной траектории креативности в ее многообразных проявлениях. Таким образом, можно представить, на каком уровне возможна реализация педагогической деятельности как ценной и личностно значимой, насколько важна профессиональная свобода самовыражения, что дает педагогу богатая эмоциональная палитра мироощущения, насколько перспективно творческое образовательное пространство.

Имя Николая Алексеевича Асташова, жизненный путь которого завершился в 1999 году, для меня всегда ассоциируется с яркими творческими проявлениями в разных областях гуманитарной культуры: лингвистической, педагогической, методической. На примере его жизни можно утверждать, что креативный педагог имеет особые чувства, обладает эмоциональной гибкостью, переживает радость творческих открытий, ему чаще сопутствует успех.

После окончания Липецкого педагогического института Н. А. Асташов преподавал в Верхне-Матренской школе Добринского района Липецкой области русский язык и литературу. Начало его педагогической деятельности пришлось на 1970-е годы. В это время люди особо стремились к знаниям, учились самостоятельно думать, выражать свои мысли и чувства. Жизненной потребностью многих молодых людей были литература и поэзия. Не стал исключением и Николай Алексеевич. Самой главной ценностью в его жизни была книга: он любил читать, анализировать тексты, мастерски писал научные статьи, стихи.

Молодой, хорошо образованный и обаятельный учитель литературы Н. А. Асташов не только был заместителем директора школы, но и инициатором новых методических приемов проведения уроков, активным организатором внеурочной деятельности школьников, направленной на развитие их творчества и гражданской зрелости. Демократичность, уважительное отношение к учащимся, литературный талант и эрудиция позволили ему быстро завоевать любовь и уважение учеников, их родителей и коллег-учителей.

¹ Флорида Р. Креативный класс — люди, которые меняют будущее. М. : Классика-XXI, 2005. 430 с. URL : <https://nashol.com/20180522100677/kreativnii-klass-ludi-kotorie-menyaut-buduschee-florida-r-2007.html> (дата обращения: 05.10.2019).

Творческий потенциал молодого учителя не остался незамеченным. Постепенно он активно включился не только в творческую практическую педагогическую деятельность, но и был привлечен к научной работе. Николаю Алексеевичу повезло с учителями. Одним из них был выдающийся отечественный ученый Михаил Ростиславович Львов (1927–2015), доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ.

После защиты кандидатской диссертации Николай Алексеевич приехал работать в Брянский государственный педагогический институт, где успешно выполнял обязанности доцента, заведующего кафедрой русского языка и методики его преподавания. Он принимал самое активное участие в общественной и культурной жизни факультета начальных классов и института (потом университета), участвовал в разработке теоретико-методологических проблем преподавания развития речи учащихся, методики преподавания русского языка.

Продуктивной профессиональной деятельности способствовали личностные качества Николая Алексеевича, который относился к людям, не стесняющимся высказывать свое мнение, если оно даже расходится с общепринятым. Трудолюбие, обязательность, уважительное отношение к студентам, преподавателям, учителям, чувство юмора, страстность по отношению к педагогической деятельности, практической и научной, — все это вызывало человеческую симпатию и уважение к личности и деятельности Н. А. Асташова.

Понимание природы педагогической деятельности позволило Н. А. Асташову активно включиться в разнообразную внеаудиторную работу со студентами. Круг ее был необычайно широк и многогранен: агитбригада «Азбука», выступления которой удивляли глубиной, актуальностью, тематическим разнообразием и привлекательностью художественного оформления; концертные программы, готовившиеся со студентами в общежитии (а из репетиционного зала раздавались то одобряющие возгласы, то раскатистый смех, то вдруг воцарялась тишина...) и удивлявшие творческими поисками; выпуски стенной газеты «Азбука», от которых невозможно было оторваться.

Н. А. Асташов много работал с учителями Брянска и Брянской области, понимал сложность работы современного учителя и поэтому не только темпераментно и выразительно читал лекции по методике преподавания русского языка в начальной школе, но и давал открытые уроки, которые отличались высоким профессионализмом и удивительным творческим подходом. Казалось, что у этого человека множество идей, техник и технологий. Главными ценителями его творчества были дети — ученики начальных классов, которые окружали после урока и не хотели расставаться.

Видимо, такое отношение можно объяснить тем, что кандидатскую диссертацию Николай Алексеевич писал по проблеме развития речевой деятельности учащихся начальной школы, формированию коммуникативно-стилистических умений, неразрывно связанных с закреплением в речевом опыте учащихся типичных функционально-речевых стилей.

В диссертации Н. А. Асташов объяснял, почему его исследовательское внимание привлекла проблема формирования речевых компетенций, развитие коммуникативной функции языка. Он подчеркивал, что, во-первых, речь, представляя собой язык в действии, служит универсальным средством общения, границы и сферы которого постоянно расширяются. Во-вторых, речь — мощный канал интеллектуального, в широком смысле — духовного становления личности. В-третьих, речь

нельзя не рассматривать как необходимое условие социальной активности каждого гражданина общества. В-четвертых, речь выступает зеркалом общего культурного уровня того, кто ее использует.

В процессе исследования Н. А. Асташов отработывал у учащихся 3-го класса коммуникативно-стилистические умения, основываясь на специальных речеведческих знаниях, комплексно объединяющих как понятие текста, его типов и функционально-стилистических разновидностей, так и понятие ситуации общения и ее наиболее общих составляющих.

Сегодня ученикам также будет интересно придумать художественные и деловые тексты, понять их специфику и различия. Автор приводит в диссертации поиски школьников и показывает их успехи и недочеты. Ниже укажем примеры художественного и делового описаний, созданных учащимися в рамках эксперимента (тексты приводятся без каких-либо правок).

«Забавная игрушка. Перед классом стоит герой мультипликационного фильма. Угадайте кто? Да, Волк! По названию кажется, что он злой и сердитый. Но это не так! Перед нами стоит добрый, забавный, веселый и потому всем симпатичный Волк. Он радостно улыбается и даже кажется подмигивает. На нем ярко-зеленая блузка и огромный галстук в красный горох. Брюки у Волка огненные, а башмаки синие. Хвост у него лихо повернут в сторону, а руки растопырены. Когда смотришь на такого Волка кажется, что он хочет сплясать лезгинку. Это потому что у него хорошее настроение. За это его любят взрослые и дети!»

«Волк. Игрушка Волк сделана из объемного полиэтилена. Высота ее 40 см, ширина около 25. Каждая часть игрушки вращается. В целом игрушка мягкая и гибкая. Она предназначена для детей младшего школьного возраста. Игрушка выпущена фабрикой «Малыш»».

По мнению оппонентов, в диссертации хорошо представлен результат исследования: Н. А. Асташову удалось научить детей описывать предмет, воспитать у них наблюдательность, приучить группировать признаки по тому или иному основанию и тем самым развить логическое мышление ребенка, стимулировать творчество и воображение. А это именно то, что важно и сегодня! Недаром один из оппонентов, профессор МГУ, академик РАО А. А. Леонтьев, отмечая высокую актуальность работы, подчеркнул причинно-следственные позиции: формируя стилистическое чутье у учащихся, мы обеспечиваем решение еще одной важнейшей педагогической задачи — приобщения школьников к эстетической деятельности.

Анализируя личностный и профессиональный путь Н. А. Асташова, понимаешь, что этот человек был одарен талантами, и по сути яркое проявление креативности как общей способности к творчеству, способности порождать необычные идеи — это его личностный стандарт, выраженный в восприимчивости к новому, фантазиям на основе развитого эстетического чувства.

Н. А. Асташов в своих проявлениях был независимым (что не всегда воспринималось позитивно и не всем нравилось) и делал многое для самореализации как уникального личностного проекта. Креативность изначально была свойственна этому человеку, «умеющему жить» в будущем и способному «менять будущее». Запоминающиеся выступления в разных аудиториях в защиту русского языка, подчеркивание его объединяющей роли для граждан России, призывы к проявлению бережного отношения к словесному богатству — это ли не миссия креативного человека, выраженная в служении общечеловеческому и национальному развитию?

Отношение к русскому языку как уникальному явлению, как живой материи, способной «очеловечивать» человека, отличало профессиональное и поэтическое творчество ученого. Он всегда вслед за писателем Ф. Абрамовым повторял, что в слове сокрыта великая энергия человеческого духа, поэтому русский язык всевечен и велик. Без сомнения, назначение национального языка, его главная роль — быть духовным аккумулятором культуры, ее этнической самобытности. Это свойство языка может быть самодостаточным для того, чтобы русская земля, русский народ были сильны в своем достоинстве и хранили целомудренно и свято российский дух.

Николаю Алексеевичу была присуща глубочайшая внутренняя культура, которая имела лингвофилософское основание и впитала удивительный, высокой духовности язык русского народа с его глубокой пронизательностью и мощной внутренней силой, язык А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого, И. А. Бунина и К. С. Паустовского. Всей своей деятельностью ученый утверждал мысль о том, что история языка — история народа, непреходящая ценность, в которой заключен особый дух и аромат русской жизни, характер и поведение русского человека, его взгляды на мир и место в нем, поэтому исконно русские слова в их красоте и величии, уникальном звучании — профессиональная среда, в которой жил Николай Алексеевич, отмеченная его любовью, воодушевлением, упованием, вдохновением².

Неповторимый индивидуальный стиль Н. А. Асташова, человека и преподавателя, в котором главными являлись такие индикаторы, как умение доходить во всем до самой сути, внесение разнообразия в жизнедеятельность, развитие гражданственности и духовности в будущем учителе, феноменальная работоспособность, отличается также творчеством, определяющим путь к смыслу жизни.

Всегда с высоким чувством ответственности Николай Алексеевич работал со студентами. Это был блестящий лектор, чьи яркие, глубокие, продуманные выступления перед студентами запоминались на всю жизнь. Праздником для студентов была практика в школе, которой руководил Н. А. Асташов, поскольку это была творческая лаборатория со всеми необходимыми атрибутами и, самое главное, желанием помочь каждому студенту в поиске собственного оригинального педагогического почерка. Всегда высоким качеством отличались курсовые и дипломные работы, выполненные под руководством такого наставника³.

А еще Николай Алексеевич был поэтом, чьи строки наполнены теплом и нежностью, радостью и болью. Он писал о дружбе и любви, учителе и защитниках Отечества, природе своего родного села и Москве... В поэтических строках удалось глубоко выразить разнообразные состояния человеческого духа. Творчество для Н. А. Асташова — способ жизни, испытание самого себя, сорадость творчеству других.

Отношеньем,
сотканным из света,
Так легко и радостно
играть,

² См.: Асташова Н. А. Ценность русского языка в творчестве учителя, ученого и поэта Николая Алексеевича Асташова // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 3. С. 5.

³ См.: Асташов Н. А. Избр. произведения: моногр., науч. ст., стихи / сост. Н. А. Асташова. Брянск : Десяточка, 2013. С. 5.

Словно в длани счастье
принимать
В тишине предзимнего
рассвета.
Только нет такого на земле
Отношенья, в коем
легкость света,
Вздогнувшего в лебедя
крыле
Или в хризантеме
в память лета.
Отношеньем, сотканным
из света,
Властвует сейчас одна
душа,
Пусть она, обиду заглуша,
Приголубит бедного поэта ⁴.

Николай Алексеевич выступал оппонентом на защите кандидатских диссертаций и делал это не только высокопрофессионально, но и с пониманием глубины и важности поисков соискателя в контексте научно-методических основ учительского дела, вероятно, и с видением вклада в изменение социокультурной картины будущего.

В профессиональной деятельности Н. А. Асташова выделялось добросовестное, ответственное и креативное отношение: позиционирование того, чем он занимался, как любимого дела, возможность свободно делать то, что считаешь важным, и наличие достаточных средств для обеспечения себя и своего дела. Профессиональная деятельность отражалась в жизни Н. А. Асташова как счастливое самоощущение (когда «глаза горят»), как таинственный, непознаваемый акт, когда человек погружается в творческий процесс и рождается вдохновение — главный двигатель нового.

Это проявлялось практически всегда: во время написания научной статьи, разработки творческих заданий для учебных занятий со студентами или учителями, в процессе подготовки к мастер-классу или решения профсоюзных проблем. Но главное — конструктивная активность в предметной деятельности, когда во время учебных занятий рождался интеллектуальный продукт, явившийся результатом актуального взаимодействия, особых способностей, напряжения, энергии разума, таланта. В данном случае ценность творчества заключалась в том, что педагог, которому свойственна креативность, находился в особом эмоциональном состоянии, переживал вместе со студентами радость творческих открытий.

Креативный человек — особенный. Он уникален в личностных качествах и ценностях, в числе которых выделяется аксиологическая доминанта — человек. Значимыми для Н. А. Асташова являлись ценности любви, семьи и близких людей, здоровья, творчества (онтологически присущая человеку способность к созиданию), духовное развитие, движение — все, что дарит наибольшее удовольствие в жизни и то, что позволяет ощущать «полноту бытия».

⁴ Асташов Н. А. Избр. произведения ... С. 6.

Один из коллег Н. А. Асташова написал о нем:

С рожденья Музой вдохновленный
И разума познавший свет,
Он среди поэтов был ученый,
А меж учеными — поэт!

Вместе с тем он не просто был, а как всякий творческий человек — есть и будет.

Известно, что творчество, как и культура, должно пронизывать всю человеческую жизнь и, безусловно, всю систему образования. Творчество и креативность в сочетании с духовностью и гражданственностью личности имеют шанс выступить как движущая сила значимых социокультурных преобразований. Творческое наследие Н. А. Асташова — фактор профессиональных и социокультурных перемен и продолжение жизни автора, реализация смысла идеи А. Камю «Творить — жить дважды».

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Асташов Н. А. Избр. произведения : моногр., науч. ст., стихи / сост. Н. А. Асташова. — Брянск : Десяточка, 2013. — 307 с.
2. Асташова Н. А. Ценность русского языка в творчестве учителя, ученого и поэта Николая Алексеевича Асташова // Начальная школа плюс До и После. — 2013. — № 3. — С. 5–9.
3. Флорида Р. Креативный класс — люди, которые меняют будущее. — М. : Классика-XXI, 2005. — 430 с. — URL : <https://nashol.com/20180522100677/kreativnii-klass-ludikotorie-menyaut-buduschee-florida-r-2007.html> (дата обращения: 05.10.2019).

Сведения об авторе

Асташова Надежда Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского». E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru (Брянск).

N. A. Astashova

CREATIVITY AS A PHILOSOPHY OF LIFE: COMMEMORATING NIKOLAY ALEKSEYEVICH ASTASHOV

The article commemorates Nikolay Alekseyevich Astashov (1953–1999), an educator, a scholar, a methodologist, a poet, and a person who realized his creative potential in primary school teacher training. The article speaks about N. A. Astashov's talents and accomplishments: teaching, research devoted to the investigation of functional and stylistic differentiation of 9-year-old children's writing skills, veneration of the Russian language as a unique phenomenon, poetic talent.

N. A. Astashov; teacher of the Russian language and Russian literature; creativity; pedagogical craft; functional and stylistic differentiation of 9-year-old children's writing skills; teacher training

References

1. Astashov N. A. *Izbrannyje proizvedenija* [Selected Works]. Astashova N. A. (comp.). Bryansk, Decade Publ., 2013, 307 p. (In Russian)
2. Astashova N. A. Nikolay Alekseyevich Astashov, a Teacher, a Scholar, and a Poet and his Veneration of the Russian Language. *Nachal'naja shkola pljus Do i Posle* [Primary School Plus: Before and After]. 2013, no. 3, pp. 5–9. (In Russian)
3. Florida R. *Kreativnyj klass — ljudi, kotorye menjajut budushhee* [Creative People: People Who Change the Future]. Moscow, Classics XXI Publ., 2005, 430 p. URL: <https://nashol.com/20180522100677/kreativnii-klass-ludi-kotorie-menyaut-budushee-florida-r-2007.html> (accessed: 05.10.2019). (In Russian)

Information about the author

Astashova Nadezhda Aleksandrovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy at Bryansk State University named for Academician I. G. Petrovsky. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru (Bryansk).

Поступила в редакцию 11.10.2019.

Received 11.10.2019.



Памятные даты

130 лет со дня рождения С. Л. Рубинштейна

УДК 159.9(092)

В. Т. Кудрявцев

**СМЕНА ПРИНЦИПОВ:
ОТ ДЕТЕРМИНИЗМА — К САМОДЕТЕРМИНИЗМУ,
ОТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — К САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(к 130-летию С. Л. Рубинштейна)**

За методологическими принципами детерминизма и деятельности (единства сознания и деятельности), введенными в психологию С. Л. Рубинштейном, стоят сформулированные им ранее идеи самодетерминизма и самодеятельности. По нашему мнению, им необходимо вернуть статус методологических принципов современной психологии. Для этого творчество ученого-психолога С. Л. Рубинштейна должно рассматриваться в логике философских поисков, которые вел мыслитель. С этих позиций характеризуются проблемы внешнего и внутреннего в психологии, парадоксы человеческого мышления, соотношения объективности и конструктивности, деятельности и общения.

С. Л. Рубинштейн; детерминизм; деятельность; внутреннее; самодетерминация; самодеятельность; объективность; конструктивность; мышление; общение

Ближе к концу XX века, после выхода книги Ролана Барта «Смерть автора» (1967)¹, в постмодернистский оборот вошел и тезис о «смерти субъекта». Констатируя «смерть субъекта» для объяснения того, что происходит с человеком на стыке двух столетий, опору ищут как в общекультурных и философских традициях (буддизм, ницшеанство, бергсоцианство), так и особенностях современного гуманитарного знания (постструктурализм и др.), новейших социогуманитарных практик, технологий деятельности, в том числе виртуальных, и т. д. Культура продолжает оставаться в этой исторически «буферной» зоне, хотя со времен Барта и продвинулась в ней с нарастающим ускорением, а тема «состояния» субъекта остается открытой.

Главный вопрос можно сформулировать так: не скрывается ли под видом «смерти» классически понимаемого субъекта феномен разнообразия его новых форм деятельной «жизни», новых форм «авторизации деятельности»² — разнообра-

¹ См.: Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М. : Универс : Прогресс, 1994. 616 с.

² Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 14–30.

зия, которое возникло в мире на изломе двух столетий, двух тысячелетий и до сих пор не осмыслены в качестве таковых? Прежде всего — самим субъектом деятельности, индивидуальным и коллективным, не идентифицирующим себя с ней в условиях одновременно размывания границ, а за счет этого — расширения человеческих общностей и отчуждения в глобализованном мире.

Основания для утвердительного ответа на этот вопрос мы находим в творчестве выдающегося отечественного мыслителя и психолога С. Л. Рубинштейна, 130-летие которого отмечается в 2019 году.

Где психология «у себя дома»?

Сергей Леонидович Рубинштейн делит свой день рождения — 6 июня — с гением русской поэзии А. С. Пушкиным. Правда, 6 июня Рубинштейн родился по старому стилю, по новому — 18 июня (пушкинский день мы отмечаем 6 июня по новому стилю). Но есть нечто, что сближает их теснее и без оговорок на различие календарей.

В. Г. Белинский написал о Пушкине: «Как истинный художник, Пушкин не нуждался в выборе *поэтических предметов* для своих произведений, но для него все предметы были равно исполнены поэзии (курсив мой. — В. К.)»³. Так и Рубинштейн не утруждал себя выбором «объектов мысли». Позднее А. М. Пятигорский заметил, что философ, а Рубинштейн был, прежде всего, философом, оставаясь им и в качестве исследователя теоретических проблем психологии, имеет право философствовать *о любом предмете*. Потому что ключевое слово тут — *философствовать, теоретизировать*. Видеть то, что даже не нами положено и лежит на поверхности, как если бы оно находилось в основании. Для теоретика весь мир — субстанция, во всех ее атрибутах, модусах (по Спинозе) и значительно более второстепенных явлениях. Но и в них она является *не зря*. И их делает «незряшным», что, просто «зря», порой невозможно разглядеть.

С. Л. Рубинштейн, даже размышляя об известных и, казалось бы, элементарных фактах, досконально и логично описанных в учебниках классической психологии, сбрасывает с них униформу очевидности, создающую иллюзию понимания закономерности. Закономерности, которую ищет заново. Через проблематизацию самого источника происхождения факта. Через фиксацию парадоксальности того, что вызвало его к жизни («не зря!»). Рубинштейн — не простое, но благодарное чтение, поныне вызывающее затруднение у многих читателей-психологов. Особенно у тех, кто пытается подступиться к нему без знания теоретического «кода» немецкой философской классики (а за ней — еще и многовековая традиция с корнями в античности). А здесь обманывают слова, которые «те же» — «созерцание», «анализ», «обобщение», пусть даже «деятельность»... Но ни из учебников логики, ни из хрестоматийных пособий по эмпирической психологии, ни из книг и статей большинства советских психологов-современников значения не вычитаешь, не сверяясь с Кантом, Гегелем, Марксом... А соответствующий «подстрочник» есть у Рубинштейна далеко не везде. Поэтому попытки соотнесения идей Рубинштейна с представлениями других психологов о «том же самом» часто бессмысленны. Это — разные градации теоретического анализа.

Нынешняя психология порой напоминает восторженное обвешивание разноцветными гирляндами давно, чуть ли не вместе с колесом, изобретенных велосипедов, об устройстве которых почти уже мало кто помнит. Поэтому для нее таких «тонкостей» не существует. Рискну предположить, что и советская психология по-

³ Белинский В. Г. Сочинения Александра Пушкина. М.: Художественная литература, 1985. С. 248.

настоящему не смогла освоить, понять и оценить сделанное Рубинштейном, если не считать того, что сделали единицы, например ученик Сергея Леонидовича Андрей Владимирович Брушлинский⁴.

Зато цена чтения трудов Рубинштейна поистине замечательна: отпадает нужда мысленно «собирать» главы и параграфы в систему — в одном абзаце, посвященном чему-то специальному, прочитывается характеристика всего мира человеческого сознания, всей человеческой психики. Среди великих психологов так писать (и мыслить) умели немногие: К. Бюлер, К. Коффка, Л. С. Выготский... С. Л. Рубинштейн — с особой философской глубиной и выразительностью. Глубины Рубинштейна — вершины, вершинные маяки мысли, которые по-прежнему обходит психология, наталкиваясь на рифы теоретического мелководья. «Навигаторы» Рубинштейна не просты, их нужно уметь читать, потому что это — навигаторы движения мысли по сложным местам. По контуру острейших противоречий человеческой природы.

И снова Белинский о Пушкине: «Этой поэтической натуре ничего не стоило быть гражданином всего мира и в каждой сфере жизни быть, как у себя дома; жизнь и природа, где бы ни встретил он их, свободно и охотно ложились на полотно под его кистью»⁵.

Рубинштейн в психологии тоже «везде у себя дома»: от психомоторики и психофизики до психологии разума, творчества, личности, где бы ни останавливался, чтобы ни удерживал в своем мышлении.

Как однажды заметил К. Маркс, политическая экономия начинается не там, где о ней как таковой идет речь. То же — и с психологией. И это прекрасно понимал Рубинштейн, что не мешало ему последовательно бороться с редукционизмом в психологии во всех его проявлениях.

Обретя «право на самоопределение» в качестве науки, психология не расторгла свои глубинные исторические и логические узы с философией. О «самоопределившейся» психологии середины XIX столетия Рубинштейн писал следующее: «Не Г. Т. Фехнер и В. Вундт — эклектики и эпигоны в философии, а великие философы XVII—XVIII вв. определили ее методологические основы»⁶. Как часто бывает, новообретенное «право на самоопределение» сразу оборачивается переживанием «комплекса неполноценности» и попытками его компенсации, вплоть до «гиперкомпенсации». Так произошло и с психологией. Претендуя на статус «объективной» науки, она ориентировалась на идеалы естественно-научного знания, причем классического, которое в эквивалентах повторяемости эксперимента и точности добытых в нем данных выражает свою «объективность», приравниваемую к математизируемости. Повторяется и точно просчитывается — значит, объективно. А если недоступно для воспроизведения и просчитывания субъекту — уже не объективно? Или, все-таки, таковы условия принятой «научной конвенции»?

Это — очень «старая история», которая продолжается и поныне. Стремление психологов XXI века «прильнуть» к достижениям neuroscience и computer science — из сферы попыток той же «гиперкомпенсации». Без поправки на то, что в разных пространствах, задаваемых в объективном знании, параллельные линии, условно говоря, могут оставаться параллельными, а могут и пересечься, что формы репре-

⁴ Подробнее о развитии Брушлинских идей Рубинштейна в его самобытной концепции см.: Кудрявцев В. Т. Aristos. Слово о Брушлинском // Психологический журнал. 2003. Т. 23, № 2. С. 41–48.

⁵ Белинский В. Г. Сочинения Александра Пушкина.

⁶ Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса // Советская психотехника. 1934. Т. 7, № 1. С. 5.

зентации мира в этом знании исторически ограничены, а кантовская «гносеологическая революция» с ее главным результатом — включением в картину мира самого познающего субъекта — уже больше века назад охватила территорию естественных наук (не станем анализировать уже хорошо известный пример — кантовскую механику). Субъекта — с его крайней непредсказуемостью в ответ на любую неопределенность (А. Г. Асмолов), в форме которой является сущность современного мира. И она сегодня — уже не «артефакт», а факт колоссального «эксперимента» под названием «история», поставленного без участия психологов (Ф. Т. Михайлов).

А психологию продолжают уличать на невоспроизводимости исследовательских результатов, отказывая в праве считаться даже не «объективной наукой» — просто наукой. Обостряя комплекс ее неполноценности и выдавливая в области, где о науке вспоминать не принято, вроде некоторых психотерапевтических практик. Кстати, по этой же причине термином «психология» пытается маркироваться любая паранаука или паранаучная практика, сбивая с толка неискушенного.

Как отмечает А. Б. Орлов, в мировой психологии только два направления — марксистски ориентированная и гуманистическая психология (при всех их порой радикальных различиях) — попытались теоретически (в первом случае еще и экспериментально) сконструировать психическую реальность и на практике работать с ней не по образу и подобию предмета классического естествознания с привлечением выдержанных в логике причинно-следственного детерминизма объяснительных схем и прогностических инструментов, а исходя из «телеологии» и «аксиологии» развития человека — возможности достижения им «гуманистического идеала». Это не отрицает «научности» обеих доктрин: «И психологи-марксисты, и психологи-гуманисты рассматривают развитие психики как закономерный процесс»⁷. Однако перед нами — научность иного типа: «Закономерный характер этого процесса определяется не столько его объективностью и детерминированностью, сколько его самодетерминированностью и телеологичностью (детерминированность не по причине, а по цели, чем и определяется в итоге его *объективность*. — В. К.)»⁸.

«Свет разума» в черном ящике?

У Маркса история — объективный процесс, в котором «субъективность» — не фактор, а «суть дела». Потому что «история — не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека»⁹. Деятельность — в «зазоре» между целью и результатом, с достижением которого вызревает, меняется как минимум по-настоящему определяется, осознается сама цель.

⁷ Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. С. 9.

⁸ Тем более, что вполне определенные, работающие критерии объективности гуманитарно-антропологического знания — именно с учетом его «аксиологической» и «телеологической» специфики — на философско-методологическом уровне сформулированы С.Л. Рубинштейном. Распространенное сегодня (хотя и имеющее под собой давнюю историко-философскую основу в трудах Г. Риккерта, В. Виндельбаума, К. Ясперса и др.) мнение о том, что гуманитарные науки должны всецело строиться на аксиологических основаниях, — лишь простая реакция на попытки возведения их фундамента исходя из идеалов и норм «естественно-научной» объективности. А в науке любая замена «наличного наличным» (детерминизма — индетерминизмом, социологизма — натурализмом, коллективизма — индивидуализмом и т. д.) — крайне непродуктивна. Она снимает необходимость подлинного исследовательского поиска — поиска того, чего в наличии еще нет.

⁹ Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании // Собр. соч. 2-е изд. М., 1955. Т. 2. С. 102.

В этом «зазоре» и складывается то, что Рубинштейн называет «внутренними условиями». Речь о хрестоматийном принципе детерминизма: внешнее через внутреннее. Его и воспринимают «по умолчанию» — как нечто само собой разумеющееся, самоочевидное. Хотя эта простая формула внутренне проблемна.

Внутренне — «призма», преломляясь сквозь которую «луч» действительности вдруг вспыхивает «светом разума»? Вода камень точит не только в соответствии со своими физическими свойствами, но и особенностями окаменевшего вещества. Камень от этого не становится разумным. Но это — на поверхности.

Психология была для Рубинштейна не просто наукой — мировоззрением, миропониманием с мощной несущей философской конструкцией. Именно это позволило ему не просто вписать психику во «всеобщую взаимосвязь явлений материального мира», как он сам обозначил это в подзаголовке своей книги «Бытие и сознание». Психика, сознание, субъект были осмыслены им как творящая сила в бытии, мироздании, мирозидании. Это же затрудняло и по сей день затрудняет понимание работ Рубинштейна психологами, значительная часть которых явно или неявно исповедуют сциентизм. Как будто бы термины, которые использует автор (деятельность, субъект и др.), — те же, что и у других психологов, а стоящее за ними понятийное содержание — совсем иное! Вовсе не сопоставимое с привычным. Раскрыть и оценить его могли только те психологи, которые мыслили в тех же исторически сформировавшихся понятиях, в тех же философских категориях, что и С. Л. Рубинштейн. Такие, как, например, мои учителя В. В. Давыдов, Ф. Т. Михайлов, А. В. Брушлинский.

Если из ученически заученной формулы «внешнее через внутреннее» вытекает лишь аналогия с призмой и лучом, то о специфике человека «принцип детерминизма» говорит не более, чем закон всемирного тяготения. И возникает вопрос: стоило ли ее закладывать в «Основы общей психологии»? Стоило ли учиться философии у Когена и Наторпа в Марбурге и Берлине?

Известный американский специалист по организационному консультированию Стивен Кови ссылается на то, что однажды вычитал в одной книге (он не назвал источника) фразу, которая, как он утверждает, изменила его жизнь: «Между раздражителем и нашей реакцией есть промежуток. В этом промежутке лежит наша свобода и наша способность выбирать свою реакцию. От нее зависит наше развитие и наше счастье»¹⁰. С подачи Кови фраза обрела крылья и разлетелась по Сети. Психологу она напоминает о давней научной дискуссии и тех сомнениях, которые в ходе этой дискуссии высказывались.

Даже заполнив зазор между «раздражителем» и «реакцией», свободой и «способностью выбирать», мы не уйдем далеко от необихевиоризма. Эдвард Толмен просто назвал бы это “intervening variables” — «промежуточными переменными».

В том и дело: как только заявляет о себе «свобода» (несводимая, кстати, к осуществлению самых разнообразных выборов¹¹), «раздражитель» тут же перестает быть «раздражителем», а «реакция» — «реакцией». «Раздражитель» уже не «раздражает», а заставляет задуматься, так как превращается в проблему, а та — в задачу. «Реакция» теряет приставку и становится «акцией», в пределе — творчеством. «Акция» не выбирается, а сама создается, творится (об этом — у Н. А. Бернштейна, В. П. Зинченко и Б. Д. Эльконина). «Решение проблемы» — лишь один из

¹⁰ Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. С. 88.

¹¹ См.: Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 1. С. 16–29.

результатов этого процесса, и часто не в нем «счастье», которое можно и «проспать» — вместе с «развитием»¹².

В 1970-х годах указанные вопросы возникали в связи с позицией А. Н. Леонтьева, когда он предлагал ввести в бихевиористскую формулу $S \rightarrow R$ «деятельность»¹³. Формула приобрела вид: «Стимул \rightarrow Деятельность \rightarrow Реакция». Ф. Т. Михайлов, А. С. Арсеньев, А. В. Брушлинский справедливо возражали Алексею Николаевичу: *тут нет места стимулам и реакциям, импульсам и ответам на них* — сколь угодно избирательным.

Разумеется, надо понимать, что А. Н. Леонтьев сделал это (возможно, неудачно) в контексте спора с бихевиористами. Вне его контекста такая подстановка утрачивает смысл. Леонтьев мыслил человеческую деятельность только внутри мира культуры, который ею и творится, и, конечно же, не считал культуру совокупностью особых — «социальных» стимулов. Отсюда — хотя бы его упрек в адрес Ж. Пиаже, который трактовал мышление как специфический механизм гомеостаза у человека: бессмысленно говорить об «уравновешивании с понятием», которым овладевает ребенок...

«Стимулам-раздражителям» и «реакциям» сегодня нет места даже в психофизике, которая ими занималась на протяжении всей своей исторической дороги от Фехнера к Стивенсу. Эксперименты показывают, что пороги элементарной чувствительности (скажем, болевой) могут сдвигаться у человека вверх или вниз в зависимости от того, какую задачу и как он решает, насколько для него значима ситуация, в которой возникает «стимул». К. В. Бардин создал для описания и объяснения таких феноменов целое направление — субъектную психофизику.

Да и любая мать подтвердит: детский ушиб бывает вдвойне болезненным от досады и обиды. И мы дуем на ушибленное место, «бьем» «плохой стул», который не должен был здесь стоять и мешаться малышу под ногами. В этом чудесном безопасном мире под названием «детская».

А. Н. Леонтьев, конечно, был далек от поисков источника «развития и счастья» в темной шкатулке, стоящей между раздражителем и «свободно выбранной» реакцией. А мы склонны оценивать серьезное и глубокое по «формулам». Хотя порой — это лишь формулировки, необходимые для удержания контекста.

Но ведь точно таким же «черным ящиком» часто видится рубинштейновская «призма внутреннего».

«Просветлить» эту «призму» позволяет взгляд на творческую природу человеческого мышления, который сложился в работах С. Л. Рубинштейна и его школы (А. В. Брушлинский, К. А. Славская, Л. И. Анцыферова, Д. Б. Богоявленская и др.). В данном случае речь должна идти и о мышлении как способности человека, и о разуме как специфической форме человеческой жизни («разумной форме жизни»).

Бессмертные мысли

Как писал А. В. Брушлинский¹⁴, для психологии мышления считалось бесспорным, что, приступая к решению задачи, человек уже сформулировал искомое, поставил перед собой цель, уже нашел смысл в ее решении. Хотя за то и другое, по сути, принималось, требование задачи. Конечно, предполагалось, что требование

¹² См.: Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 14–30.

¹³ См.: Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

¹⁴ См.: Брушлинский А. В. Психология субъекта. М.; СПб.: Ин-т психологии РАН: Алетейя, 2003. 272 с.

может и должно переформулироваться, переосмысливаться, а задача «доопределяться» — хотя бы для того, чтобы быть принятой. Но это обычно связывалось с начальными моментами мыслительного процесса, после чего в представлениях психологов человек, знающий что искать, ясно видящий перед собой цель, движимый смыслом, шел к решению. Пусть — извилистыми дорожками с многочисленными препятствиями, но с опорой на эти четкие и недвусмысленные ориентиры.

Первый повод усомниться в наличии такого изначального «ясновиденья» в мышлении дали эксперименты гештальт-психологов — М. Вертгаймера, К. Дункера, Л. Секея, разработавших и впервые использовавших знаменитую «методику подсказок». Простая и порой явная для внешнего наблюдателя подсказка оказывалась для испытуемого бесполезной, практически «подпороговой величиной» на начальных этапах поиска и «срабатывала» ближе к моменту его завершения. Подсказка принимается тогда, когда задача во многом почти решена. Когда уже... вроде бы, не нужна. Как у Сергея Довлатова: «Когда мы что-то смутно ощущаем, писать, вроде бы, рановато. А когда нам все ясно, остается только молчать». А молчаливое и неуловимое «думаю» ни к литературе, ни к науке не приобщишь. Только — «подумалось». Но это — уже «подумалось», остается лишь написать, изобразить, сыграть... И характерная ретрорефлексия «заднего ума» не упустит своего случая для констатации: «Это же так просто... Как это я раньше не додумался!». А раньше — и не получилось бы! Со стороны, повторим, это бывает еще виднее. Плутарх точно заметил по поводу Архимеда: попытайся кто-то самостоятельно решить те задачи, которые тот решил, он ни к чему бы не пришел, но познакомься он с решением Архимеда, то ему тот час же показалось бы, что он и сам с ними бы справился. Иными словами, если исключить из картины поиска «думаю», то «подумалось» не окажется таким уж очевидным. Утверждают, что Дарвин был знаком с опытами своего современника Менделя, который ставил их над горохом. Но в связи с этим ему ничего «не подумалось»: думал о другом. Как и сотни естествоиспытателей созерцали падение яблок в садах, но «легендарным» (и в том смысле, что это до конца не проверенная легенда) стало только «яблоко Ньютона», которое он буквально притянул к себе силой мысли в качестве «эйдоса» физической картины мира.

Кроме того, как показывают специальные исследования (Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова), сходная картина наблюдается в ситуациях предоставления ребенку учебной помощи. До определенного момента он не принимает ее, не связывая с содержанием задачи как предметом сотрудничества со взрослым. А навязанная взрослым помощь без сформировавшегося запроса на нее рано или поздно приводит к возникновению у ребенка «выученной беспомощности»: «Дать можно только богатому и помочь можно только сильному» (М. Цветаева). «Слабому» объективно помощь необходима, но это — не «осознанная необходимость», делающая его как минимум свободным, открытым к «источнику силы». В то время как умение учиться в своих исходных формах определяется именно развитием способности к принятию учебной помощи: от «беспомощной самодостаточности» — к состоянию «утопающего», который готов цепляться за любую соломинку с неопределенным «Помогите!» на устах, и далее — к более или менее осознанному запросу на предметную, специфически учебную помощь.

Подсказка в творчестве — та же «учебная помощь». Только не от взрослого, а — напрямую — от всего мыслящего рода человеческого, вчерашнего, сегодняшнего и завтрашнего, креативный потенциал которого уникальным образом концентрируется в индивидуальном мыслительном, творческом усилии. Именно поэтому психологические закономерности освоения ребенком «зоны ближайшего развития»

и функциогенеза мысли, даже самой выдающейся по своим результатам, идентичны. Об этом по-своему — в известном сюжете Макса Вертгеймера об ученике, секретарше и Гауссе, в мышлении которых проявляется общность.

Корни идентичности — в не менее известном античном парадоксе поиска: «Если мы не знаем, что искать, то, что же мы ищем, а если знаем — зачем искать?». Недаром еще раньше, у древних китайцев существовало проклятие: «Желаю тебе найти то, что ищешь». Исполниться в жизни ему едва ли было бы суждено. Мудрое проклятие лишь метафорически отсылало к тому же парадоксу поиска, который порой придает жизни острейший драматизм. Много позднее Гегель (в «Феноменологии духа») сформулировал его как закон несовпадения цели и результата деятельности.

Ищите и обрящете. Что обрящете — точно. Другой вопрос — что обрящете. Ибо, пока не обрели, нельзя точно сказать, что искали. Подтверждение (опровержение) гипотезы позволяет ее по-настоящему... сформулировать. Так же, как решение проблемы — увидеть то, в чем же она состояла. Нормальная логика, можно сказать психологика, творческого процесса. Именно поэтому по итогам, плодам творчества мы сразу узнаем, в чем состояла проблема, что озадачивало творца, что обреталось в решении, тогда как он сам получает «максимум» этих «знаний» вместе с итоговым озарением. А поначалу — в лучшем случае может довольствоваться лишь минимумом. В виде общей познавательной, но далеко не всегда осознаваемой установки на то, что искомое совпадает с обретением, а не с исходным запросом. Именно она задает ту направленность мышления, изучением которой А. В. Брушлинский занимался еще в 1960-х годах. Эта направленность может придавать поиску форму интеллектуальной инициативы, когда целеобразование может продолжаться далеко за горизонтом актуального целеполагания (Д. Б. Богоявленская).

Раз «запущенный» процесс мышления уже не остановить. В некотором смысле мышление обречено на «бессмертие». И механизм «бессмертия» мышления, открытый Рубинштейном и его школой. Он — в вечном несовпадении того, что от нас требуют искать (в том числе, мы сами требуем) и того, что реально ищем и в итоге находим. И это — не частное решение, а подход к решению определенного круга задач, теоретическая схема, организующая прежде всего саму работу мышления. Ее нельзя навязывать заранее, и даже если мы ее уже предварительно нащупали, часто не замечаем счастливой находки. И не только потому, что до этого нужно «дойти умом» — в ней должен быть еще и найден смысл (см. исследования О. К. Тихомирова и его сотрудников). А «Эврика!» означает не «Нашел!», а «Так вот, что я искал!». «Частный случай» гегелевского закона. Но в ином «частном случае» было бы невозможным развитие мышления, было бы невозможным само мышление — как творчество (а иного мышления, по Брушлинскому, нет и не может быть). Значит, все-таки «случай» — всеобщий! Но разве здесь только механизм «бессмертия» мышления? Механизм возобновления жизни. Механизм и закон. И совсем неслучайно. В этом и состоит мысль С. Л. Рубинштейна¹⁵ о мышлении как живом процессе, которую развивал А. В. Брушлинский.

В психологии нет ничего вторичного, доступного полному воспроизведению, доведению до абсолютного автоматизма. В психологии всегда первозданна не только мысль или возвышенная страсть, но и рисунок простейших рабочих движений, которые образуют сложнейшее «моторное поле» (Н. А. Бернштейн) без повторяющихся траекторий. Это единственное, что «повторяется» в феноменах человеческой психологии (и в целом, человеческой жизни). А вот «павловские» рефлексy с точ-

¹⁵ См.: Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М. : АН СССР, 1958. 145 с.

ностью можно воспроизводить только на фистульных собаках. И сам же Павлов неоднократно и блестяще демонстрировал, насколько они, надежно выработанные, легко подвергаются сшибке в новых обстоятельствах, а характер реакции живого на сшибку может быть неожиданным для исследователя.

В самодетерминированном живом процессе мышления предпосылки становятся его результатами. Мышление опирается на силлогистику, которая существует до всякого мыслительного акта. Но, как показывают экспериментальные исследования школы Рубинштейна (А. В. Брушлинский, Б. О. Есенгазиева), уже на уровне интеллектуальных операций силлогизмы избирательно и совсем неединообразно требуются мыслью в зависимости от ее продвижения в содержании и смысловом поле задачи. Невозможно заранее расписать «силлогистический сценарий» мыслительного акта, хотя, на первый взгляд, он очевиден. Уже на сами по себе правила «исчисления высказываний», а особенности живого движения мысли, диктуют необходимость ее облечения в определенную логическую форму. К слову, невозможность абстрагироваться от этого даже на формально-логическом уровне продемонстрировал творец «интенциональной логики» Франц Brentano.

Объективность и конструктивность

«Внутреннее» у Рубинштейна — не данность. Не уже сложившиеся органические предпосылки психики, не прошлый опыт, не готовые установки и ожидания... «Внутреннее» — это субъект, конструирующий себя в деятельности. И деятельность — инструмент самостроительства, который не навязывается кем-то извне, а столь же самостоятельно (не значит — в одиночку) отстраивается по законам объективного мира. Так Рубинштейн мыслил еще в 1922 году, в статье «Принцип творческой самодеятельности»¹⁶.

В качестве предмета анализа Рубинштейном выбирается не деятельность как таковая, а ее всеобщая, развитая форма — творческая самодеятельность субъекта. Отсюда и центральная проблема статьи — преодоление конфликта между объективностью и конструктивностью. Но именно эта развитая форма становится для Рубинштейна ключом к пониманию деятельности «вообще», включая ее простейшие, «клеточные» формы. «...Лишь когда со стороны субъекта есть акт творческой самодеятельности, его объект — самостоятельный мир. Каждый “акт” рецептивности — восприятие “явлений”, не имеющих никакого в себе обоснованного существования; каждый акт, в котором выстраивается передо мной мир, есть акт творческой самодеятельности: я непрерывно его воздвигаю, а он, законченный, передо мной»¹⁷.

Соответственно, вместо привычной схемы «субъект — деятельность — результат», автор выстраивает схему «субъект — творческая самодеятельность — произведение — субъект (‘), которой он придает всеобщее значение. Значок (‘) применительно к субъекту указывает на «приращение», ибо Рубинштейн обосновывает закономерность самоизменения, точнее — самопорождения субъекта в акте создания произведения, его превращения в подлинную *causa sui* (Б. Спиноза) — «причину самого себя».

Самодеятельность — не надстройка над деятельностью, а ее исходная форма. Вспомним, как младенец управляет взрослыми (плачем, мимикой, моторикой и т. п.),

¹⁶ См.: Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Избр. философ.-психол. тр. Основы онтологии, логики и психологии. М. : Наука, 1997. С. 433–438.

¹⁷ Там же. С. 437.

чтобы они удовлетворяли потребности, которые не по силам удовлетворить. Зато «по силам» (которые становятся все произвольнее, оставаясь пока неосознанными) сделать нечто большее — организовать для этого более мощные силы взрослых! И «произведением» ребенка становится «организация мощных сил», в чем он впервые находит свою, хотя и авансированную взрослыми. Феномен «авансированной субъектности» — основа, начало человеческого способа жизни¹⁸.

В целом возникает «коварный» вопрос: где внешнее, а где внутреннее, во всяком случае, в «чистом виде»? Цвет глаз — мой, «внутренний», но какое он имеет отношение к процессам перцепции? А трагедии, написанные без моего участия Шекспиром, на языке того далекого времени могут восприниматься мной как личные драмы. Выготский ставил «знак равенства» между внешним и социальным. Противоречая себе в том же месте: по его словам, на сцене развития высшая психическая функция первоначально разделена между двумя людьми (социальное) и только потом становится достоянием одного (индивидуальное). Значит, она уже — психическая, то есть никак не внешняя? В своей экспрессии — да! — внешнее. Но эта экспрессия — как раз ее «внутренняя» суть на этапе «первоначально разделения», она переживается интимно. Или (отсылаясь к другим работам Выготского) «психическая общность» младенца и мамы — это для малыша (да и для мамы) внешнее или все-таки внутреннее? Есть глубочайшие из «внутренних» чувств, которые существуют только в «разделенной» форме: чувства любящих, например. Где она, любовь? «Между», между людьми — так и закреплено и в языке. Даже неразделенная.

Потому и «*принцип детерминизма*» в приложении к пониманию *творящегося и творимого* в человеческом мире — всегда «*принцип самодетерминизма*». Как и «*принцип деятельности*» — «*принцип самодеятельности*».

«Жертвоприношение» деятеля

У Вяч. Иванова есть стихотворение «Слоки». Позволим себе привести его целиком — надеюсь, ниже для читателя станет ясным наш мотив. «Слоки» — форма индийского стиха, хотя само произведение отсылает нас к античности. А заклинание «Безмолвствуй!», которое венчает каждую часть, завершало обряд античного жертвоприношения.

I

Кто скажет: «Здесь огонь» — о пепле холодном
Иль о древах сырых, сложенных в кладу?
Горит огонь; и, движась, движет сила;
И волит воля; и где воля — действие.

Познай себя, кто говорит: «Я — сущий»;
Познай себя — и нарекись: «Деянье».
Нет Человека; бытие — в покое;
И кто сказал: «Я есмь», — покой отринул.

Познай себя. Свершается свершитель,
И делается делатель. Ты — будешь.
«Жрец» нарекись, и знаменуйся: «Жертва».
Се, действие — жертва. Все горит. Безмолвствуй.

¹⁸ См.: Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе.

II

Познай Рожденья таинство. Движенье
Родит движенье: что родить Покою?
Тому, что — круг, исхода нет из круга.
Алчба — зачатъ; и чреватое — Действо.

Познай себя, от Действия рожденный!
Огнем огонь зачат. Умрет зачавший.
Жрец отчий — ты, о жертва жертвы отчей!
Се, жертва — Семя. Все горит. Безмолвствуй.

III

И тайного познай из действий силу:
Меч жреческий — Любовь; Любовь — убийство.
«Отколе жертва?» — ТЫ и Я — отколе?
Все — жрец, и жертва. Все горит. Безмолвствуй.

Мы, как и многие, воспринимаем поэзию целиком: порыв, сколь бы наполнен мыслью он ни был, не дробится на части. Это не значит, что в стихах нет ничего, достойного анализа. Тем более в таких стихах, какие писал философ Вяч. Иванов. Просто здесь работает иной способ анализа.

Целое, порожденное поэтической фантазией, рано или поздно выхватывает из опыта вдумчивого читателя некую логико-теоретическую конструкцию, которая уже может стать предметом аналитической рефлексии, повод для которой дает стихотворение. Для меня такой конструкцией однозначно является известное место из «Феноменологии духа» Г. Гегеля, которое, на первый взгляд, выхвачено по «ближайшей аналогии»:

«Истинное бытие человека, напротив, есть его действие; в последнем индивидуальность действительна, и оно-то и снимает мнимое с обеих сторон. Действие есть нечто просто определенное всеобщее, постигаемое в абстракции; действие есть убийство, кража, благодеяние, подвиг и т. д., и о нем можно сказать, что оно есть. Оно есть “это” и его бытие, есть не только знак, но и сама суть дела. Оно есть “это” и индивидуальный человек, и есть то, что есть оно в простоте “этого” бытия. Индивидуальный человек есть сущее для других, всеобщая сущность, и перестает быть только мнимой сущностью. В качестве его подлинного бытия следует утверждать только действие...»

Индивид не может знать, что он есть, пока он действованием не претворил себя в действительность. Но тем самым он, по-видимому, не может определить цель своего действия, пока он не действовал, но в то же время, будучи сознанием, он должен наперед иметь перед собой поступок, как целиком свой поступок, т. е. как цель, индивид, следовательно, собирающийся совершить поступок, словно находится в каком-то кругу, в котором каждым моментом уже предполагается другой момент, и он не может, таким образом, найти начало потому, что свою первоначальную сущность, которая должна быть его целью, он узнает лишь из действия, а чтобы действовать, у него наперед должна быть цель»¹⁹.

В «Основах общей психологии» С. Л. Рубинштейн пишет:

«Каждым действием, направленным на тот или иной предмет или вещественный результат, человек неизбежно соотносится с человеком, воздействует как-то на других людей, на свои взаимоотношения с ними. Когда действие осознается самим

¹⁹ Гегель. Система наук : в 14 т. М. : Соцэкиздат, 1929–1959. Т. 4, Ч. 1 : Феноменология духа. 487 с.

действующим субъектом в этом своем качестве, оно становится поступком. Поступок — это действие, которое воспринимается и осознается действующим субъектом как общественный акт, как проявление субъекта, которое выражает отношение человека к другим людям.

Один прекрасный музыкант, слушая рассуждения о том, что исполнение музыкального произведения является результатом звукодвигательных координаций, переводом слуховых образов в движения, как-то воскликнул: «Да, да, это все так, но это совсем не то: настоящее музыкальное исполнение — это музыкальный поступок». Этот музыкант, очевидно, переживал свое исполнение не просто как производство более или менее музыкальных звучаний, но вместе с тем и как проявление своей человеческой личности, посредством которого он вступал в общение с другим людьми»²⁰.

Уже до своего осознания в качестве поступка действие «соотносит» человека с миром людей, меняет способ взаимоотношений и позицию человека внутри них, способ взаимопонимания людей, опосредствующий способ понимания вещей. Помимо всего прочего, это свидетельствует о надуманности традиционного противопоставления деятельности (действия) и общения. Но сейчас нас интересует другая сторона дела.

Насколько человек раскрывается в абстрактно-всеобщей — действенной — первооснове своего конкретно-всеобщего бытия, если говорить на языке диалектики Гегеля и Маркса? В каких границах оправдано его теоретическое сведение к ней, а где это перерастает в редукционизм?

И у Вяч. Иванова, и у Г. Гегеля, и у Рубинштейна речь идет о том, подлинность, действительность человеческого бытия открывается нам только в действии. Равно как и всего остального бытия, которому это действие придает «беспокойство». А так — «нет человека, нет проблемы», или по-ивановски, «нет Человека; бытие — в покое»... Это — очевидно.

Почему у Вяч. Иванова звучит лейтмотив жертвоприношения при утверждении активного начала человека в мире? Да потому, что осуществление этого начала — действие, деятельность, свершение есть не что иное, как жертвоприношение деятеля, свершителя. Это старый философский и в целом гуманитарный спор: что «больше» — деятельность или деятель (не говоря уже о личности)? Исчерпывает ли себя деятель в деятельности? Вслед за С. Л. Рубинштейном нет оснований не произнести «нет». За скобками свершения остается многое из того, что есть, а тем более, может быть в свершителе. Включая, возможно что-то очень важное для него. И потому в свершении он приносит в жертву свою целостность. Превращаясь из человека в человекодействие. А это нередко — острая драма. И плата — за явление себя другим и самому себе, за познание и самопознание, которые до совершения действия, поступка являются дремлющими способностями. И пока эти способности дремлют, человек — лишь человек «в себе». Будь он хоть — Вселенная. Первозданное газово-паровое облако, которое может уйти и в «свисток», и в «Гамлета».

И только действуя для нас, порой вынужденно скрывая от нас всю «кухню» действия, он обретает подлинность в своих глазах. Ибо «быть для себя», означает в том числе сознательно не путать «стол» и «кухню», понимая лучше всех, в какое блюдо сколько и чего вложено, для кого и как это сделано.

²⁰ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. С. 478.

Немного личного (вместо заключения)

Одним из больших почитателей С. Л. Рубинштейна был советский философ Генрих Степанович Батищев. В середине 1980-х годов мы общались достаточно часто. Я не знал человека, который так беспощадно отрицал «раннего» Батищева — «деятельностника-субстанциалиста-антропоцентриста», чем «поздний» — исследователь и аксиолог «глубинного общения в со-творческой полифонии с Универсумом». Своим предтечей в отстаивании ценностей такого общения он считал С. Л. Рубинштейна.

По-юношески неопытным аспирантом я спорил с «поздним» Батищевым за «раннего». А заодно и «за Рубинштейна».

Василий Васильевич Давыдов считал тонкую книжечку своего друга молодости Генриха Батищева «Противоречие как категория диалектической логики»²¹ гениальной и был абсолютно прав. А тот о ней и цикле своих статей по проблеме деятельности, написанных в 1960-х, вспоминать не хотел. И давал отпор субстанциалистам-антропоцентристам Ильенкову и Давыдову. Горжусь, что в личных беседах «перепало» и мне как их ученику. Дважды горд. Но главное, я не видел бездонной пропасти между «двумя» Батищевыми. Как и философ-алмаатинец Александр Александрович Хамидов, аспирант Ильенкова и духовный наследник Батищева. Мне тогда были близки идеи Батищева о «надпороговых содержаниях Универсума», которые еще не вовлечены в сколь угодно масштабные орбиты человеческой деятельности, но могут стать внутри уже вовлеченного и освоенного поводом для общения.

Мы начинаем общаться, искать общее, когда не можем что-то вместе сделать, рассматривая себя как уже состоявшихся «деятели». Когда наступают разрыв и разлад. Разрыв в бытии и разлад в со-бытии. Разрыв в деятельности (при безудержной порой активности) и разлад между людьми (при сохранной коммуникации) — два симптома одного и того же. Когда в исторически ограниченном действительном снимаются все мыслимые возможности, а все возможности — в мыслимом, столь же исторически ограничено.

Общение и служило для С. Л. Рубинштейна тем, что оберегает автора от бартовской «смерти», которая действительно может наступить в саморепрезентации состоявшегося «деятеля».

«Смерти автора» может быть противопоставлено только одно — бессмертие авторской мысли.

Список использованной литературы

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. — М. : Универс : Прогресс, 1994. — 616 с.
 2. Батищев Г. С. Противоречие как категория диалектической логики. — М. : Высшая школа, 1963. — 120 с.
 3. Белинский В. Г. Сочинения Александра Пушкина. — М. : Художественная литература, 1985. — 560 с.
 4. Брушлинский А. В. Психология субъекта. — М. ; СПб. : Ин-т психологии РАН : Алетейя, 2003. — 272 с.
- Гегель. Система наук : в 14 т. — М. : Соцэкиздат, 1929–1959. — Т. 4, Ч. 1 : Феноменология духа. — 487 с.

²¹ См.: Батищев Г. С. Противоречие как категория диалектической логики. М. : Высшая школа, 1963. 120 с.

5. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. — 384 с.
6. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18, № 1. — С. 16–29.
7. Кудрявцев В. Т. Aristos. Слово о Брушлинском // Психологический журнал. — Т. 23, № 2. — 2003. — С. 41–48.
8. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 14–30.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
10. Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании // Собр. соч. — 2-е изд. — М., 1955. — Т. 2. — С. 3–230.
11. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. — М. : Академия, 2002. — 272 с.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса // Советская психотехника. — 1934. — Т. 7, № 1. — С. 3–21.
13. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М. : АН СССР, 1958. — 145 с.
14. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Избр. философ.-психол. тр. Основы онтологии, логики и психологии. — М. : Наука, 1997. — С. 433–438.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.

Сведения об авторе

Кудрявцев Владимир Товиевич — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства». E-mail: vtkud@mail.ru (Москва).

V. T. Kudryavtsev

THE EVOLUTION OF PRINCIPLES: FROM DETERMINISM TO SELF-DETERMINISM, FROM PURSUANCE TO INITIATIVE (Commemorating S. L. Rubinstein's 130th Anniversary)

The methodological principles of determinism and the unity of consciousness and activity introduced into the field of psychology by S. L. Rubinstein are based on the previously formulated principles of self-determination and self-activity. We believe that it is essential that the two latter principles should again be treated as methodological principles of modern psychology. We believe that S. L. Rubinstein's work should be viewed through the prism of the scholar's lifelong philosophical search. Bearing it all in mind, the author of the article characterizes inner and outer psychological problems, paradoxes of human thought, objectivity and functionality of activity and communication.

S. L. Rubinstein; determinism; activity; inner; self-determination; self-activity; objectivity; functionality; thought; communication

References

1. Bart R. *Izbrannye raboty. Semiotika. Pojetika* [Selected Works. Semiotics. Poetics]. Moscow, Univers Publ., Progress Publ., 1994, 616 p. (In Russian)
2. Batishhev G. S. *Protivorechie kak kategorija dialekticheskoy logiki* [Contradiction as a Category of Dialectical Logic]. Moscow, Higher School Publ., 1963, 120 p. (In Russian)
3. Belinskij V. G. *Sochinenija Aleksandra Pushkina* [Alexander Pushkin's Works]. Moscow, Belles Lettres Publ., 1985, 560 p. (In Russian)
4. Brushlinskij A. V. *Psihologija sub#ekta* [Subjective Psychology]. Moscow, St. Petersburg, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education Publ., Aleteya Publ., 2003, 272 p. (In Russian)
5. Hegel. *Sistema nauk: v 14 tomah* [The System of Sciences: in 14 volumes]. Moscow, Socjekizdat Publ., 1929–1959, vol. 4, part 1: *Fenomenologija duha* [The Phenomenon of Spirit], 487 p. (In Russian)
6. Kovi S. *Sem' navykov vysokojeffektivnyh ljudej. Moshhnye instrumenty razvitija lichnosti* [Seven Skills of Highly Efficient People. Potent Tools of Personal Development]. Moscow, Alpina Business Books Publ., 2009, 384 p. (In Russian)
7. Kudrjavcev V. T. Selection and Choice in Creative Process: an Experience of Logical and Psychological Analysis. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1997, vol. 18, no. 1, pp. 16–29. (In Russian)
8. Kudrjavcev V. T. Aristos. A Word about the Future, *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2003, vol. 23, no. 2, pp. 41–48. (In Russian)
9. Kudrjavcev V. T., Urazalieva G. K. The Subject of Activity in Ontogenesis. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 2001, no. 4, pp. 14–30. (In Russian)
10. Leont'ev A. N. *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity, Consciousness, Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian)
11. Marks K., Jengel's F. The Holy Family, or Criticizing the Critics. Contradicting Bruno Bauer. *Sobranije socinenij* [Selected Works]. Moscow, 1955, vol. 2, pp. 3–230. (In Russian)
12. Orlov A. B. *Psihologija lichnosti i sushhnosti cheloveka. Paradigmy, proekcii, praktiki* [Personality Psychology and the Essence of a Person. Paradigms, Projections, Practices]. Moscow, Academy Publ., 2002, 272 p. (In Russian)
13. Rubinshtejn S. L. Psychological Issues in K. Marx's Works. *Sovetskaja psihotehnika* [Soviet Psychotechnology]. 1934, vol. 7, no. 1, pp. 3–21. (In Russian)
14. Rubinshtejn S. L. *O myshlenii i putjah ego issledovanija* [On Thinking and Methods of its Investigation]. Moscow, Academy of Science of the Soviet Union Publ., 1958, 145 p. (In Russian)
15. Rubinshtejn S. L. The Principle of Creative Self-Activity (the Philosophical Foundation of Modern Pedagogy). *Izbrannye filosofsko-psihologicheskie trudy: Osnovy ontologii, logiki i psihologii* [Selected Philosophical and Psychological Works: the Fundamentals of Ontology, Logic, and Psychology]. Moscow, Science Publ., 1997, pp. 433–438. (In Russian)
16. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshhej psihologii* [The Foundations of General Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2000, 712 p. (In Russian)

Information about the author

Kyudryavtsev Vladimir Tobiyeovich — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Cultural-Historical Psychology of Childhood, UNESCO. E-mail: vt kud@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 23.10.2019.

Received 23.10.2019.



Методология развития личности

УДК 378.180.6:15

Т. А. Егоренко, И. В. Гайдамашко

СИСТЕМОГЕНЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье приводятся данные проведенного эмпирического исследования, отражающие системогенез профессионально важных качеств личности студентов-психологов на этапе получения профессионального образования. К профессионально важным качествам психолога относятся эмпатические способности, рефлексивность, умение идентифицировать себя с субъектом взаимодействия и его проблемами, общительность, стремление к самовоспитанию, тактичность и дипломатичность. На стадии профессионального обучения у личности формируется отношение к выбранной деятельности, происходит систематическое овладение необходимым комплексом компетенций, необходимых для ее выполнения, формирование профессиональной идентичности и профессионально важных качеств субъекта труда, построение моделей развития профессиональной траектории, освоение рефлексивного, проактивного и интерактивного поведения профессиональной деятельности.

системогенез; профессионально важные качества; профессиональное становление; допрофессиональное развитие; профессиональные компетенции; профессиональное обучение

Сегодня мы переживаем время серьезных перемен, которые затрагивают многие сферы общественной жизни. Не исключение и сфера образования. Все содержание нововведений и реформ в профессиональном образовании обращено, в первую очередь, на подготовку высококомпетентных профессионалов, способных оказывать реальную помощь в условиях выполнения трудовой деятельности. Активная разработка и введение в жизнь профессиональных стандартов предъявляют четкие и достаточно конкретные требования к предметным компетенциям и профессионально-личностной подготовке выпускника-психолога. Если вопрос формирования предметных компетенций в профессиональном сообществе поднимается достаточно часто, то тема профессионально-личностного становления выпускника-психолога как субъекта профессиональной деятельности освещена недостаточно.

В своем исследовании нами был выстроен системогенез профессионально важных качеств (ПВК) личности студентов-психологов на этапе допрофессионального развития. К профессионально важным качествам психолога принято относить эмпатические способности, рефлексивность, умение идентифицировать себя с субъектом

взаимодействия и его проблемами, общительность, стремление к самовоспитанию, тактичность и дипломатичность. На стадии обучения, относящегося к этапу допрофессионального развития, у личности формируется отношение к выбранной деятельности, происходит систематическое овладение комплексом компетенций, необходимых для ее выполнения¹, формирование профессиональной идентичности и профессионально важных качеств субъекта труда, построение моделей развития профессиональной траектории, освоение рефлексивного, проактивного и интерактивного поведения профессиональной деятельности². Стадия профессионального обучения включает в себя следующие этапы: 1-й курс — этап адаптации к профессиональному обучению и первичной адаптации к профессиональной деятельности; 2–3-й курс — этап освоения профессиональной деятельности; 4-й курс — этап готовности к профессиональной деятельности. Рассмотрим системогенез профессионально важных качеств на каждом этапе профессионального обучения³.

Методы. В нашем исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов психолого-педагогического и психологического направлений подготовки в общем количестве 817 человек, обучающихся в ведущих российских вузах.

В качестве методической базы выступили методика «Семь качеств личности» Р. Кеттелла, (модификация А. Г. Грецова), методика «Диагностики уровня развития рефлексивности» А. Карпова, «Шкала измерения эмпатических тенденций» А. Мехрабиан в модификации Н. Эпштейна, «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко).

В результате исследования было выявлено, что на первом курсе функциональный смысл модели профессионально важных качеств личности студентов выражается как самоподдержка, на втором курсе из самоподдержки трансформируется в модель влияния. У студентов-психологов третьего курса факторная модель профессионально-важных качеств представляет собой совладание, а у выпускников выражается во внимании и интересе к чувствам других людей.

Результаты проведенного исследования обозначили значимость изучения проблемы становления профессионально важных качеств психолога, а также определили ряд дальнейших вопросов для рассмотрения профессионального становления психолога на этапе обучения в вузе.

Обсуждение результатов. Структурные характеристики формирующейся системы ПВК будущих психологов были изучены посредством факторного анализа. Применимость процедуры факторизации подтверждается критерием адекватности выборки и критерием сферичности Бартлетта.

В результате извлечения факторов по методу главных компонент с последующим варимакс-вращением факторных структур получены указанные ниже результаты.

¹ См.: Егоренко Т. А. Детерминанты профессионального становления субъекта труда — будущего психолога // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». 2019. № 2. С. 36–43.

² Рубцова Н. Е. Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. 59 с.

³ См.: Гайдамашко И. В., Пугачева Е. В., Жемерикина Ю. И. Конкурентная среда — основной фактор влияния на процесс допрофессионального развития человека // Человеческий капитал. 2014. № 3 (63). С. 40–45.

В группе студентов первого курса (этап адаптации к профессиональному обучению и первичной адаптации к профессиональной деятельности) в процессе анализа было выделено четыре фактора, объясняющих в общей сложности 66 % дисперсии факторизируемых данных (табл. 1).

Таблица 1

Процент дисперсии, объясняемый построенной факторной моделью ПВК студентов-психологов, обучающихся на первом курсе

Компоненты	Факторное решение		
	Собственные значения факторов *	Объясняемая фактором дисперсия, в %	Накопленная объясняемая дисперсия, в %
1-й фактор — удовлетворенность социальными взаимодействиями	2,751	27,509	27,509
2-й фактор — сила личности	1,401	14,006	41,515
3-й фактор — открытость и живость в общении	1,377	13,771	55,287
4-й фактор — интерес к внутреннему миру другого человека	1,074	10,738	66,025

* В факторную модель включены факторы с собственными значениями более 1

Факторные нагрузки (вхождение переменных в факторы) в группе студентов первого курса распределились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Распределение факторов в группе студентов первого курса

Компоненты	Извлеченные факторы			
	1	2	3	4
Баланс аффекта	- 0,906			
Самопринятие	0,829			
Положительные отношения с другими людьми	0,806			
Автономия	0,705			
Уверенность — тревожность		- 0,772		
Эмоциональная неустойчивость — устойчивость		0,772		
Замкнутость — общительность			0,802	
Сдержанность — экспрессивность			0,778	
Рефлексивность				0,758
Эмпатические способности				0,658

* Приведены нагрузки переменных на факторы, превышающие 0,6.

Таким образом, в группе студентов первого курса факторная модель ПВК будущих психологов включает четыре фактора.

Первый фактор, объясняющий 27,5 % дисперсии признаков, может быть определен как удовлетворенность социальными взаимодействиями. Переменная «баланс аффекта» практически полностью нагружена на данный фактор (вес переменной в факторе $-0,906$). Другие нагруженные на данный фактор переменные шкалы психологического благополучия К. Рифф — самопринятие (факторный вес переменной $-0,829$), положительные отношения с другими людьми ($0,806$), автономия ($0,705$) проясняют содержательную специфику данного фактора. Положительный баланс аффекта теснее всего связан с самопринятием и в наименьшей степени — с автономией.

Второй фактор, определяющий 14 % дисперсии признака, нагружен такими переменными, как полюс уверенности биполярной шкалы «уверенность — тревожность» и полюсом устойчивости биполярной шкалы «эмоциональная неустойчивость — устойчивость». Факторные нагрузки составляют $-0,772$ и $0,772$ соответственно. Данный фактор можно определить как силу личности.

Третий фактор, объясняющий 13,8 % общей дисперсии признаков, включает как высоко нагруженные переменные полюс общительности биполярной шкалы «замкнутость — общительность» (факторная нагрузка $0,802$) и полюс экспрессивности биполярной шкалы «сдержанность — экспрессивность» (факторная нагрузка $0,778$). Третий фактор в модели ПВК первокурсников назван нами открытостью и живостью в общении.

Четвертый фактор объясняет долю дисперсии в 10,7 %. Он нагружен переменными рефлексивности и эмпатических способностей (величины нагрузок $0,758$ и $0,658$ соответственно). Это — фактор интереса к внутреннему миру другого человека.

Факторная структура и ее вклад в проявление поведенческих индикаторов свидетельствуют о преобладании факторов саморегуляционной природы (совладение с негативными переживаниями) над профессионально-инструментальными (открытость и эмоциональная живость) и профессионально-смысловыми (интерес к душевному миру человека). В целом функциональный смысл модели ПВК студентов-первокурсников — это самоподдержка как необходимый компонент в период адаптации к профессиональному обучению и первичной адаптации к профессиональной деятельности.

В группе студентов второго курса факторная модель содержит три фактора, объясняющих в совокупности 57,2 % общей дисперсии (табл. 3).

Таблица 3

Процент дисперсии, объясняемый построенной факторной моделью ПВК студентов-психологов, обучающихся на втором курсе

Компоненты	Факторное решение		
	Собственные значения факторов *	Объясняемая фактором дисперсия, в %	Накопленная объясняемая дисперсия, в %
1-й фактор — самодостаточность в социальных взаимодействиях	2,607	26,072	26,072
2-й фактор — лидерство	1,825	18,245	44,317
3-й фактор — интерес к внутреннему миру другого человека	1,284	12,844	57,161

* В модель включены факторы с собственными значениями более 1

Факторные нагрузки представлены в таблице 4.

Таблица 4

Распределение факторов в группе студентов второго курса

Компоненты	Извлеченные факторы		
	1	2	3
Баланс аффекта	-0,886		
Автономия	0,844		
Самопринятие	0,718		
Положительные отношения с другими людьми	0,680		
Уверенность — тревожность		0,665	
Эмоциональная неустойчивость — устойчивость		-0,660	
Замкнутость — общительность		0,623	
Сдержанность — экспрессивность		0,476	
Рефлексивность			0,752
Эмпатические способности			0,640
* Приведены нагрузки переменных на факторы, превышающие 0,4			

Первый фактор объясняет 26 % дисперсии признака. В данный фактор включены с высоким весом следующие переменные: баланс аффекта (-0,886), автономия (0,844), самопринятие (0,718), положительные отношения с другими (0,680). Подобное вхождение переменных определяет содержание данного фактора как фактора самодостаточности в социальных взаимодействиях.

Второй фактор объясняет 18 % дисперсии признака и включает такие переменные, как полюс уверенности биполярной шкалы «уверенность — тревожность» (вес переменной в факторе 0,665); полюс устойчивости биполярной шкалы «эмоциональная неустойчивость — устойчивость» (факторная нагрузка -0,660); полюс общительности биполярной шкалы «замкнутость — общительность» (факторная нагрузка 0,623); полюс экспрессивности биполярной шкалы «сдержанность — экспрессивность» (факторная нагрузка 0,476). Данный фактор можно определить как *лидерство*.

Третий фактор объясняет долю дисперсии в 12,8 %. Этот фактор нагружен переменными рефлексивности и эмпатии (величины нагрузок 0,752 и 0,640 соответственно). Этот фактор аналогичен таковому в модели ПВК студентов-первокурсников и определяет интерес к внутреннему миру другого человека.

Модель ПВК студентов-второкурсников, в отличие от аналогичной модели первокурсников, предстает как модель влияния.

Структура модели ПВК студентов третьего курса включает четыре фактора, объясняющих в общей сложности 68,2 % дисперсии (табл. 5).

Таблица 5

Процент дисперсии, объясняемый построенной факторной моделью ПВК студентов-психологов, обучающихся на третьем курсе

Компоненты	Факторное решение		
	Собственные значения факторов *	Объясняемая фактором дисперсия, в %	Накопленная объясняемая дисперсия, в %
1-й фактор — удовлетворенность социальными взаимодействиями	2,632	26,317	26,317
2-й фактор — осознание профессиональной ответственности	1,648	16,481	42,798
3-й фактор — легкость в общении	1,424	14,244	57,041
4-й фактор — модель совладания	1,113	11,128	68,169

* В факторную модель включены факторы с собственными значениями более 1.

Факторы и связанные с ними переменные представлены в таблице 6.

Таблица 6

Распределение факторов в группе студентов третьего курса

Компоненты	Извлеченные факторы			
	1	2	3	4
Баланс аффекта	-0,923			
Самопринятие	0,869			
Положительные отношения с другими людьми	0,794			
Автономия	0,560			
Уверенность — тревожность		0,835		
Эмоциональная неустойчивость — устойчивость		-0,723		
Замкнутость — общительность			0,843	
Сдержанность — экспрессивность			0,815	
Эмпатические способности				0,800
Рефлексивность		0,438		-0,520

* Приведены нагрузки переменных на факторы, превышающие 0,4

Первый фактор, объясняющий 26,3 % дисперсии, содержит переменные баланс аффекта (факторный вес переменной составляет -0,923), самопринятие (факторный вес 0,869), положительные отношения с другими людьми (факторный вес 0,794), автономия (факторный вес 0,560). Содержание фактора — удовлетворенность социальными взаимодействиями.

Второй фактор включает следующие переменные: полюс тревожности биполярной шкалы «уверенность — тревожность» (факторный вес переменной 0,835), полюс эмоциональной неустойчивости биполярной шкалы «эмоциональная неустойчивость — устойчивость» (факторный вес переменной составляет $-0,723$) и рефлексивность (вес переменной в факторе 0,438). Этот фактор, объясняющий 16,5 % дисперсии признаков, определяется нами как осознание профессиональной ответственности (напряжение в связи с необходимостью мгновенно и безошибочно реагировать в профессиональных ситуациях).

Третий фактор, объясняющий 14,2 % дисперсии, содержит две переменные — полюс общительности биполярной шкалы «замкнутость — общительность» (вес переменной в факторе 0,835) и полюс экспрессивности биполярной шкалы «Сдержанность — экспрессивность» (вес переменной в факторе 0,815). Данный фактор можно интерпретировать как легкость в общении.

Четвертый фактор включает переменные эмпатических способностей и рефлексивности с весами 0,800 и $-0,520$. Содержательно этот фактор определен нами как межличностные границы. Факторная модель ПВК, построенная на основании данных диагностики студентов третьего курса, объединяет ресурсы и риски и представляет собой модель совладания.

С точки зрения структуры ПВК студентов четвертого курса описывается факторной моделью с четырьмя факторами, объясняющими 61,3 % дисперсии (табл. 7).

Таблица 7

Процент дисперсии, объясняемый построенной факторной моделью ПВК студентов-психологов, обучающихся на четвертом курсе

Компоненты	Факторное решение		
	Собственные значения факторов*	Объясняемая фактором дисперсия, в %	Накопленная объясняемая дисперсия, в %
1-й фактор — удовлетворенность социальными взаимодействиями	2,400	24,00	24,00
2-й фактор — харизматичное общение	1,306	13,06	37,06
3-й фактор — бремя профессиональной ответственности	1,232	12,32	49,38
4-й фактор — интерес к внутреннему миру другого человека	1,188	11,88	61,27
* В факторную модель включены факторы с собственными значениями более 1			

Факторные нагрузки представлены в таблице 8.

Распределение факторов в группе студентов четвертого курса

Компоненты	Извлеченные факторы			
	1	2	3	4
Баланс аффекта	-0,925			
Самопринятие	0,767			
Положительные отношения с другими людьми	0,747			
Автономия	0,619			
Сдержанность — экспрессивность		0,669		
Замкнутость — общительность		0,649		
Уверенность — тревожность			0,876	
Эмоциональная неустойчивость — устойчивость		0,494	-0,601	
Эмпатические способности				0,756
Рефлексивность				0,730
* Приведены нагрузки переменных на факторы, превышающие 0,4				

Состав факторов во многом напоминает рассмотренную модель ПВК студентов третьего курса, однако имеют место существенные отличия. Первый фактор, объясняющий 24 % дисперсии, имеет то же содержание, что и данный фактор в модели ПВК студентов других курсов — удовлетворенность социальными взаимодействиями. Он представлен переменными баланс аффекта (составляет -0,925), самопринятие (факторный вес 0,767), «Положительные отношения с другими людьми (0,747), автономия (0,609).

Вторым по значимости и величине объясняемой дисперсии (13 %) в данной модели, в отличие от модели ПВК студентов третьего курса, является фактор, объединяющий профессионально специфичные и ресурсные для успешной работы психолога качества: полюс экспрессивности биполярной шкалы «сдержанность — экспрессивность» (нагрузка переменной на фактор 0,669), полюс общительности биполярной шкалы «Замкнутость — общительность» (0,649) и полюса эмоциональной устойчивости биполярной шкалы модифицированного А. Г. Грецовым 16-факторного личностного опросника Кеттела «Эмоциональная неустойчивость — устойчивость» (0,495). Данный фактор мы определяем как харизматичное общение.

Третий фактор, менее значимый в рассматриваемой факторной модели ПВК студентов четвертого курса (12,3 % объясняемой дисперсии), содержит две переменных: полюс тревожности биполярной шкалы «Уверенность — тревожность» (0,876) и полюс эмоциональной неустойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость — устойчивость» (0,601). Данный фактор содержательно определяется, близко к нему в модели ПВК студентов третьего курса находится необходимость управлять чувствами, поведением, а часто и решениями клиента.

Четвертый фактор в модели ПВК студентов четвертого курса объясняет 11,9 % дисперсии и включает переменные эмпатических способностей (0,756) и рефлексивности (0,730). Это фактор профессионально-смысловой подструктуры ПВК, уже известный по предыдущим моделям — интерес к внутреннему миру другого человека, причем в данном случае акцент интереса — мир переживаний других людей (переменная «эмпатические способности» связана с фактором сильнее, нежели переменная «рефлексивность»). В факторных моделях ПВК студентов первого и второго курсов аналогичный по составу переменных фактор интереса к переживаниям других людей и своим собственным акцентирован преобладанием интереса к собственным переживаниям.

Таким образом, факторная модель ПВК студентов выпускного курса является наиболее профессионально-специфичной в своей структуре. Это модель психологической готовности к профессиональной деятельности с ведущими в ее структурной организации факторами психологического благополучия, коммуникабельности, чувствительности к ситуации и благожелательного интереса к людям.

Результаты проведенного исследования определили значимость изучения проблемы становления профессионально важных качеств психолога, а также выявили ряд дальнейших вопросов для рассмотрения профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Гайдамашко И. В., Кандыбович С. Л., Секач М. Ф. Психология: наука и практика // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 4 (44). — С. 65–74.
2. Гайдамашко И. В., Пугачева Е. В., Жемерикина Ю. И. Конкурентная среда — основной фактор влияния на процесс допрофессионального развития человека // Человеческий капитал. — 2014. — № 3 (63). — С. 40–45.
3. Егоренко Т. А. Детерминанты профессионального становления субъекта труда — будущего психолога // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2019. — № 2. — С. 36–43.
4. Егоренко Т. А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 7, № 3. — С. 109–114.
5. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Психолого-педагогические модели профессионального становления: кросс-культурный анализ // Человек и образование. — 2015. — № 1 (42). — С. 123–128.

Сведения об авторах

Егоренко Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета психологии образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет. E-mail: egorenkotatyana08@yandex.ru (Москва).

Гайдамашко Игорь Вячеславович — доктор психологических наук, заведующий кафедрой гуманитарных и общественных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет», академик РАО. E-mail: gajdamashko@mirea.ru (Москва).

T. A. Yegorenko, I. V. Gaydamashko

**SYSTEMOGENESIS OF PROFESSIONALLY RELEVANT
PERSONALITY TRAITS OF NOVICE PSYCHOLOGISTS
AT THE STAGE OF PRE-VOCATIONAL EDUCATION**

The article treats an empirical research which focuses on systemogenesis of professionally relevant personality traits of novice psychologists at the stage of vocational education. Professionally relevant personality traits are believed to include emphatic abilities, reflexivity, ability to relate to other people and their problems, ability to communicate, self-discipline, and tact. The system of vocational education shapes people's attitude to the selected profession, fosters their professional competence development, cultivates professionally relevant personality traits, develops their professional awareness, determines the potential of their professional development, fosters their reflexive, proactive, and interactive vocational activities.

systemogenesis; professionally relevant traits; professional development; pre-vocational education; professional competence; professional education

References

1. Gajdamashko I. V., Kandybovich S. L., Sekach M. F. Psychology: Science and Practice. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 4 (44), pp. 65–74. (In Russian)
2. Gajdamashko I. V., Pugacheva E. V., Zhemerikina Ju. I. Competitive Environment as an Important Factor Influencing People's Pre-vocational Development. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2014, no. 3 (63), pp. 40–45. (In Russian)
3. Egorenko T. A. Determinants of Novice Psychologists' Professional Development. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulletin of Tver State University. Pedagogy and Psychology]. 2019, no. 2, pp. 36–43. (In Russian)
4. Egorenko T. A. The Role of Social Intellect in the Process of Professional Development in a Higher Education Institution. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern Foreign Psychology]. 2018, vol. 7, no. 3, pp. 109–114. (In Russian)
5. Rubcova N. E., Len'kov S. L. Psychological and Pedagogical Models of Professional Development: Cross-cultural Analysis. *Chelovek i obrazovanie* [People and Education]. 2015, no. 1 (42), pp. 123–128. (In Russian)

Information about the authors

Egorenko Tatyana Anatolyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Faculty of Education Psychology at Moscow State Psychological and Pedagogical University. E-mail: egorenkotatyana08@yandex.ru (Moscow).

Gaydamashko Igor Vyacheslavovich — Doctor of Psychology, Head of the Department of Humanitarian and Social Sciences at Moscow Technical University, Academician of the Russian Academy of Education. E-mail: gajdamashko@mirea.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 14.09.2019.
Received 14.09.2019.



Методология историко-педагогического познания

УДК 37(09)

Г. Б. Корнетов

РАЦИОНАЛЬНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО

История педагогики, которая с момента возникновения развивается в пространстве междисциплинарного знания, для решения своих познавательных задач широко использует различные способы реконструкции прошлого, разрабатываемые философией, науковедением, гражданской историей, культурологией, религиоведением, филологией и т. д. Для историков педагогики большой интерес представляет метод рациональной реконструкции, позволяющий органично соединить познание прошлой педагогической реальности с современным уровнем и проблемами педагогического знания. Исследователи в рамках разных отраслей знания неодинаково трактуют этот метод. Продуктивен подход Р. Рорти, который обосновал возможность с помощью социальной реконструкции «наводить мосты между мертвыми и живыми».

историко-педагогическое познание; объяснение и понимание прошлого; педагогическое прошлое; познание и осмысление педагогического прошлого; презентизм и анткваризм

В истории педагогики выстраивается и изучается свой предмет исследования, как в любой другой исторической отрасли научного знания (гражданская история, история философии, история культуры, история экономики, история науки и техники и т. д.), происходит обращение к прошлому, а именно прошлой педагогической реальности¹. Эта реальность не может наблюдаться и изучаться непосредственно, ибо она уже состоялась, «закончилась», прошла. В распоряжении стремящегося познать прошедшую педагогическую реальность историка педагогики имеются лишь «следы педагогического прошлого в настоящем», которые зафиксированы в том, что

¹ См.: Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2017. 384 с. ; История педагогики, воспитания и обучения : учеб. пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2017. 188 с. ; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2018. Т. 1. 256 с. ; 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., 2018. 360 с. ; Романов А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С. 5–12.

называют историческими источниками², содержащими в себе информацию об этой реальности. Такая информация, особым образом извлеченная из исторических источников, является необходимой основой для реконструкции педагогического прошлого, которая, по сути, оказывается его конструированием³.

По мнению современного отечественного историка И. Н. Данилевского, «фактическое знание в истории по сути своей является реконструкцией прошлого, точнее реконструкцией каких-то его элементов, которые могут быть воссозданы на основании ретроспективной информации, сохраненной историческими источниками»⁴. Он обращает внимание на то, что источники «хранят информацию о прошлом. На основе этой информации и создаются исторические реконструкции. Впоследствии сами реконструкции гипостазированы, отождествляются с исторической реальностью, в качестве каковой и начинают изучаться на следующем этапе исторического исследования. При этом мы как бы забываем, что это — реконструкции, субъективные (в большей или меньшей степени) реальности, существующие в настоящем, и начинаем изучать их уже как “объективную реальность”, действительно существовавшую в прошлом»⁵. Это в полной мере относится и к особенностям познания прошедшей педагогической реальности, которую стремятся реконструировать историки педагогики, обращаясь к доступным им источникам.

Размышляя о методологических ограничениях реконструкции прошлого, И. Н. Данилевский отмечает: «Широко бытует мнение, что объектом исторического исследования является историческая реальность. Между тем в предыдущем столетии историческая наука, благодаря психологическому и лингвистическому “поворотам”, казалось бы, навсегда избавилась от этой иллюзии. Поначалу такая “утрата” объекта исследования представлялась многим чуть ли не концом исторической науки и окончательным превращением ее в беллетристику. Впоследствии стало ясно: историки просто уточнили свои представления о том, что на самом деле является объектом их изучения. Тем не менее, как легко убедиться, многие вполне квалифицированные специалисты до сих пор полагают, что события и процессы, завершившиеся в прошлом, доступны изучению в качестве объекта. Видимо, неосознанно происходит подмена двух близких, но не совпадающих понятий: объектом по-

² См.: В современной науке исторический источник определяется как «объективированный результат творческой активности человека / продукт культуры, используемый для изучения / понимания человека, общества, культуры как в исторической, так и в коэволюционной составляющей» (Теория и методология исторической науки : терминолог. слов. / отв. ред. А. О. Чубарьян. М., 2014. С. 199).

³ См.: Астафьева Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 4 (14). С. 55–59; Астафьева Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 2 (16). С. 54–57; Астафьева Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 4. С. 36–39; Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. 2016. № 2. С. 108–12; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. М., 2013. 460 с.; Романов А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4 (40). С. 5–11.

⁴ Данилевский И. Н. Исторические реконструкции: методологические ограничения // От текста к реальности: (не)возможности исторических реконструкций : сб. ст. / под ред. О. И. Тогоевой, И. Н. Данилевского. М., 2012. С. 5.

⁵ Там же. С. 5–6.

знания историков по-прежнему является прошлое, в то время как объектом их исследования оно быть не может. Разрыв между этими сущностями довольно велик. Чтобы познать историю, ее сначала надо восстановить, реконструировать. Прошлого уже нет. По остаткам и следам, оставленным им, мы можем лишь приблизительно представить себе, “как это было на самом деле”. Единственная реальность, с которой историк имеет дело непосредственно, — исторические источники, тексты, донесшие ретроспективную информацию»⁶.

Как бы развивая точку зрения И. Н. Данилевского, российские историки А. В. Полетаев и И. М. Савельева обращают внимание на то, что «прошлая социальная реальность конструируется (изображается) в рамках разных типов знания, как специализированного, так и общего. Знание о прошлой социальной реальности являются важным компонентом философского, религиозного, идеологического знания. <...> То обстоятельство, что история занимается изучением прошлого, не означает, что она не связана с настоящим. Историческое знание в каждый момент времени привязано к настоящему, диктуется настоящим, во многом определяется настоящим»⁷. По их мнению, «любое знание о прошлой социальной реальности конструирует эту реальность. <...> Эта конструкция (знание) должна соответствовать определенным правилам, критериям и т. д. Эти критерии в большинстве своем подвижны, изменчивы, но они существуют в каждом обществе в каждый момент времени. <...> Будучи признанным в качестве знания, данный исторический дискурс начинает участвовать в *конструировании* (формировании, создании) прошлой реальности. Конструирование прошлой реальности, которое является неотъемлемой функцией всех исторических дискурсов, признанных в данном обществе в качестве знания, следует отличать от *реконструкции* прошлой социальной реальности. Под реконструкцией подразумеваются попытки воссоздания того образа прошлой социальной реальности, который существовал в самой этой реальности, то есть у тех людей, которые в этой реальности жили и для которых она была “настоящим”. <...> Впрочем, в конечном счете любая реконструкция “картины мира”, существующей в каком-либо из общества в прошлом, все равно является конструкцией прошлой социальной реальности»⁸.

История педагогики, которая с момента возникновения развивается в пространстве междисциплинарного знания, для решения своих познавательных задач широко использует различные способы реконструкции прошлого, разрабатываемые философией, науковедением, гражданской историей, культурологией, религиоведением, филологией и т. д.⁹. Для историков педагогики большой интерес представля-

⁶ Данилевский И. Н. Исторические реконструкции. С. 3–4.

⁷ Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история : в 2 т. СПб., 2003. Т. 1 : Конструирование прошлого. С. 242.

⁸ Там же. С. 244–245.

⁹ Астафьева Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 62–66 ; Астафьева Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 178–191 ; Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования : моногр. М., 2016. 172 с. ; 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. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2. С. 26–46 ; Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118 ; Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 7–13.

ет метод рациональной реконструкции, позволяющий органично соединить познание прошлой педагогической реальности с современным уровнем и проблемами педагогического знания. Различные исследователи тех или иных отраслей знания по-разному трактуют этот метод. Попытаемся суммировать и обобщить различные трактовки, сфокусировав при этом внимание на понимании рациональной реконструкции, предложенной Р. Рорти для изучения истории философии, а затем проанализируем возможности этого метода применительно к решению проблем познания прошедшей педагогической реальности в рамках истории педагогики.

Идею рациональной реконструкции применительно к истории науки последовательно развивал английский философ-постпозитивист венгерского происхождения Имре Лакатос (1922–1974). По мнению А. Л. Никифорова, переведившего ряд его работ на русский язык, «у Лакатоса термины “рациональный”, “рациональность” имеют некоторый специфический смысл. Обычно “рациональное” — как то, что разумно или имеет логическое обоснование, — противопоставляют “иррациональному” — как тому, что находится за рамками разума и не может быть обосновано никакими соображениями, опирающимися на логику и здравый смысл. Лакатос называет “рациональным” то, что соответствует определенным методологическим принципам и нормам. <...> Методологические концепции оказываются одновременно и “теорией рациональности”, так как именно она формулирует критерии рациональности и определяет, что в деятельности ученых является “рациональным”, а что — “иррациональным”. Осмысливая и интерпретируя реальную историю науки с точки зрения определенного понимания рациональности, сторонники той или иной методологической концепции представляют развитие науки как последовательность рациональных действий ученых и получают таким образом “рациональную реконструкцию истории науки”»¹⁰. Следует иметь в виду, что рациональная реконструкция у Лакатоса не воспроизводит все детали реальной истории, но создается специально в целях рационального объяснения развития научного знания.

В своей итоговой работе «История науки и ее рациональные реконструкции» (1973) И. Лакатос писал, что «философия науки вырабатывает нормативную методологию, на основе которой историк реконструирует “внутреннюю историю” и тем самым дает рациональное объяснение росту объективного знания»¹¹. Вместе с тем И. Лакатос утверждал, что разработанная им методология научно-исследовательских программ «предлагает новый способ рациональной реконструкции науки»¹², и рассматривал рациональную реконструкцию как способ объяснения исторического развития науки сквозь призму «прироста» объективного знания на основе определенной методологической концепции.

Рассмотрев «четыре теории рационального научного прогресса» (индуктивизм, конвенционализм, фальсификационизм и методологию исследовательских программ), И. Лакатос отстаивал точку зрения, согласно которой «каждая рациональная реконструкция создает некоторую характерную для нее модель рационального роста научного знания. Однако эти нормативные реконструкции должны дополняться эмпирическими теориями внешней истории для того, чтобы объяснить оставшиеся нерациональные факторы. Подлинная история науки всегда богаче ее рациональных реконструк-

¹⁰ Никифоров А. Л. Комментарии переводчика // Лакатос И. Методология исследовательских программ : пер. с англ. М., 2003. С. 342–343.

¹¹ Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции / пер. с англ. А. Л. Никифорова // Лакатос И. Методология исследовательских программ : пер. с англ. М., 2003. С. 257.

¹² Там же. С. 274.

ций. Однако рациональная реконструкция, или внутренняя история, является первичной, а внешняя история — лишь вторичной, так как наиболее важные проблемы внешней истории определяются внутренней историей»¹³. И. Лакатос особо подчеркивал, что «любая рациональная реконструкция истории нуждается в дополнении эмпирической (социально-психологической) “внешней истории”»¹⁴.

Обращение к сформулированному И. Лакатосом пониманию метода рациональной реконструкции необходимо при рассмотрении этого способа познания прошлого, так как в современной научной литературе понятие «рациональная реконструкция» в большинстве случаев используется в значении, предложенном и обоснованным И. Лакатосом, и применяется главным образом по отношению к осмыслению и концептуализации истории науки. Так, в «Новой философской энциклопедии» (2001) и «Энциклопедии эпистемологии и философии науки» (2009) это понятие определяется В. Н. Порусом, который в практически идентичных статьях пишет, что рациональная реконструкция в истории науки — это «применение методологической модели роста и развития научного знания к описанию и объяснению исторических изменений в науке. Подвергнутое рациональной реконструкции историческое движение науки предстает как процесс, удовлетворяющий определенным рациональным критериям, предлагаемым данной моделью»¹⁵. Далее В. Н. Порус прямо апеллирует к текстам И. Лакатоса.

В нашем случае понятие рациональная реконструкция заимствовано из работы американского философа-неопрагматиста Р. Рорти (1931–2007)¹⁶ «Историография философии: четыре жанра», впервые опубликованной в Кембридже в 1984 году¹⁷ и изданной на русском языке отдельной книгой в 2017 году¹⁸ в переводе И. Джохадзе, который также выступил автором обширной вступительной статьи и обстоятельного комментария к тексту Р. Рорти. По словам И. Джохадзе, известный неопрагматист в своей работе «выделяет и детально анализирует четыре основных метода, или “жанра”, историко-философского исследования (к ним он относит рациональную реконструкцию, историческую реконструкцию, доксографию¹⁹ и историю духа)»²⁰. Американский философ трактует метод рациональной реконструкции иначе, чем И. Лакатос, делая его более гибким познавательным инструментом, не связанным только и исключительно с использованием различных методологических модели роста и развития научного знания применительно к познанию исторической динамики науки.

¹³ Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции. С. 291.

¹⁴ Там же. С. 257.

¹⁵ Порус В. Н. Рациональная реконструкция // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / председ. науч.-ред. совета В. С. Степин. М., 2010. Т. 3 : Н — С. С. 424 ; Он же. Рациональная реконструкция // Энциклопедии эпистемологии и философии науки / гл. ред. И. Т. Касавин. М., 2009. С. 806.

¹⁶ См.: Джохадзе И. Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти М., 2001. 256 с. ; Философия Ричарда Рорти и постмодернизм конца XX века : материалы межвуз. науч. конф., 28–29 окт., Санкт-Петербург / сост., отв. ред. А. С. Колесников. СПб., 1997. 81 с. ; Юлина Н. С. Постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти. Долгопрудный, 1998. 100 с.

¹⁷ Q. v.: Rorty Richard McKay. The Historiography of Philosophy: Four Genres // Philosophy in History / ed. by R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. Pp. 49–75.

¹⁸ Рорти Р. Историография философии: четыре жанра / пер. с англ., вступит. ст., коммент. И. Джохадзе. М., 2017. 176 с.

¹⁹ Доксография (от др.-греч. δόξα — «мнение, представление», и γράφῃ — «записывание, изложение») — изложение мнений и воззрений древних философов и ученых в работах позднейших авторов.

²⁰ Джохадзе И. Рорти и его история философии // Рорти Р. Историография философии: четыре жанра / пер. с англ., вступ. ст., коммент. И. Джохадзе. М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2017. С. 5.

Р. Рорти раскрывает сущность, потенциал и границы каждого из четырех указанных жанров. Признавая возможности использования таких жанров, как рациональная реконструкция, историческая реконструкция и история духа, сам он, выходя за их рамки, отдает предпочтение жанру интеллектуальной истории, о котором написано в четвертом разделе работы «Историография философии: четыре жанра». Следует признать, что интеллектуальная история, являющаяся одним из важнейших направлений в современной исторической науке, сосредоточенном прежде всего на изучении различных форм человеческой мысли, представлена, в частности, авторитетной Кембриджской школой²¹. Одним из ее столпов является британский историк политической мысли и философ К. Скиннер (р. 1940), изложивший свои основные идеи в конце 1960-х — 1970-х годов в таких признанных сегодня международным сообществом ученых-гуманитариев классическими и переведенными в 2018 году на русский язык работах, как «Значение и понимание в истории идей» (1969), «Значения, намерения и интерпретация текстов» (1972) и «Истоки современной политической мысли» (1978)²². Р. Рорти активно сотрудничал с К. Скиннером. Например, они совместно редактировали книгу, в которой была опубликована работа Р. Рорти «Историография философии: четыре жанра», а сама книга, что весьма примечательно, была издана в Кембридже²³.

Философ Н. С. Юлина излагает понимание жанра рациональной реконструкции как одного из существующих историко-философских канонов, которое сформулировал Р. Рорти: «Суть его состоит в том, что творчество великих философов прочитывается таким образом, что умершие мыслители становятся как бы современниками, коллегами по кафедре, с которыми можно общаться, вести партнерский разговор, обсуждать проблемы, вступать в диалог на страницах журналов. Аристотеля или Канта приглашают на диспуты по философии языка или метаэтике — поддержать или опровергнуть ту или иную позицию. Практиков рациональной реконструкции мало волнует историческая правда; они озабочены наведением мостов между мертвыми и живыми таким образом, чтобы найти у коллег, живших в другие эпохи, гениальные догадки, созвучные их тематике, и одновременно показать, что эти догадки получили в аналитической философии адекватное выражение в виде профессионально сформулированных проблем. Прошлое изображается в виде истории предвосхищений, подступов, приближений к тому, что сегодня принимается аналитиками за профессиональную работу. <...> Им недостаточен современный самообраз, им нужно видеть в своей деятельности кульминацию предыстории. <...> Коллекция рассказов о прошлом, ставящих его на службу настоящему, вообще не может быть историей чего-либо. Используется внеисторический метод предпочтений: выбираются определенного типа проблемы и определенного типа персоналии. <...> Рорти не отрицает определенные достоинства жанра рациональной реконструкции. Все же, полагает он, его лучше соединить с методом исторической реконструкции. Нужно начинать с истории, помещая взгляды мыслителей прошлого в контекст их времени, актуальных в ту пору вопросов, господствовавших стилей мышления, в “дух эпо-

²¹ См.: Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / сост. Т. Атнашев, М. : Велижей. М., 2018. 632 с.

²² См. издания 2018 года на русском языке: Скиннер К. Значение и понимание в истории идей // Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории. С. 55–122 ; Скиннер К. Мотивы, намерения и интеграция текстов // Там же. С. 123–141 ; Скиннер К. Истоки современной политической мысли : в 2 т. / пер. с англ. А. А. Олейникова. М., 2018. Т. 1 : Эпоха Ренессанса. 454 с. ; Скиннер К. Истоки современной политической мысли : в 2 т. / пер. с англ. А. А. Яковлева. М., 2018. Т. 2 : Эпоха Реформации. 568 с.

²³ Q. v.: *Philosophy in History* / ed. by R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 403 p.

хи” и т.п. В последние десятилетия историками поломано немало копий в спорах о приоритетности метода рациональной реконструкции или метода исторической реконструкции. Многие видят в них неразрешимую дилемму. Рорти с этим несогласен; оба метода вполне совместимы, можно применять и тот, и другой, но в отдельности. Применяющие историческую реконструкцию должны, конечно, владеть историческим материалом, но, что еще важнее, они должны знать современное состояние проблем, обсуждавшихся в прошлом, и иметь по их поводу собственное мнение»²⁴.

Рациональную реконструкцию²⁵ Р. Рорти рассматривает в паре с исторической реконструкцией в первом разделе своей работы, который называется «Рациональная и историческая реконструкция». Непосредственно обращаясь к проблемам философии и ее истории, он пишет: «Аналитические философы, предпринимая попытки “рационально реконструировать” учения великих мыслителей прошлого, рассчитывают на то, что им удастся представить этих мыслителей своими современниками, коллегами и партнерами по разговору, с которыми можно обмениваться мнениями и аргументами»²⁶. <...> Рациональные реконструкции, между тем, приводят к обвинению их авторов в анахронизме. Аналитических историков философии нередко упрекают в том, что они искажают смысл исследуемого текста, подгоняя его под проблематику философских дебатов в современных журналах. <...> Перед нами, казалось, дилемма: либо мы в духе анахронизма навязываем свои проблемы и свой словарь предшествующим философам, пытаясь сделать их партнерами по разговору, либо нацеливаем интерпретацию на то, чтобы реконструировать концепции прошлого настолько “аутентично”, насколько возможно. <...> В действительности, однако, эта альтернатива не составляет дилеммы. Нам следует делать обе вещи, но делать раздельно»²⁷. По мнению Р. Рорти, эти две реконструкции, и рациональная, и историческая, «необходимы и могут сосуществовать, не вступая в противоречие друг с другом. Рациональные реконструкции позволяют нам полнее и глубже осмыслить проблематику современной философии; исторические реконструкции напоминают о том, что эта проблематика культурно-исторически обусловлена и, вероятно, представляет интерес только для нашего поколения»²⁸. Р. Рорти обращает внимание и на то, что «число рациональных реконструкций, нацеленных на поиск в сочинениях мыслителей прошлого значимых истин или осмысленных и весомых ложных высказываний, будет таким же, сколько имеется существенно различающихся контекстов, в которые можно поместить их работы»²⁹.

²⁴ Юлина Н. С. Ричард Рорти: разговор «через эпохи», «в эпохе» и историография философии // История философии. М.: Ин-т философии РАН, 1997. № 1. С. 150–151.

²⁵ И. Джохадзе пишет, что «рациональная реконструкция, согласно Рорти, представляет особый метод изучения и интерпретации философских концепций прошлого в терминах более поздней (современной исследователю) философии». (Джохадзе И. Рорти и его история философии. С. 5).

²⁶ Комментируя работу Р. Рорти «Историография философии: четыре жанра», И. Джохадзе обращает внимание на то, что в качестве подобного примера «соредактор Рорти по сборнику “Философия и история” К. Скиннер приводит <...> монографию Джона Мэки “Проблемы от Локка” (1976). Автор — известный австралийский философ-аналитик и историк идей — сразу заявляет, что не собирается “описывать или изучать философию Локка в целом <...>”, поскольку целью его работы является исключительно обсуждение “ограниченного круга проблем, сохраняющих устойчивый философский интерес”». И далее Мэки прямо указывает, что видит свою задачу не в исторической реконструкции доктрины Локка или сопоставлении его взглядов с идеями других мыслителей (его современников и или близких по времени авторов), но в “разработке и решении самих проблем”». (Джохадзе И. Комментарии // Рорти Р. Историография философии: четыре жанра. С. 122–123).

²⁷ Рорти Р. Историография философии: четыре жанра. С. 49–50.

²⁸ Там же. С. 94.

²⁹ Там же. С. 63–64.

Идеи о возможности и целесообразности рациональной и исторической реконструкции прошлого имеют в социально-гуманитарном познании достаточно широкое распространение. Обращение к этим идеям позволяет существенно уточнить и углубить то понимание рациональной реконструкции прошлого, которое предлагает Р. Рорти.

Английский классик политической философии, представитель так называемой британской интеллектуальной традиции М. Оукшотт (1901–1990) различал два подхода к историческому исследованию, называя их, соответственно, практическим и научным (или историческим), которые весьма созвучны рациональной и исторической реконструкции прошлого, описываемых Р. Рорти. О практическом и научном (историческом) подходах в статье «Деятельность историка» (1955) М. Оукшотт писал следующее: «Практический человек читает прошлое назад. Его интересуют <...> только те события, которые он может связать со своей сегодняшней деятельностью. Он всматривается в прошлое для того, чтобы объяснить современность. <...> С “историком” дело обстоит не так. Его исследование прошлого не определяется случайными столкновениями с текущими событиями. <...> Деятельность “историка” <...> выражает интерес к событиям прошлого ради них самих»³⁰.

Рассуждая вполне в логике метода рациональной реконструкции, М. Оукшотт обращал внимание на то, что «“прошлое” есть некоторая конструкция, которую мы создаем из событий, происходящих у нас на глазах. Так же, как “будущее” появляется в результате понимания событий настоящего в качестве свидетельств того, что еще только готовится появиться, “прошлое” благодаря истолкованию текущих событий как свидетельств того, что уже произошло. Короче говоря, “прошлое” является следствием понимания настоящего особым образом. <...> В таком случае “прошлое” есть определенный способ прочтения “настоящего”. Но помимо того, что это прочтение предполагает понимание явлений настоящего как свидетельства уже происшедших событий, оно может подразумевать и множество отношений к этим событиям. Если руководствоваться высказываниями тех, кто говорил и писал о событиях прошлого, то три наиболее важных и доступных нам отношения можно назвать практическим, научным и созерцательным. И для каждой из этих позиций существует свой способ говорить о прошедших событиях. Во-первых, если мы понимаем события прошлого только в отношении к себе и нашим собственным действиям, нашу позицию можно назвать “практической”. <...> Во-вторых, наше отношение к тому, что случилось в прошлом, может быть, вообще говоря, “научным” отношением. При этом события прошлого интересуют нас не в отношении к нам и пригодности мира для жизни, а в отношении их независимости от нас. Практическая реакция — это всегда реакция заинтересованного лица, сторонника той или иной позиции. В научной реакции появляется прошлое, не связанное с нами, прошлое само по себе. <...> Наконец, наше отношение (и, следовательно, способ, которым мы осознаем прошедшие события, а также наши высказывания относительно этих событий) может быть “созерцательным” отношением. Оно представлено в деятельности так называемых исторических романистов, для которых прошлое представляет собой не практический, не научный факт, а кладовую чистых образов. <...> “Прошлое” как таковое не может появиться в “созерцании” (при этом отношении к миру мы не ищем того, что не дано непосредственно). “Созерцать” события прошлого — деятельность, собственно говоря, зависящая. То, что мы созерцаем, — события не прошлого, а настоящего, которые, как мы считаем (в силу какого-то другого отношения к настоящему), произошли. <...> Когда “созерцается” то, что при другом отноше-

³⁰ Оукшотт М. Деятельность историка / пер. с англ. Ю. Никифорова // Оукшотт М. Рационализм в политике и другие статьи. М., 2002. С. 141–143.

нии было бы осознано как событие “прошлого”, его принадлежность прошлому игнорируется. В таком случае то, что мы называем “событиями прошлого”, является продуктом понимания современных явлений как свидетельств событий, которые уже произошли. Прошлое, каким бы образом оно не появилось, есть определенная разновидность прочтения настоящего»³¹.

По мнению одного из основателей диалектической теологии, немецкого мыслителя Р. Бультмана (1884–1976), «в случае исторической интерпретации существуют две возможности: 1. Вы стремитесь воссоздать картину прошлого, реконструировать его; 2. Вы стремитесь узнать из исторических документов то, что вам нужно для сегодняшней практической жизни. Так, например, вы можете интерпретировать Платона как интересную фигуру в истории Афин конца V в. до н. э. Но можно также увидеть в Платоне источник знаний о человеческой жизни. В последнем случае интерпретация мотивирована не интересом к минувшей эпохе, а поиском истины»³².

Британский историк, философ-неогегельянец Р. Коллингвуд (1889–1943), исходя из того, что «прошлое — не мертвое прошлое, а живет в настоящем», считал, что «историческое познание <...> не является ни познанием прошлого, исключаящим познание настоящего, ни знанием настоящего, исключаящим знание прошлого; оно — знание прошлого в настоящем»³³. Иными словами, по существу, Р. Коллингвуд указывал на необходимость органического соединения того, что Р. Рорти позднее называл рациональной и исторической реконструкциями при постижении прошлого, и то, на что обращали внимание М. Оукшотт и Р. Бультман.

Следует признать, что ряд авторитетных мыслителей отдавали и отдают явное предпочтение рациональной реконструкции прошлого. К их числу, например, относится итальянский неогегельянец, философ и историк Б. Кроче (1866–1952), писавший: «Очевидно, что только интерес настоящего может выступать двигателем поисков фактов прошлого. Найденный факт прошлого и соединенный с интересом настоящего становится реальностью настоящего, а не прошлого. Не зря историки повторяют на разные лады одну эмпирическую и ставшую банальной формулу: история — это *magistra vitae*, наставница жизни. <...> Современность не есть характеристика класса историй (как мы имеем в эмпирической классификации), это внутренняя составляющая истории. Следует понять связь истории с жизнью как отношение единства, не абстрактного тождества, а синтетического, где термины различны, неслиянны и едины. <...> Как только мы установили неразъединимость жизни и исторического мышления, сразу исчезают сомнения вокруг определенности и полезности истории. Может ли быть неопределенным настоящее, в котором действует наш дух? Может ли быть бесполезным познание, решающее самые жгучие жизненные проблемы? <...> Интеллектуальная потребность — как разрешить научный вопрос, исправить и дополнить неудовлетворительно сформулированные термины, являющиеся источником колебаний и сомнений. Это познание реальной ситуации и является сугубо историческим»³⁴. «Практическая потребность, лежащая в основании любого исторического суждения, сообщает истории характер современности»³⁵.

³¹ Оукшотт М. Деятельность историка. С. 135–138.

³² Бультман Р. Иисус Христос и мифология / пер. с нем. О. В. Боровой // Бультман Р. Избр. : Вера и понимание. М., 2004. Т. 1–2. С. 231.

³³ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. М., 1980. С. 167.

³⁴ Кроче Б. Антология сочинений по философии: История. Экономика. Право. Этика. Поэзия / пер., сост. и коммент. С. Мальцевой. СПб., 2000. С. 175–177.

³⁵ Там же. С. 210.

По сути, рациональная реконструкция прошлого в логике Р. Рорти отражает тенденцию, о которой современный отечественный историк И. И. Курилла пишет: «История в наиболее распространенном в XX веке понимании ее метода отвечает на вопросы настоящего, черпая ответы из прошлого»³⁶, «Новые вопросы, обращенные к тому же самому прошлому, и делают возможным и неизбежным процесс, который называют “переписыванием истории”»³⁷. Историки отвечают на вопросы, которые интересны им самим и их времени», «В последние годы <...> ...с одной стороны, в образовании и во взглядах историков утвердилось представление об истории как о постоянно поддерживаемом диалоге настоящего с прошлым. С другой — именно в это время появились влиятельные работы, ломающие перегородку между сегодня и вчера, фокусирующие свое внимание на присутствии прошлого в настоящем. Диалог в этом контексте представляется проблематичной метафорой»³⁸.

Французский историк-медиевист, авторитетный представитель так называемой новой исторической науки Ж. Ле Гофф (1924–2014), упоминая о получившем распространение в исторической науке констатации «того, что видение одного и того же прошлого изменяется в зависимости от конкретной эпохи», обратил внимание на то, что «действительный интерес к прошлому означает стремление прояснить настоящее. Для “соприкосновения” с прошлым необходимо пройти через настоящее»³⁹. Ж. Ле Гофф подчеркивает: «Подобно тому, как прошлое — это не история, а ее объект, точно так же и память — не история, но один из ее объектов и одновременно простейший уровень исторического исследования»⁴⁰. Он утверждает, что «прошлое частично зависит от настоящего. Любая история современна в той мере, в какой прошлое воспринято в настоящем и, таким образом, отвечает на его запросы. Это не только неизбежно, но и правомерно. Коль скоро история есть длительность, прошлое одновременно выступает и как прошедшее, и как настоящее»⁴¹.

Немецкий философ и теоретик культуры В. Беньямин (1892–1940) в 1940 году в неоконченной работе «О понятии истории» («Тезисы о философии истории») писал: «История — предмет конструкции, место которой не пустое и гомогенное время, а время, наполненное “актуальным настоящим”»⁴².

Ф. Артог (р. 1946), французский историк, специалист в области историографии утверждает, что «в XIX и XX веках историк выступал в четырех основных амплуа. Мишле называл историка пророком, “вещающим” перед народом. Моно и Лависс видели в историке безупречного педагога и наставника, считая, что таковой созидает саму Республику, усиленно преодолевая пропасть между старой и новой Францией. Некоторые исследователи, такие как Фюстель де Куланж, считали забвение (λήθη) предпосылкой исторической работы и говорили, что историк должен только воскрешать прошлое из беспомытности. Наконец, были историки, которые считали, что настоящий историк держит в руках оба конца цепи, соединяя прошлое и настоящее, — так думали основатели школы “Анналов”. Так, Марк Блок определял историю как “понимание людей через время” и говорил, что “историк постоянно должен соединять изучение умерших

³⁶ Курилла И. И. История, или Прошлое о настоящем. СПб., 2017. С. 16.

³⁷ Там же. С. 19.

³⁸ Там же. С. 20.

³⁹ Ле Гофф Ж. История и память / пер. с фр. К. З. Акопяна. М., 2013. С. 16.

⁴⁰ Там же. С. 169.

⁴¹ Там же. С. 171.

⁴² Беньямин В. О понятии истории / пер. с нем. С. Ромашко // Новое литературное обозрение. 2000. № 46. С. 81–90. URL : <https://shraibman.livejournal.com/516588.html> (дата обращения: 20.08.2019).

и изучение живущих”. В Заключении к “Отчету об исторических исследованиях во Франции” 1867 г. есть чрезвычайно сильные утверждения: “История каждого периода может быть понята только тогда, когда сам период завершен. Поэтому область историографии — прошлое; настоящим распоряжаются политики, а будущее принадлежит Богу”. <...> Современные — и “ультрасовременные” — историки, часто становящиеся заметными публичными персонами, настаивают на том, что они — носители норм настоящего. <...> Таким образом, изучает ли история настоящее или какой-либо другой период, ее стоит рассматривать как историю внутри настоящего. <...> Историк — часть настоящего времени, он может лучше видеть прошлое, поскольку умеет обращаться со своим собственным настоящим»⁴³.

Трактовка рациональной реконструкции истории, предложенная Р. Рорти, впрочем, как и различные контексты и акцентуациями интерпретации рациональной реконструкции имеющие место в работах других исследователей (Ф. Артрог, В. Беньямин, Р. Бультман, Ж. Ле Гофф, Р. И. Лакатос, Р. Коллингвуд, Б. Кроче, М. Оукшотт и др.), может весьма продуктивно использоваться при постановке и решении различных историко-педагогических (шире — педагогических) проблем как таковых.

Историку педагогики важно обратить внимание на тезис Р. Рорти о том, что рациональная реконструкция должна быть естественным образом соединена с исторической реконструкцией, что будет способствовать целостному и системному описанию, объяснению и пониманию рассматриваемых событий, процессов, практик, институций, идей, теорий и т. п. Суть соединения в научно-педагогическом исследовании рациональной и исторической реконструкции педагогического прошлого, всегда рассматриваемого из пространства сегодняшнего дня, может быть раскрыта через призму таких понятий, как презентизм и антикваризм.

Отечественный философ Н. М. Аль-Ани в книге «Методология и философия науки»⁴⁴ пишет: «Для изучения историко-научного текста, для исследования научных достижений прошлого, для их понимания и оценки в истории науки были выработаны два противоположных подхода или метода — так называемые презентизм и антикваризм. Под *презентизмом* (от англ. *present* — настоящее) понимается способ исследования историко-научного материала и, стало быть, понимания тех или иных фактов из истории научного знания с точки зрения современного состояния этого знания и культуры вообще. Поэтому можно сказать, что презентизм фактически экстраполирует современный взгляд, т. е. настоящее, на прошлое или, что суть одно и то же, как бы “подгоняет” прошлое под настоящее. Другими словами, он пытается раскрыть конкретное содержание прошлого знания и выразить его современным языком, современной терминологией, базируясь при этом на современном мироощущении и миропонимании, то есть исходя из современной картины мира. По мнению некоторых историков и философов науки, подобный метод или подход искажает подлинную сущность прошлого знания вообще и историко-научного текста в частности. Согласно их точке зрения, данную сущность можно выразить (восстановить, воспроизвести) и передать только с помощью и на базе антикваризма. *Антикваризм* (от англ. *antiquarian* — антикварий, антикварный) — это метод исследования в историографии науки, согласно которому прошлое научное знание должно быть изучено и оценено под углом зрения самого прошлого. Говоря более опреде-

⁴³ Артрог Ф. Какова роль историка во все более «презентистском» мире? : пер. с фр. URL : <http://gefter.ru/archive/8000> (дата обращения: 20.08.2019).

⁴⁴ Аль-Ани Н. М. Методология и философия науки : учеб. пособие. 2-е изд., испр., доп. СПб., 2011. 151 с.

ленно, он представляет собой такой способ исследования историко-научных явлений, при котором восстанавливается их, так сказать, живой образ, то есть воспроизводится их содержание во всех конкретно-исторических деталях. При этом любое обращение к настоящему, любая апелляция к современному научному знанию в таком исследовании объявляются не только нежелательными, но даже вредными и потому считаются в принципе недопустимыми»⁴⁵.

По мнению, высказанному российским философом и науковедом М. А. Розовым (1930–2011), «историк должен описать содержание источника на современном языке, но он должен сделать это с учетом того исторического контекста, в котором источник был создан. Иными словами, если говорить об описании содержания, историк должен понимать источник с позиций антикваризма, но описывать это свое понимание средствами современного языка, то есть как презентист. <...> Презентист и антикварист в таком случае — это просто носители разных языков, не знающие языка друг друга. Подлинный историк — это билингва»⁴⁶. По словам М. А. Розова, «понимающий и объясняющий подходы в этой ситуации выглядят как два разных способа описания одной и той же традиции: мы можем попытаться описать то содержание, которое в рамках этой традиции передается, а можем — путь и механизмы передачи. <...> Для характеристики антикваризма нам надо выйти за рамки понимающего подхода, ибо антикваризм связан не с пониманием, а с объяснением. <...> мы должны выявить и описать социокультурный контекст возникновения и функционирования источника, те традиции, которые все это определяли. <...> Дилемма презентизма и антикваризма — это частный случай традиционного для гуманитарной науки противопоставления понимания и объяснения»⁴⁷.

Обращаясь к презентизму как способу описания и понимания историко-педагогического прошлого, следует учитывать точку зрения современного отечественного политолога Н. В. Иллерицкой, согласно которой «презентизм жестко постулирует представление о том, что прошлая социальная реальность (то есть история) не может быть “реконструирована”, ее можно только заново сконструировать»⁴⁸.

В. Г. Безрогов и Т. Н. Матулис в статье «Концептуализация и моделирование в истории педагогики», рассматривая вопрос о сложности историко-педагогического познания, выделили ряд «гносеологических призраков» в историко-педагогической науке. К числу таких призраков они отнесли, в частности, «*призрак современности*», по сути, раскрывая сквозь его призму особенности презентизма в истории педагогики: «*Вся история образования значима, по представлениям как ее исследователей, так и заказчиков-потребителей, только с точки зрения современности, ибо в науках об образовании важно и существенно лишь текущее. <...> Призрак современности “работает” в двух направлениях. 1. В прошлое направляется луч исследования с точки зрения современных проблем. Результат — то, что называется проблемно ориентированной историей педагогики. Ищется систематизация надвременных и универсальных образовательных принципов и правил. <...>. 2. Другое воплощение того же призрака — осовременивание прошлого и его памятников, рассматривание их “в рамках современ-*

⁴⁵ Презентизм и антикваризм. URL : <https://studfiles.net/preview/6069040/page:22/> (дата обращения: 20.08.2019).

⁴⁶ Розов М. А. Две картины истории. URL : <https://docplayer.ru/37089972-Prezentizm-i-antikvarizm-dve-kartiny-istorii.html> (дата обращения: 20.08.2019).

⁴⁷ Там же.

⁴⁸ Иллерицкая Н. В. История и политология: траектория презентизма // Вестник РГГУ. Сер. «Политология. Социально-коммуникативные науки». 2009. № 1. С. 24.

ной научной культуры”. От каждого педагога прошлого берется лишь то, что созвучно современной эпохе, автору или тем, кому адресовано исследование»⁴⁹.

Развивая высказанную М. С. Розовым мысль о соотносительности презентизма и, соответственно, рациональной реконструкции истории, с акцентом на углубление понимания познаваемых наукой объектов, можно утверждать, что рациональная реконструкция педагогического прошлого, не просто отражающая современный уровень развития педагогического, социально-гуманитарного, философского, науковедческого знания, а осуществляемая в формате этого современного уровня знания, позволяет искать ответы на вопросы, которые прямо и непосредственно вырастают из педагогического настоящего, прояснять это настоящее, с этим не только искать их исторические корни, но и выявлять тот путь, который привел человечество к сложившейся ситуации в современной теории и практике образования, устанавливать историко-генетические причины педагогических проблем сегодняшнего дня.

Рациональная реконструкция педагогического прошлого, осуществляемая в рамках идеологии презентизма, способствует также идентификации современных педагогических ценностей, идеалов, подходов, позиций, способов теоретической и практической деятельности в образовании, с педагогическими традициями, пронизывающими педагогическую культуру человечества на протяжении длительного времени. Рациональная реконструкция педагогического прошлого, по сути, предполагает в каждом случае обращение к этому прошлому, переосмысление имеющихся историко-педагогических источников, содержащих в себе информацию о прошлом, их новое прочтение, «нагружение» новыми смыслами, неразрывно связанными с той современной ситуацией, из которой проистекает это обращение к прошлому, вырастает интерес к нему. Следует иметь в виду, что параллельно осуществляемая историческая реконструкция может в большей или меньшей степени способствовать выявлению тех условий и причин, которые рассматриваемое прошлое породили, тех смыслов, которые в него вкладывали создатели и современники. Выражаясь словами отечественного историка и теоретика культуры Л. М. Баткина (1932–2016), если суть исторической реконструкции педагогического прошлого связана с получением и уточнением знания о нем, которое может быть «правильным» и «неправильным», может постоянно обогащаться, корректироваться, «достраиваться», то сущность рациональной реконструкции проявляется в постоянном возникновении новых смыслов, порождаемых каждым исследователем в каждый момент обращения к педагогическому прошлому, воплощенному в том или ином конкретном историко-педагогическом источнике⁵⁰.

Развиваемая Л. М. Баткиным модель культурологического подхода к единству исследования исторического развития различных форм и проявлений бытия и сознания человека и общества созвучно мысли отечественного философа В. С. Библера (1918–2000) о том, что «сознание, пробужденное XX веком, замечает, что в том же едином ключе — и скажу определеннее — в ключе культуры — необходимо сейчас понимать и развитие самой науки, еще недавно породившей схему “восходящего развития”, уплотнения знаний и т. д. “Принцип соответствия”, идея “предельного” перехода, соотношение дополнителеностей, парадоксы теории множеств в математике, вообще — парадоксы обоснования начал математики — все это заставляет утвер-

⁴⁹ Безрогов В. Г., Матулис Т. Н. Концептуализация и моделирование в истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М., 1996. С. 69–70.

⁵⁰ Баткин Л. М. Два способа изучать историю культуры // Избр. тр. : в 6 т. М. : Новый хронограф : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2018. Т. 4 : Пристрастия : избр. ст. и эссе о культуре. С. 301–323.

ждать: наука также может и должна быть понята и развиваема как феномен культуры, то есть... как взаимопереход, одновременность, разноосмысленность различных научных парадигм»⁵¹, снова тот же культурологический парадокс: не обобщение, но обобщение различных форм понимания — вот формула движения к всеобщности в современных позитивных науках»⁵².

Подходы Л. М. Баткина и В. С. Библера, акцентирующие внимание на познании прошлого как источника обретения и обогащения бесконечного множества смыслов, позволяющих исследователю лучше понимать себя, изучаемые проблемы, окружающий мир, могут быть продуктивно реализованы в формате постижения истории педагогики при опоре на рациональную реконструкцию педагогического прошлого. Модель рациональной реконструкции прошлого, предложенная Р. Рорти и обогащенная идеями других исследователей о целенаправленном познании того, что было раньше сквозь призму того, что есть сейчас, требует от историков педагогики специальной концептуальной разработки.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Аль-Ани Н. М. Методология и философия науки : учеб. пособие. — 2-е изд., испр., доп. — СПб. : С.-Петерб. национал. исслед. ун-т информ. технологий, механики и оптики, 2011. — 151 с.
2. Артог Ф. Какова роль историка во все более «презентистском» мире? : пер. с фр. — URL : <http://gefter.ru/archive/8000> (дата обращения: 10.09.2019).
3. Астафьева Е. Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2017. — № 4 (14). — С. 55–59.
4. Астафьева Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: итоги VI национального форума российских историков педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 2 (16). — С. 54–57.
5. Астафьева Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — С. 62–66.
6. Астафьева Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 178–191.
7. Астафьева Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 4. — С. 36–39.
8. Баткин Л. М. Два способа изучать историю культуры // Избр. тр. : в 6 т. — М. : Новый хронограф : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2018. — Т. 4 : Пристрастия : избр. ст. и эссе о культуре. — С. 301–323.
9. Безрогов В. Г., Матулис Т. Н. Концептуализация и моделирование в истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М., 1996. — С. 59–101.
10. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // На гранях логики культуры : кн. избр. очерков. — М. : Рус. феноменол. о-во, 1997. — С. 221–232.
11. Беньямин В. О понятии истории / пер. с нем. С. Ромашко // Новое литературное обозрение. — 2000. — № 46. — С. 81–90. — URL : <https://shraibman.livejournal.com/516588.html> (дата обращения: 20.08.2019).

⁵¹ Баткин Л. М. Два способа изучать историю культуры. С. 225.

⁵² Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Библер В. С. На гранях логики культуры : кн. избр. очерков. М., 1997. С. 221–232.

12. Бультман Р. Иисус Христос и мифология / пер. с нем. О. В. Боровой // Избр. Вера и понимание : пер. с нем. — М. : Росспэн, 2004. — Т. 1–2. — С. 211–248.
13. Данилевский И. Н. Исторические реконструкции: методологические ограничения // От текста к реальности: (не)возможности исторических реконструкций : сб. ст. / под ред. О. И. Тогоевой, И. Н. Данилевского. — М. : Ин-т всеобщ. истории РАН, 2012. — С. 3–24.
14. Джохадзе И. Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти. — М. : Editorial URSS, 2001. — 256 с.
15. Джохадзе И. Рорти и его история философии // Рорти Р. Историография философии: четыре жанра / пер. с англ., вступ. статья, коммент. И. Джохадзе. — М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2017. — С. 4–48.
16. Иллерицкая Н. В. История и политология: траектория презентизма // Вестник РГГУ. Сер. «Политология. Социально-коммуникативные науки». — 2009. — № 1. — С. 20–28.
17. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — 384 с.
18. История педагогики, воспитания и обучения : учеб. пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — 188 с.
19. Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / сост. Т. Атнашев, М. Велижей. — М. : Новое литературное обозрение, 2018. — 632 с.
20. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. / пер. с англ., коммент. Ю. А. Асеева. — М. : Наука, 1980. — 485 с.
21. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики образования : моногр. — М. : Акад. соц. управления, 2016. — 172 с.
22. Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. — 2016. — № 2. — С. 108–12.
23. Корнетов Г. Б. Концепты «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» в современной науке // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2. — С. 10–24.
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. 26–46.
26. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. — М. : Акад. соц. управления, 2013. — 460 с.
27. Кроче Б. Антология сочинений по философии. История. Экономика. Право. Этика. Поэзия / пер., сост., коммент. С. Мальцевой. — СПб. : Пневма, 2000. — 480 с.
28. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 84–118.
29. Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. — СПб. : Европ. ун-т в СПб., 2017. — 168 с.
30. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции / пер. с англ. А. Л. Никифорова // Методология исследовательских программ : пер. с англ. — М. : АСТ : Ермак, 2003. — С. 255–344.
32. Ле Гофф Ж. История и память / пер. с фр. К. З. Акопяна. — М. : Рос. полит. энцикл., 2013. — 303 с.
33. Никифоров А. Л. Комментарии переводчика // Лакатос И. Методология исследовательских программ : пер. с англ. — М. : АСТ : Ермак, 2003. — С. 342–344.
34. Оукшотт М. Деятельность историка / пер. с англ. Ю. Никифорова // Рационализм в политике и другие статьи. — М. : Идея-Пресс, 2002. — С. 129–152.
35. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2015. — 384 с.

36. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2018. — Т. 1. — 256 с.
37. Порус В. Н. Рациональная реконструкция // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / председ. науч.-ред. совета В. С. Степин. — М. : Мысль, 2010. — Т. 3 : Н–С. — С. 424–425.
38. Порус В. Н. Рациональная реконструкция // Энциклопедии эпистемологии и философии науки / гл. ред. И. Т. Касавин. — М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2009. — С. 806.
39. Постигание педагогической культуры человечества : моногр. : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М., 2010. — Т. 2. — 248 с.
40. Презентизм и анткваризм. — URL : <https://studfiles.net/preview/6069040/page:22/> (дата обращения: 20.08.2019).
41. Розов М. А. Две картины истории. — URL : <https://docplayer.ru/37089972-Prezentizm-i-antikvarizm-dve-kartiny-istorii.html> (дата обращения: 20.08.2019).
42. Романов А. А. Инвариантность и инноватика в педагогике // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 7–13.
43. Романов А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 4 (44). — С. 5–12.
44. Романов А. А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4 (40). — С. 5–11.
45. Рорти Р. Историография философии: четыре жанра / пер. с англ., вступит. ст., коммент. И. Джохадзе. — М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2017. — 176 с.
46. Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история: в 2 т. — СПб. : Наука, 2003. — Т. 1 : Конструирование прошлого. — 622 с.
47. Скиннер К. Значение и понимание в истории идей // Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / сост. Т. Атнашев, М. Велижей. — М. : Новое литературное обозрение, 2018. — С. 55–122.
48. Скиннер К. Истоки современной политической мысли : в 2 т. / пер. с англ. А. А. Олейникова. — М. : Дело, 2018. — Т. 1 : Эпоха Ренессанса. — 454 с.
49. Скиннер К. Истоки современной политической мысли : в 2 т. / пер. с англ. А. А. Яковлева. — М. : Дело, 2018. — Т. 2 : Эпоха Реформации. — 568 с.
50. Скиннер К. Мотивы, намерения и интеграция текстов // Кембриджская школа: теория и практика интеллектуальной истории / сост. Т. Атнашев, М. Велижей. — М. : Новое литературное обозрение, 2018. — С. 123–141.
51. Теория и методология исторической науки : терминолог. слов. / отв. ред. А. О. Чубарьян. — М. : Аквилон, 2014. — 586 с.
52. Философия Ричарда Рорти и постмодернизм конца XX века : материалы Межвуз. науч. конф., 28–29 окт., Санкт-Петербург / сост. и отв. ред. А. С. Колесников. — СПб. : СПбГУ, 1997. — 81 с.
53. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2016. — 420 с.
54. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2018. — 360 с.
55. Юлина Н. С. Постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти. — Долгопрудный : Вестком, 1998. — 100 с.
56. Юлина Н. С. Ричард Рорти: разговор «через эпохи», «в эпохе» и историография философии // История философии. — М. : Ин-т философии РАН, 1997. — № 1. — С. 136–162.
57. Rorty Richard McKay. The Historiography of Philosophy: Four Genres // Philosophy in History / ed. by R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner). — Cambridge : Cambridge University Press, 1984. — Pp. 49–75.
58. Philosophy in History / ed. by R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner. — Cambridge : Cambridge University Press, 1984. — 403 p.

Сведения об авторе

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и 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 (Москва).

G. B. Kornetov

RATIONAL RECONSTRUCTION OF PEDAGOGY OF THE PAST

History of pedagogy, which has always been an interdisciplinary endeavor, employs strategies that have long been developed by philosophy, civil history, culturology, religious studies, philology and others sciences to solve its cognitive tasks. Historians of pedagogy are interested in rational reconstruction which enables researchers to integrate pedagogical experiences of the past with modern pedagogical knowledge and needs. Researchers working within different spheres of knowledge treat the method in different ways. R. Rorty has developed a productive approach which maintains that social reconstructions can help integrate the present and the past.

historical and pedagogical cognition; explanation and understanding of the past; pedagogical past; cognition, presentism and antiquarism

References

1. Al'-Ani N. M. *Metodologija i filosofija nauki* [Methodology and Philosophy of Science]. St. Petersburg, St. Petersburg National Research University of Information Technology, Mechanics and Optics Publ., 2011, 151 p. (In Russian)
2. Artog F. *Kakova rol' istorika vo vse bolee "prezentistkom" mire?* [What is the Role of a Historian in our Present-centered World]. (URL: <http://gefter.ru/archive/8000> (accessed: 20.08.2019)). (Transl. from French)
3. Astaf'eva E. N. The 13th International Research Conference "Historical and Pedagogical Cognition in the Early 3rd Millennium: Discussing Pedagogical Institutions. *Academia. Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ja* [Academia. Moscow Region Pedagogical Journal]. 2017, no. 4 (14), pp. 55–59. (In Russian)
4. Astaf'eva E. N. Relevant Methodological Issues of History of Pedagogy: Proceedings of the 4th National Forum of Russian Historians of Pedagogy. *Academia. Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ja* [Academia. Moscow Region Pedagogical Journal]. 2018, no. 2 (16), pp. 54–57. (In Russian)
5. Astaf'eva E. N. Investigating Pedagogical Innovations in the Context of History of Pedagogy. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Education Projects and Programs]. 2016, no. 1, pp. 62–66. (In Russian)
6. Astaf'eva E. N. Pedagogical Innovations Based on the Past: Retro Innovations, Retro Research or Traditional Innovations? *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal]. 2019, no. 1, pp. 178–191. (In Russian)
7. Astaf'eva E. N. Theoretical Assessment of Pedagogical Legacy. *Academia. Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ja* [Academia. Moscow Region Pedagogical Journal]. 2018, no. 4, pp. 36–39. (In Russian)
8. Batkin L. M. Two Ways of Investigating History of Culture. *Izbrannyje trudy: v 6 tomah* [Selected Works: in 6 volumes]. Moscow, New Chronographer Publ., Russian Humanitarian University Publ., 2018, vol. 4: Fancy: Selected Articles and Essays on Culture, pp. 301–323. (In Russian)

9. Bezrogov V. G., Matulis T. N. Conceptualization and Modeling in History of Pedagogy. *Vsemirnyj istoriko-pedagogicheskij process: koncepcii, modeli, istoriografija* [World History of Pedagogy: Concepts, Models, Historiography]. Kornetov G. B., Bezrogov V. G. (eds.). Moscow, Russian Academy of Education Publ., 1996, pp. 59–101. (In Russian)
10. Bibler V. S. Culture. Dialogue of Cultures (Determination). *Na granjah logiki kul'tury* [The Logic of Culture]. Moscow, Russian Phenomenological Society Publ., 1997, pp. 221–232. (In Russian)
11. Ben'jamin V. The Notion of History. *Novoe literaturnoe obozrenie* [New Literary Observer]. 2000, no. 46, pp. 81–90. URL : <https://shraibman.livejournal.com/516588.html> (accessed: 20.08.2019). (Transl. from German)
12. Bul'tman R. Jesus Christ and Mythology. *Vera i ponimanie* [Belief and Knowledge]. Moscow, Rosspen Publ., 2004, vol. 1–2, pp. 211–248. (Transl. from German)
13. Danilevskij I. N. Historical Reconstructions: Methodological Limitations. *Ot teksta k real'nosti: (ne)vozmozhnosti istoricheskikh rekonstrukcij* [From Text to Reality: (Im)Possibility of Historical Reconstructions]. Togoeva O. I., Danilevskij I. N. (eds.). Moscow, Institute of General History of the Russian Academy of Education Publ., 2012, pp. 3–24. (In Russian)
14. Dzhohadze I. D. *Neopragmatizm Richarda Rorti* [Neopragmatism of Richard Rorty]. Moscow, Soviet Editorial Publ., 2001. 256 p. (In Russian)
15. Dzhohadze I. Rorty and his History of Philosophy. *Rorti R. Istoriografija filosofii: chetyre zhanra* [R. Rorty. The Historiography of Philosophy: Four Genres]. Moscow, Canon+ Publ., Rehabilitation Publ., 2017, pp. 4–48. (Transl. from English)
16. Illerickaja N. V. History and Politology: The Trajectory of Presentism. *Vestnik RGGU. Serija "Politologija. Social'no-kommunikativnye nauki"* [Bulletin of Russian State Humanitarian University. Series: Political Science. Social and Communication Sciences]. 2009, no. 1, pp. 20–28. (In Russian)
17. Kornetov G. B. (ed.). *Instituty obrazovanija, pedagogicheskie idei i uchenija v istorii chelovecheskogo obshhestva* [Education Institutions, Pedagogical Ideas and Teachings in the History of Human Society]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2017. 384 p. (In Russian)
18. Kornetov G. B. (ed.). *Istorija pedagogiki, vospitanija i obuchenija* [History of Pedagogy, Education and Up-bringing]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2017. 188 p. (In Russian)
19. Atnashev T. (comp.). *Kembridzhskaja shkola: teorija i praktika intellektual'noj istorii* [Cambridge School: Theory and Practice of Intellectual History]. Moscow, New Literary Observer Publ., 2018. 632 p. (In Russian)
20. Kollingvud R. Dzh. *Ideja istorii. Avtobiografija* [The Idea of History. An Autobiography]. Moscow, Science Publ., 1980. 485 p. (Transl. from English)
21. Kornetov G. B. *Istoriko-pedagogicheskij kontekst teorii i praktiki obrazovanija* [Historical and Pedagogical Context of Theory and Practice of Education]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2016. 172 p. (In Russian)
22. Kornetov G. B. Historical and Pedagogical Aspects of History of Pedagogy. *Izvestija RAO* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2016, no. 2, pp. 108–12. (In Russian)
23. Kornetov G. B. The Concepts of History of Pedagogy, Pedagogical History, and Historical Pedagogy in Modern Science. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 2, pp. 10–24. (In Russian)
24. Kornetov G. B. Pedagogy as 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 of Historical and Pedagogical Context of Innovations in Education. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2, pp. 26–46. (In Russian)
26. Kornetov G. B. *Teorija istorii pedagogiki* [Theoretical History of Pedagogy]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2013. 460 p. (In Russian)

27. Kroche B. *Antologija sochinenij po filosofii. Istorija. Jekonomika. Pravo. Jetika. Pojezija* [An Anthology of Works on Philosophy, History, Economics. Law. Ethics. Poetry]. St. Petersburg, Pneuma Publ., 2000, 480 p. (In Russian)
28. The Roundtable discussion “Historical and Pedagogical Context of Theory and Practice of Education”. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2017, no. 3, pp. 84–118. (In Russian)
29. Kurilla I. I. *Istorija, ili Proshloe v nastojashhem* [History, or the Past in the Present]. St. Petersburg, European University in St. Petersburg Publ., 2017. 168 p. (In Russian)
30. Lakatos I. History of Science and its Rational Reconstructions. *Metodologija issledovatel'skih programm* [Methodology of Research Programs]. Moscow, AST Publ., Ermak Publ., 2003, pp. 255–344. (Transl. from English).
31. Le Goff Zh. *Istorija i pamjat'* [History and Memory]. Moscow, Russian Political Encyclopedia Publ., 2013. 303 p. (In Russian)
32. Nikiforov A. L. Translators' Commentary. *Lakatos I. Metodologija issledovatel'skih programm* [Lakatos I. Methodology of Research Programs]. Moscow, AST Publ., Ermak Publ., 2003, pp. 342–344. (Transl. From English)
33. Oakeshott M. Historians' Work. *Racionalizm v politike i drugie stat'i* [Rationalism in Politics and Other Articles]. Moscow, Ideja-Press Publ., 2002, pp. 129–152. (Transl. From English)
34. Kornetov G. B. (ed.) *Pedagogika i obrazovanie v zerkale istoricheskoi refleksii* [Pedagogy and Education as Reflected in History]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2015. 384 p. (In Russian)
35. Kornetov G. B. (ed.) *Poznanie pedagogicheskogo proshlogo: konceptual'nye podhody, metody izuchenija, issledovatel'skaja problematika: v 2 tomah* [Investigating Pedagogy of the Past: Conceptual Approaches, Research Methods, Research Problems: in 2 volumes]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, vol. 1. 256 p. (In Russian)
36. Porus V. N. Rational Reconstruction. *Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 tomah* [New Philosophical Encyclopedia: in 4 volumes]. Moscow, Thought Publ., 2010, vol. 3: N–S, pp. 424–425. (In Russian)
37. Porus V. N. Rational Reconstruction. *Jenciklopedii jepistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science]. Kasavin I. T. (ed.). Moscow, Canon+ Publ., Rehabilitation Publ., 2009, pp. 806. (In Russian)
38. Kornetov G. B. (ed.) *Postizhenie pedagogicheskoi kul'tury chelovechestva: v 2 tomah* [Understanding People's Pedagogical Culture: in 2 volumes]. Moscow, 2010, vol. 2, 248 p. (In Russian)
39. *Prezentizm i antkvarizm* [Presentism and Antiquarism]. URL : <https://studfiles.net/preview/6069040/page:22/> (accessed: 20.08.2019). (In Russian)
40. Rozov M. A. *Dve kartiny istorii* [Two Pictures of History]. URL : <https://docplayer.ru/37089972-Prezentizm-i-antikvarizm-dve-kartiny-istorii.html> (accessed: 20.08.2019). (In Russian)
41. Romanov A. A. Invariant and Innovation in Pedagogy. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2 (50), pp. 7–1. (In Russian)
42. Romanov A. A. History Teaches Us. Do We Learn? *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 4 (44), pp. 5–12. (In Russian)
43. Romanov A. A. Pedagogical Prognostication in Historical and Pedagogical Discourse. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 4 (40), pp. 5–11. (In Russian)
44. Rorty R. *Istoriografija filosofii: chetyre zhanra* [The Historiography of Philosophy: Four Genres]. Dzhohadze I. (ed.). Moscow, Canon+ Publ., Rehabilitation Publ., 2017, 176 p. (Transl. from English)
45. Savel'eva I. M., Poletaev A. V. *Znanie o proshlom: teorija i istorija: v 2 tomah* [Knowledge of the Past: Theory and History: in 2 volumes]. St. Petersburg, Science Publ., 2003, vol. 1, Reconstructing the Past. 622 p. (In Russian)
46. Skinner K. Appreciating Historical Ideas. *Kembridzhskaja shkola: teorija i praktika intellektual'noj istorii* [Cambridge School: Theory and Practice of Intellectual History]. Atnashev T. (comp.). Moscow, New Literary Observer Publ., 2018, pp. 55–122. (In Russian)

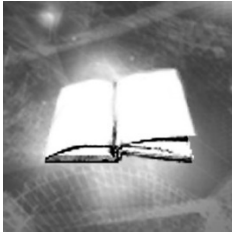
47. Skinner K. *Istoki sovremennoj politicheskoj mysli: v 2 tomah* [Sources of Modern Political Thought: in 2 volumes]. Moscow, Business Publ., 2018, vol. 1: The Epoch of Renaissance. 454 p. (Transl. from English)
48. Skinner K. *Istoki sovremennoj politicheskoj mysli: v 2 tomah* [Sources of Modern Political Thought: in 2 volumes]. Moscow, Business Publ., vol 2: The Epoch of Reformation, 568 p.
49. Skinner K. Motifs, Intentions and Text Integration. *Kembridzhskaja shkola: teorija i praktika intellektual'noj istorii* [Cambridge School: Theory and Practice of Intellectual History]. Atnashev T. (comp.). Moscow, New Literary Observer Publ., 2018, pp. 123–141. (In Russian)
50. Chubar'jan A. O. (ed.). *Teorija i metodologija istoricheskoj nauki* [History and Methodology of Historical Science]. Moscow, Akvilon Publ., 2014. 586 p. (In Russian)
51. Kolesnikov A. S. (ed.). *Filosofija Richarda Rorti i postmodernizm konca XX veka: materialy Mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii: 28–29 oktjabrja* [Richard Rorty's Philosophy and Postmodernism of the Late 20th Century: Proceedings of an Interuniversity Research Conference. October 28–29. St. Petersburg. St. Petersburg Sate University Publ, 1997, 81 p. (In Russian)
52. Kornetov G. B. (ed.). *Jevoljucija pedagogicheskoj teorii i praktiki v istorii chelovecheskogo obshhestva* [Evolution of Pedagogical Theory and Practice in History of Human Society]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2016, 420 p. (In Russian)
53. Kornetov G. B. (ed.). *Jevoljucija pedagogicheskoj teorii i praktiki v istorii chelovecheskogo obshhestva* [Evolution of Pedagogical Theory and Practice in History of Human Society]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, 360 p. (In Russian)
54. Julina N. S. *Postmodernistskij pragmatizm Richarda Rorti* [Richard Rorty's Postmodern Pragmatism]. Dolgoprudny, Vestkom Publ., 1998, 100 p. (In Russian)
55. Julina N. S. Richard Rorty: Communicating “through” Epochs, “within” Epochs in Historiography of Philosophy. *Istorija filosofii* [History of Philosophy]. Moscow, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Science Publ., 1997, no. 1, pp. 136–162. (In Russian)
56. Rorty Richard McKay. The Historiography of Philosophy: Four Genres. Philosophy in History Rorty R., Schneewind J. B., Skinner Q. (eds.). Cambridge, Cambridge University Press Publ., 1984, pp. 49–75.
57. Rorty R., Schneewind J. B., Skinner Q. (eds.). *Philosophy in History*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 1984, 403 p.

Information about the author

Kornetov Grigory Borisovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy at the Academy of Public Administration, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation, Winner of the Best Specialist Award of the Governor of the Moscow Region. E-mail: kgb58@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 25.08.2019.

Received 25.08.2019.



Страницы истории

УДК 373(47+57)«18/20»

М. В. Богуславский, Т. Н. Богуславская, Н. С. Марков

ВАРИАТИВНЫЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — НАЧАЛА XXI ВЕКА

В статье рассматривается процесс формирования в российской педагогике вариативных научно-педагогических концепций содержания гимназического образования. Обосновываются и предметно характеризуются вариативные концепции содержания гимназического образования, продуцировавшиеся на протяжении XIX — начала XXI века: энциклопедическая, гуманитарная, классическая, естественно-научная, развивающая, культуролого-педагогическая, культурологическая, научно-образовательная, технократическая и социокультурная. Постулируется вывод, что процесс развития концептуальных основ содержания гимназического образования в отечественной педагогической науке носил непрерывный, а не дискретный характер, осуществлялся на протяжении всего рассматриваемого хронологического периода, но не всегда в явной форме и на автохтонной территории.

история педагогики; история образования; научно-педагогические концепции; гимназическое образование; содержание общего образования

В современных условиях высшей государственной властью Российской Федерации взят долгосрочный стратегический курс на модернизацию системы общего среднего образования, вхождения ее в число десяти наиболее развитых систем образования мира. Это предполагает формирование повышенного уровня общего образования, направленного на подготовку обучающихся, получивших качественное современное образование и обладающих чувством гражданской ответственности, патриотизмом и национальной идентичностью, высоким уровнем духовной и интеллектуальной культуры, потребностью в профессиональной актуализации.

Существенным направлением совершенствования российского общего образования для достижения поставленных стратегических целей выступает модернизация отечественного лицейского и гимназического образования. Воссоздание гимназий в отечественном образовательном пространстве конца 1980-х — начала 1990-х годов представляло собой сложное и неоднозначное явление, требующее многоаспектного осмысления. Однако то, что значительная часть воссозданных гимназий декларировала свою духовную и в значительной степени научно-педагогическую связь с российскими гимназиями прошлого, убедительно свидетельствовало о том, что концептуальные основы содержания дореволюционного гимназического образования сохраняли свой потенциал.

Развитие гимназического образования в современных условиях поставило ряд проблем, которые объективно предполагают обращение к его историческому опыту. К их числу следует отнести:

– изучение эволюции основных концепций содержания гимназического образования исследуемого периода, сравнительный анализ их целеценностных основ, а также перспектив дальнейшего развития;

– рассмотрение аксиологических приоритетов содержания образования, характерных как в целом для гимназического образования исследуемого периода, так и его отдельных периодов;

– постижение исторического опыта деятельности передовых частных гимназий, где происходило формирование авторского содержания образования;

– трактовка историко-педагогического опыта развития содержания гимназического образования как одной из основ разработки современной стратегии его развития в России.

Все упомянутые проблемы актуализируют включение в современный контекст российского гимназического образования потенциала формирования содержания гимназического образования, объективно предусматривает творчески-критический анализ и использование всего ценного, накопленного в данном направлении отечественной педагогической наукой и практикой¹. В связи с этим особое значение приобретает необходимость обращения к идейно-ценностному, содержательному и программно-методическому потенциалу содержания гимназического образования сформированного на протяжении XIX — начала XXI века в отечественной педагогической науке и образовательной практике. Важна и рефлексия результатов теоретических и прикладных исследований по вопросам становления и совершенствования содержания гимназического образования, последовательного повышения его эффективности.

Следовательно, в целом актуализируется задача осмысления исторического опыта концептуализации содержания образования российских гимназий в различные периоды развития (особенно на протяжении XIX — начала XX века, когда гимназия была основным видом учреждения общего образования в России, и в последнее десятилетие XX — начале XXI века в период «возрождения» гимназий в Российской Федерации в новых исторических условиях); обоснования специфики их реализации на различных исторических этапах; формулирования на данной основе конструктивных выводов, имеющих актуальное значение для современного российского гимназического образования².

Гимназическое образование является значимым феноменом развития отечественного образования и просвещения на протяжении второй половины XIX — начала XXI века. Российская гимназия, как тип общеобразовательной средней общей школы, представляла собой социально-педагогический феномен и уникальное историко-педагогическое явление в системе общего образования России.

Развитие гимназий в XIX–XX веках и их возрождение в конце XX столетия детерминировано совокупностью социально-политических, социально-экономических, социально-культурологических и научно-педагогических факторов, специфично проявлявшихся в отдельные периоды генезиса исследуемого процесса.

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

² См. там же.

На протяжении XIX — начала XX века российская система гимназического образования находилась в состоянии непрерывной трансформации. Происходившая модернизация формировала новые образовательные идеалы, совершенствовала концептуальные основы содержания гимназического образования. Как правило, это носило рельефно выраженный социально значимый характер, привлекало общественное внимание и становилось предметом плодотворных дискуссий³.

Формирование содержания гимназического образования базируется на вариативных научно-педагогических концепциях как системе научных взглядов, выражающих определенный способ трактовки перспектив совершенствования содержания гимназического образования. Под содержанием гимназического образования нами понимается система научных знаний, практических умений, навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения в гимназии⁴.

Процесс развития концептуальных основ содержания гимназического образования имел динамичный характер. Целостное изучение и системный анализ комплекса документов и материалов, связанных с содержанием гимназического образования, позволили выделить пять основных периодов его разработки:

- вторая половина XIX века,
- начало XX века,
- развитие концептуальных основ содержания гимназического образования в педагогике российского зарубежья в 1920-х — 1950-х годах,
- трансляция содержания гимназического образования в советских школах для детей, проявляющих особые способности к физико-математическим дисциплинам в 1950-х — 1980-х годах,
- возрождение и развитие гимназического образования в России в конце XX — начале XXI века.

Рассмотрим подробнее выделенные периоды.

После Великих реформ 1860-х годов, связанных с последствиями отмены крепостного права, развивающаяся российская экономика формировала социальный заказ на преодоление гимназического классицизма и объективно требовала его отмены. Становилось очевидным, что образовательный уровень выпускников гимназии уже не мог удовлетворить растущие потребности российской промышленности.

Вторая половина XIX века представляет собой значительный и плодотворный период в развитии содержания гимназического образования, которое получило мощный импульс благодаря принятию прогрессивного «Устава гимназий и прогимназий» (1864). Внутренние проблемы и противоречия в развитии гимназического образования России поставили государство, общество и педагогическую мысль перед необходимостью модификации его теоретических основ. Развитие философской науки и педагогических концепций на протяжении всего исследуемого периода порождало изменения образовательного идеала личности выпускника гимназии. Все это продуцировало новые концепции содержания гимназического образования.

³ См.: Богуславский М. В. Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 43–47.

⁴ См.: Марков Н. С. Стратегия государственной политики в сфере содержания гимназического образования в России XIX — начала XX века // Гуманитарные исследования Центральной России. 2018. № 1 (6). С. 56–64 ; Марков Н. С., Лобзаров В. М. Формирование и развитие теоретических основ отечественного классического образования XIX — начала XX веков // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». 2015. № 1. С. 178–191.

Во второй половине XIX века последовательно формировались и реализовывались следующие продуктивные вариативные концепции содержания гимназического образования: энциклопедическая, гуманитарная, классическая, естественно-научная и развивающая. Каждая из этих концепций содержала специфичные возможности и перспективы реализации образовательного, развивающего и воспитательного характера содержания гимназического образования.

Энциклопедическая концепция содержания гимназического образования предполагала многопредметность содержания образования, ставившую целью формирование широко эрудированного человека. В таком контексте энциклопедический идеал личности предполагал труднореализуемый, но в целом соответствующий гуманистическим ценностям образ гимназиста, самостоятельно определяющего свои образовательные приоритеты, не нуждающегося в регламентации учебной деятельности, импонирующего педагогу, способному к научной популяризации преподаваемых дисциплин. Формирование личности гимназиста данного типа предполагало также стимулирование глубокого и подлинного интереса к античности, достижение оптимального соотношения между разумной систематической педагогической требовательностью и свободой творческой мысли преподавателей и гимназистов. Реализовать этот идеал в условиях массовой практики системы российского гимназического образования второй половины XIX века, разумеется, не представлялось возможным.

В научном дискурсе энциклопедическому подходу оппонировала *гуманитарная концепция* конструирования содержания гимназического образования, обеспечивавшая формирование личности с высоким уровнем эрудиции (в особенности филологической), развитым формально-логическим мышлением, потребностью к систематическому интеллектуальному труду. Особую роль играло гуманитарное содержание гимназического образования. Характерной особенностью на протяжении всей истории российской гимназии оставался максимально высокий уровень филологической культуры.

В русле гуманитарного подхода в 1870-х годах видными консервативными общественно-педагогическими деятелями М. Н. Катковым и П. М. Леонтьевым была сформирована целостная и оригинальная *модернизированная концепция* классического содержания гимназического образования. Среди концептуальных идей наиболее значимыми представляются: установка на «благородный консерватизм», предотвращение проникновения в содержание гимназического образования всего ложного и не прошедшего проверку временем, случайного и социально негативного, что может вызвать болезненные личностные противоречия в сознании гимназистов и оказаться препятствием для формирования их целостного и гармоничного восприятия мира на основе христианско-православной системы ценностей⁵; признание особой роли древнегреческого и латинского языков; целенаправленный филологизм содержания образования, предполагающий свободное чтение и перевод с латинского, древнегреческого, немецкого, французского, английского языков, а также прочные знания церковнославянского и современного русского языков; особый акцент на изучение лучших образцов отечественной словесности (от древнерусских летописей до классиков российской литературы — А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя); отведение в образовательном процессе ведущей роли истории, которая должна объединять все учебные дисциплины неязыковой направленности и одновременно связывать сведения, полученные из пре-

⁵ См.: Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Известия Российской академии образования. 2014. № 1 (29). С. 39–45.

подавания Закона Божьего, русского языка, древних языков и географии; создание особой атмосферы стимулирования познавательной деятельности гимназистов, благодаря их активному участию в работе кружков, студий, хоров, научных объединений, литературных сообществ. Однако подчеркнем, что концепция классического содержания гимназического образования М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева не открывала принципиально новых перспектив для развития содержания гимназического образования.

В начале XX века система гимназического образования столкнулась с рядом серьезных социокультурных вызовов, ставивших под угрозу само ее существование. Кризисное состояние классического содержания гимназического образования во многом было обусловлено борьбой с «прогрессистским направлением» в содержании образования. Сущность *модификации концептуальных основ содержания гимназического образования в России начала XX века* состояла в ее нарастающем развитии в русле парадигмы «трудовой школы», связывавшей образовательную деятельность гимназии с социальной практикой, которая предусматривала включение обучающихся в трудовые и производственные процессы⁶. Все это порождало кардинально иные требования к гимназическому образованию, предполагавшие углубленное изучение того, что максимально приближено к условиям культурной жизни современного человека.

В контексте данного проблемного поля начали формироваться *естественно-научная и развивающая (в терминологии того времени формальная) концепции* содержания гимназического образования. Их основными чертами выступали стремление к полному отказу от архаики в содержании образования, убежденность в том, что перегрузка содержания классического гимназического образования элементами античной архаики препятствует социализации гимназистов; формирование отношения к истории и духовной культуре античности как к тому, что надо знать образованному человеку, но не рассматривать, как способное влиять на разрешение проблем современности⁷.

Наиболее целостной концепцией модернизации содержания классического гимназического образования в начале XX века является *культуролого-педагогическая концепция Ф. Ф. Зелинского*, согласно которой содержание образования в гимназии должно основываться на культивации интереса к античности не с позиций адаптации, модификации и «приукрашивания» в соответствии с запросами массового общественного сознания, а на осмыслении и отражении ее влияния на весь глобальный прогресс исторического развития европейского мира, уверенности в том, что воздействие античности на историческую судьбу европейских народов осуществляется, в первую очередь, не только благодаря античным литературе или памятникам архитектуры, но и в определяющей степени за счет идей и принципов, воспринятых европейскими народами, например глубокий интерес к философии.

Ситуация в образовании стала позитивно меняться после разработки и частичного осуществления в 1915–1916 годах прогрессивного проекта реформы системы образования под руководством министра народного просвещения П. Н. Игнатьева в русле *«национально-инновационной» концепции* содержания образования. В сфере общего образования осуществлялась плодотворная деятельность по подъему качества обучения всех российских школ до уровня гимназий. Эта идея наиболее про-

⁶ См.: Богуславский М. В. Развитие общего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века). М., 1994. 182 с.

⁷ См.: Марков Н. С. Стратегия государственной политики в сфере содержания гимназического образования ... ; Марков Н. С., Лобзаров В. М. Формирование и развитие теоретических основ отечественного классического образования ...

явлена себя в концепции единой, но не единообразной школы, включившей в себя лучшие достижения отечественной и зарубежной педагогической мысли. Было предложено новое прогнозное видение российского образования, в котором разрешалось противоречие между имевшейся в обществе потребностью в сохранении гуманитарной гимназии и созданием перспективной модели всеобщего гимназического образования, способного удовлетворить новые социальные запросы общества. В случае решения этой задачи российская гимназическая система могла бы получить новый импульс для своего развития и сыграть значимую роль в формировании российской интеллигенции XX столетия⁸. Однако развитие исторических событий привело к тому, что в результате воздействия комплекса политических и социально-экономических факторов система гимназического образования как самостоятельный феномен после Октябрьской революции 1917 года на длительный исторический период прекратила свое существование на автохтонной российской территории⁹.

Вместе с тем процесс развития гимназического образования не прервался. В период после Октябрьской революции 1917 года органичным продолжением и кульминацией процесса развития отечественного гимназического образования в 1920-х — 1950-х годах стала деятельность гимназий российского педагогического зарубежья. Их характерной чертой явилось стремление сохранить лучшие качества российского содержания гимназического образования — стремление к фундаментальности, культ российской классической литературы¹⁰.

Воссозданные гимназии выступали средоточием отечественного культурного наследия в условиях зарубежья и представляли значимое явление в истории российского образования. В обстановке вынужденной эмиграции они были призваны выступать образцами трансляции российской духовной культуры, на практике сохранять, реализовывать и развивать традиции и идеалы российского гимназического образования, к которым стремились лучшие представители отечественной педагогики начала XX века.

Инновационными национально-культурологическими концептуальными подходами в содержании гимназического образования в российском педагогическом зарубежье выступали: обращение в содержании образования к социальным, политическим и мировоззренческим идеям; стимулирование у гимназистов интереса не только к художественным образцам прошлого, получившим статус классических, но и к современной художественной литературе; отказ от селекции, предполагавшей отчисление учащихся, которые не соответствовали образовательно-воспитательным требованиям гимназии.

Наряду с продуктивной деятельностью гимназий российского педагогического зарубежья большое значение с позиции формирования концепций содержания гимназического образования представляют подходы педагогических мыслителей, которые в вопросах определения содержания образования смогли подняться до уровня глубоких философско-аналитических и методологических обобщений. Большое прогностическое значение имели концептуальные подходы к содержанию гимназического образования философа и публициста Н. А. Бердяева, а также философа, богослова, психолога, теоретика и историка образования В. В. Зеньковского и философа и писателя И. А. Ильина.

⁸ См.: Богуславский М. В. Развитие общего образования ...

⁹ См. там же.

¹⁰ См.: Очерки истории образования и педагогической мысли российского зарубежья. Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2000. 195 с.

Наиболее плодотворно прогностический потенциал развития содержания гимназического образования был представлен в трудах выдающихся представителей отечественной педагогической науки С. И. Гессена и Г. П. Федотова, которые сформировали целостные и перспективные концепции содержания гимназического образования¹¹.

Разрабатывая *целостную культурологическую концепцию* содержания гимназического образования, С. И. Гессен к числу приоритетных ценностей, задающих рамку для определения содержания образования, относил те, которые принадлежат науке, искусству, религии, нравственности, праву, экономике. Философ последовательно выступал сторонником единой, но не единообразной системы общего среднего образования. Тем не менее он был убежден, что гимназическое образование в своем содержании неизбежно должно отразить все пять ветвей научного метода — естественно-научную, математическую, философскую, филологическую и историческую. Философско-образовательный подход С. И. Гессена к конструированию содержания образования заключался в следующем: рассматривалась в качестве главных задач конструирования содержания образования не столько констатация современного состояния образования, сколько предвосхищение того, к чему осмысленно и последовательно должно прийти образование в результате реализации философски обоснованной педагогической концепции своего развития. Ученый определял принципом отбора содержания образования целенаправленное и последовательное приобщение личности к культуре общества в самом широком понимании этого слова.

К наиболее значимым и перспективным идеям Г. П. Федотова, создавшего *целостную научно-образовательную концепцию* содержания гимназического образования, отнесем курс на воссоздание гимназий, в основе которых должен лежать принцип культурно-интеллектуальной селекции при полном отрицании сословно-классовой привилегированности; установка на формирование в гимназиях особой атмосферы напряженного интеллектуального труда, духовной культуры, стимулирующей мотивационную готовность учащихся к приобщению к классическим духовным ценностям¹².

Несмотря на то что в советской системе образования вплоть до рубежа 1990-х годов гимназического образования не существовало, начиная с 1930-х годов советская система среднего образования последовательно возвращалась к принципиальным положениям, характерным для дореволюционного гимназического образования, но, естественно, без упоминания понятия «гимназия». В целом советская педагогическая наука и школа 1930-х — 1950-х годов в значительной степени успешно воспроизводила ряд положительных имманентных черт отечественного гимназического образования.

К сущностным чертам *ретроспективной квазигимназической концепции* содержания общего образования представляется возможным отнести установку на формирование многосторонне развитой личности, обнаруживающей способность к определенной универсальности дальнейшего обучения, предполагающего успешность получения гуманитарного, естественно-научного и технического образования в соответствии с потребностями государства, а также интересами и жизненными планами выпускников школы; осознание необходимости социального культурного и образовательного воспроизводства отечественной интеллигенции (установка на подготовку чиновничества

¹¹ См.: Богуславский М. В. Философия образования в трактовке мыслителей российского зарубежья // Педагогика. 2000. № 9. С. 66–74; Очерки истории образования и педагогической мысли российского зарубежья.

¹² См. там же.

и будущих студентов университетов и других высших учебных заведений аналогичного образовательного уровня); декларирование обязательности достижения значительного качества знаний по всем учебным дисциплинам, а также обеспечения высокого уровня формально-логического мышления; основательное и систематичное изучение гуманитарных учебных дисциплин, в частности истории, литературы, русского языка; признание классической художественной литературы самоценностью российской культуры, стремление рассматривать высокий уровень образованности как несомненный признак подлинной культуры и интеллигентности личности.

Стремление обратиться к изучению латыни в общеобразовательной школе конца 1940–1950-х годов в значительной степени свидетельствовало о позитивной историко-педагогической переоценке роли гимназического образования в развитии научной и культурной жизни страны и существовании определенных общественных запросов к введению в отечественной школе по крайней мере одной из значимых черт содержания дореволюционного гимназического образования. Все это в целом способствовало формированию советской научно-технической интеллигенции, сумевшей в силу своей образованности и активной роли в жизни общества явиться культурной преемницей дореволюционной российской интеллигенции; продуцированию особой ментальности советского общества, предполагавшей уважение к глубокому и фундаментальному образованию и отношению к нему как определяющему фактору культурного и научного развития страны.

На протяжении второй половины 1960-х — 1980-х годов происходило последовательное создание условий для последующего восстановления гимназического образования. Именно в тот период особенно проявили себя школы «гимназической направленности», хотя задача возвращения даже к качественно модифицированным типам гимназического образования в явной форме, разумеется, не ставилась.

Большое значение для сохранения традиций гимназического образования в 1950-х — 1980-х годах имела деятельность специализированных школ с изучением ряда предметов на иностранном языке и нескольких иностранных языков, что оказывалось созвучным традициям филологизма дореволюционного гимназического образования и отразилось в высоких результатах их образовательной деятельности¹³.

В рамках *технократической концепции* содержания общего образования в качестве наиболее выразительных признаков возвращения гимназического содержания образования во второй половине 1960-х — 1980-х годов представляется возможным выделить углубленное изучение математических учебных дисциплин, отражавшее повышенное внимание к развитию формально-логического мышления. Математическим спецшколам удалось сформировать у своих воспитанников культ физико-математических, естественных и гуманитарных наук, во многом воспроизвести традиции отечественного гимназического образования, подготовив этим благоприятную основу для его возрождения в начале 1990-х годов.

В 1960-х годах возникают немногочисленные и никогда не декларировавшие своей связи с дореволюционными гимназиями, но во многом близкие им по духу (ориентированность гимназического образования на обучение выпускников в университетах) специализированные математические школы — интернаты при университетах для детей с выраженными признаками одаренности к изучению физико-математических дисциплин.

¹³ См.: Богуславская Т. Н., Богуславский М. В. Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общешкольного образования (в отечественной педагогике второй половины XX века) : моногр. Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. 217 с.

плин. Эти школы были созданы при ведущих высших учебных заведениях: физико-математическая школа-интернат при Московском государственном университете (возникла в середине 1960-х годов и объединяла около 400 одаренных детей из десятков областей СССР и Белоруссии, обучавшихся в 9–11 классах); физико-математическая школа-интернат при Новосибирском государственном университете; экономическая школа при Московском институте народного хозяйства; Донецкая школа юных химиков¹⁴). В данной связи напомним, что в России на протяжении XVIII–XIX веков существовали академические гимназии при российских университетах.

Неотъемлемым и значимым феноменом российского образовательного пространства 1990-х годов стало возрожденное гимназическое образование. Факторы, которые привели к воссозданию российских гимназий, можно дифференцировать на государственно-политические, социально-экономические, культурологические, научно-концептуальные.

К числу факторов, содействующих возрождению гимназического образования, можно отнести:

- культивацию потребности учащихся в упорном интеллектуальном труде для последующего вхождения в среду научной интеллигенции;

- предоставления возможности талантливой молодежи самостоятельного определения своих образовательных приоритетов в сферах физико-математических, естественно-научных, социогуманитарных и филологических учебных дисциплин;

- достижение высокого уровня академической подготовки учащихся при отсутствии авторитарного принуждения и стимулировании их духовной и творческой деятельности, в основе которой лежали не только карьерные цели, но и ценности, формирующие интерес к глубоким научным исследованиям фундаментального и прикладного характера, необходимым условием которых является обучение в специализированной школе для одаренных детей;

- создание таких условий образовательной деятельности, которые сочетали в себе развитие воли, силы характера, способности к систематическому и длительному умственному труду с получением глубокого морального удовлетворения от достижения высокой результативности в обучении, личностного и научного контакта с педагогами, учеными и близкой по духу ученической среды.

Нарастающий процесс воссоздания гимназий в конце XX — начале XXI века привел к необходимости методологического осмысления самых различных сторон их деятельности, в том числе и содержания образования. Дискурс развития концептуальных основ содержания в пространстве российского гимназического образования характеризовался следующими чертами:

- фундаментальностью и широтой содержания образования;

- стремлением к формированию устойчивого научного мировоззрения гимназистов, развитию их исследовательских компетенций;

- открытостью гимназического сообщества для реализации инновационных подходов в сфере содержания образования.

В 1990-х — начале 2000-х годов доминировала *социокультурная концепция* содержания гимназического образования, которая включала в себя в качестве базовых положений создание благоприятных условий для формирования выпускников

¹⁴ См.: Марков Н. С. Формирование ценностных приоритетов образовательной деятельности гимназий XIX — начале XX века // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». 2018. № 1. С. 36–42.

гимназии как будущих представителей интеллигенции, способной сыграть лидирующую роль в тех глобальных позитивных изменениях, которые должны быть осуществлены в России XXI века; формирование в гимназиях особой культурно-интеллектуальной развивающей среды, объединяющей педагогов и учащихся; создание атмосферы, содействующей развитию и самореализации педагогов и гимназистов; установка на осознанный выход за рамки утилитарного прагматизма по отношению к содержанию гимназического образования и, прежде всего, возрождение его духовно-культурной составляющей; воспитание уважения гимназистов к фундаментальным знаниям, обладающим высоким уровнем теоретичности.

Итак, на протяжении XIX — начала XXI века в отечественном гимназическом образовании был обоснован и реализован спектр продуктивных вариативных концепций содержания гимназического образования. В связи с этим есть основания констатировать своего рода «накопительный характер» в концептуальном обосновании комплекса проблем, связанных с продуцированием и осуществлением содержания гимназического образования. Разработанные и апробированные на определенном конкретно-историческом этапе концептуальные положения не элиминировались, а в «снятом виде» аккумулировались на последующих этапах научно-исследовательской деятельности. В целом процесс развития концептуальных основ содержания гимназического образования в отечественной педагогической науке носил непрерывный, а не дискретный характер, осуществлялся на протяжении всего рассматриваемого исторического периода, но не всегда в явной форме и на автономной территории¹⁵.

Современный период развития содержания гимназического образования характеризуется следующими основными тенденциями:

– модернизация трактовки целей, форм и способов формирования и реализации содержания гимназического образования в зависимости от тенденций развития науки, высшего и профессионального образования, промышленности и социально-экономической ситуации в стране в целом;

– последовательное разворачивание структурных компонентов содержания гимназического образования;

– нарастание целостности в концептуальном обосновании содержания гимназического образования;

– обогащение содержания гимназического образования в результате междисциплинарного синтеза, ставшего результатом творческой деятельности ученых и практиков¹⁶.

Список использованной литературы

1. Богуславская Т. Н. Вариативные концепции преемственности дошкольного и начального образования // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 9. — С. 112–123.
2. Богуславская Т. Н. Вариативные формы обеспечения доступности качественного дошкольного образования // Проблемы современного образования. — 2013. — № 6. — С. 22–30.
3. Богуславская Т. Н. Основные подходы и направления оценки качества современного дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. — 2016. — № 10 (70). — С. 16–27.

¹⁵ См.: Богуславский М. В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности // Педагогика. 2009. № 6. С. 84–96.

¹⁶ См.: Богуславский М. В. Современная стратегия модернизации российского образования ...

4. Богуславская Т. Н. Формирование содержания отечественного дошкольного образования в 80–90-е годы XX века // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — № 13. — С. 92–101.
5. Богуславская Т. Н., Богуславский, М. В. Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общешкольного образования (в отечественной педагогике второй половины XX века) : моногр. — Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. — 217 с.
6. Богуславский М. В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности // Педагогика. — 2009. — № 6. — С. 84–96.
7. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Известия Российской академии образования. — 2014. — № 1 (29). — С. 39–45.
8. Богуславский М. В. Развитие общего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века). — М., 1994. — 182 с.
9. Богуславский М. В. Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2014. — № 6 (91). — С. 43–47.
10. Богуславский М. В. Философия образования в трактовке мыслителей российского зарубежья // Педагогика. — 2000. — № 9. — С. 66–74.
11. Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 28–39.
12. 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.
13. Веракса Н. Е., Никитина Т. А., Богуславская Т. Н., Легова Т. А. Критерии оценки качества работы работников дошкольных образовательных учреждений (по должностям) в рамках перехода на новую систему оплаты труда. — М. : ТОЧКА ПСИ, 2010.
14. Куликова С. В., Богуславский М. В. Совершенствование историко- педагогического образования: проблемы и перспективы // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 1 (25). — С. 50–60.
15. Марков Н. С. Стратегия государственной политики в сфере содержания гимназического образования в России XIX — начала XX века // Гуманитарные исследования Центральной России. 2018. № 1 (6). С. 56–64.
16. Марков Н. С. Формирование ценностных приоритетов образовательной деятельности гимназий XIX — начале XX века // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2018. — № 1. — С. 36–42.
17. Марков Н. С., Лобзаров В. М. Формирование и развитие теоретических основ отечественного классического образования XIX — начала XX века // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2015. — № 1. — С. 178–191.
18. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья. — Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2000. — 195 с.

Сведения об авторах

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент 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 (Москва).

Богуславская Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: tanya.boguslav@mail.ru (Москва).

Марков Николай Степанович — кандидат педагогических наук, директор МОУ «Гимназия № 44 г. Твери», заслуженный учитель Российской Федерации. E-mail: frau.markova2009@yandex.ru (Тверь).

M. V. Boguslavsky, T. N. Boguslavskaya, N. S. Markov

VARIABLE CONCEPTS PERTAINING TO EDUCATION PROVIDED BY RUSSIAN GYMNASIUMS IN THE LATE 19TH – EARLY 21ST CENTURIES

The article focuses on the formation of variable concepts pertaining to education provided by Russian gymnasiums in the 19th — 21st centuries. It substantiates and characterizes such variable concepts of academic learning provided by Russian gymnasium schools as encyclopedic, humanitarian, classical, natural, developing, cultural, pedagogical, culturological, scientific, academic, technical, and sociocultural concepts. It maintains that the development of basic concepts of advanced academic education has always been continuous, discrete and occasionally oblique.

history of pedagogy; history of education; pedagogical concepts; advanced academic education; content of secondary education

References

1. Boguslavskaja T. N. Variable Concepts of Preschool and Elementary Education Continuity. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2009, no. 9, pp. 112–123. (In Russian)
2. Boguslavskaja T. N. Variable Forms of Quality Preschool Education Accessibility. *Problemy sovremenno obrazovanija* [Problems of Modern Education]. 2013, no. 6, pp. 22–30. (In Russian)
3. Boguslavskaja T. N. Major Approaches to Quality Assessment of Contemporary Preschool Education. *Detskij sad: teorija i praktika* [Kindergarten: Theory and Practice]. 2016, no. 10 (70), pp. 16–27. (In Russian)
4. Boguslavskaja T. N. Shaping the Content of Russian Preschool Education in the 1980s–1990s. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2010, no. 13, pp. 92–101. (In Russian)
5. Boguslavskaja T. N., Boguslavskij M. V. *Razvitie teoreticheskikh osnov sodержanija doskol'nogo i obshheshkol'nogo obrazovanija (v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny XX veka)* [The Development of Theoretical Principles of Preschool Education (Russian Pedagogy of the Late 20th Century)]. Saransk, Mordovia State Pedagogical Institute Publ., 2010, 217 p. (In Russian)
6. 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)
7. Boguslavskij M. V. The Conservative Strategy of Contemporary Russian Education (History and Prospects). *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Bulletin of the Russian Academy of Education]. 2014, no. 1 (29), pp. 39–45. (In Russian)
8. Boguslavskij M. V. *Razvitie obshhego obrazovanija: problemy i reshenija (Iz istorii otechestvennoj pedagogiki 20-h godov XX veka)* [The Development of Comprehensive Education: Problems and Solutions (History of Russian Pedagogy of the 1920s)]. Moscow, ITPiMIO Publ., 1994, 182 p. (In Russian)
9. Boguslavskij M. V. Modern Strategies of Contemporary Russian Education: History of Pedagogy. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University]. 2014, no. 6 (91), pp. 43–47. (In Russian)

10. Boguslavskij M. V. Philosophy of Education as Viewed by Russian Philosophers Abroad. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2000, no. 9, pp. 66–74. (In Russian)
11. Boguslavskij M. V., Kulikova S. V., Romanov A. A. The Historical and Pedagogical Potential of Investigating Young People's Education and Socialization against the Background of Modern Challenges. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 28–39. (In Russian)
12. Boguslavskij M. V., Osmolovskaja I. M., Romanov A. A. M. N. Skatkin as an Outstanding Russian Educator. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (36), pp. 81–101. (In Russian)
13. Veraksa N. E., Nikitina T. A., Boguslavskaja T. N., Legova T. A. *Kriterii ocenki kachestva raboty rabotnikov doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij (po dolzhnostjam) v ramkah perehoda na novuju sistemu oplaty truda* [Assessing the Quality of Preschool Educators' Work during the Stage of Transition to a New Salary System. The Criteria]. Moscow, Center for Psychological Support and Academic Counseling "Psi Point" Publ., 2010. (In Russian)
14. Kulikova S. V., Boguslavskij M. V. Improving Historical and Pedagogical Education: Problems and Perspectives. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2013, no. 1 (25), pp. 50–60. (In Russian)
15. Markov N. S. Governmental Policies in the Sphere of Gymnasium Education in Russia in the 19th – Early 20th Centuries. *Gumanitarnye issledovanija Central'noj Rossii* [Humanitarian Research in Central Russia]. 2018, no. 1 (6), pp. 56–64. (In Russian)
16. Markov N. S. The Formation of Value Priorities within the Learning Environment of Gymnasiums in the 19th – Early 20th Centuries. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulletin of Tver State University. Pedagogy and Psychology]. 2018, no. 1, pp. 36–42. (In Russian)
17. Markov N. S., Lobzarov V. M. The Formation and Development of the Theoretical Basis of Russian Classical Education in the 19th – Early 20th Centuries. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulletin of Tver State University. Pedagogy and Psychology]. 2015, no. 1, pp. 178–191. (In Russian)
18. *Oчерки istorii obrazovanija i pedagogicheskoi mysli Rossijskogo Zarubezh'ja* [Essays on History of Education and Pedagogy. Russian Diaspora]. Saransk, Mordovia State Pedagogical Institute named for M. E. Evseyev Publ., 2000. (In Russian)

Information about the authors

Boguslavsky Mikhail Viktorovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Correspondent Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education at the Institute of the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Chairperson of the Scientific Council on Problems of History of Education and Pedagogy of the Department of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. E-mail: hist2001@mail.ru (Moscow).

Boguslavskaya Tatyana Nikolayevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy at Moscow State Pedagogical University. E-mail: tanya.boguslav@mail.ru (Moscow).

Markov Nikolay Stepanovich — Candidate of Pedagogy, Director of Gymnasium 44 of the town of Tver, Honored Teacher of the Russian Federation. E-mail: frau.markova2009@yandex.ru (Tver).

Поступила в редакцию 21.08.2019.

Received 21.08.2019.

**ПРОБЛЕМЫ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА
(ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СБОРНИК»)**

На основе публикаций ведомственного журнала «Педагогический сборник» мы обращаемся к опыту организации внеклассного и самостоятельного чтения учащихся средних военно-учебных заведений второй половины XIX — начала XX века, выясняем проблемы, волновавшие учителей и офицеров-воспитателей, приводим сведения о читательских предпочтениях учащихся, делаем вывод о результативности работы по руководству внеклассным чтением.

история литературного образования; внеклассное чтение; педагогическая публицистика

Организация внеклассного и самостоятельного чтения учащихся как методическая проблема имеет давнюю историю. Литературные собрания, проходившие в конце XVIII — начале XIX века в Московском университетском пансионе, Литературные беседы учащихся гимназий в 1820–1860-х годах — одни из первых форм внеклассной работы с учащимися по руководству чтением. Появление же первых публикаций, авторы которых поднимают вопросы о читателе-школьнике и руководстве внеклассным чтением, относится к 1860–1880-м годам¹.

В указанный период стало издаваться значительное количество педагогических журналов, сыгравших заметную роль в развитии образования², однако «долгожителей» было немного. К их числу относится авторитетный журнал «Педагогический сборник», издававшийся при Главном управлении военно-учебных заведений с 1864 по 1918 год.

Журнал, несмотря на ведомственную принадлежность, с первых лет издания имел прогрессивную направленность, что привлекало ему внимание педагогов всей России. В число постоянных авторов, писавших о проблемах преподавания словесности, входили ученые и педагоги, внесшие значительный вклад в становление отечественного литературного образования. В этом ряду — преподававшие в различных военно-учебных заведениях Ц. П. Балталон (Московский 3-й кадетский корпус и Александровское юнкерское училище), В. П. Острогорский (Санкт-Петербургская 1-я военная гимназия), Н. Н. Запольский (Санкт-Петербургская 2-я военная гимназия), А. П. Флёров (1-й и 2-й кадетский корпус в Одессе) и др.

Проблемы внеклассного чтения учащихся занимают заметное место в журнале с самого начала его существования. Одна из первых публикаций — анонимная статья «О внеклассном чтении», имеющая директивный характер³. В ней

¹ См.: Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: моногр. 2-е изд. М.: Прометей, 2013. С. 162.

² См.: Лазарев Ю. В. Взаимодействие государства и общества в развитии отечественного школьного литературного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 169–177; Лазарев Ю. В. Образ преподавателя словесности в некрологах конца XIX — начала XX века // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 23. С. 110–121.

³ См.: О внеклассном чтении // Педагогический сборник. 1869. № 7. С. 704–709.

определяется, как необходимо организовывать внеклассное чтение с воспитателями и самостоятельное чтение учащихся.

В военно-учебных заведениях, в отличие от гражданских (гимназии, реальные училища), работа по организации внеклассного чтения была строго регламентирована. Руководство внеклассным чтением вменялось в обязанности офицера-воспитателя: «...развивать в воспитанниках своего отделения охоту, привычку и даже потребность к самостоятельному чтению в свободное от обязательных занятий время»⁴. В соответствии с параграфом 47 «Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов»⁵ «внеклассное чтение, как самостоятельное, так и воспитательное, имеет первенствующее, после учебной работы, значение в ряду образовательных средств заведения»⁶.

Чтение с воспитателями должно проходить в специально назначенные для этого часы (чаще всего по воскресным и свободным от классных занятий дням). На чтение могут быть употреблены и незанятые уроки, а также время, оставшееся от приготовления уроков. Выбор книг определяет воспитатель, который ориентируется на преподавателей (то есть выбор текстов должен быть связан с предметами обучения) и сам предварительно знакомится с произведением.

Читает текст сам воспитатель или один из подготовленных воспитанников, так как выразительное художественное чтение вызовет в слушателях сильные, глубокие чувства и интересные мысли. При чтении необходимо делать остановки, осмысливая прочитанное, разясняя непонятные слова. Периодически воспитатель составляет отчеты, куда включает заглавия прочитанных текстов с кратким указанием цели выбора каждой.

Самостоятельное чтение — чтение без руководства воспитателя книг из ученической библиотеки. Воспитатель должен быть знаком с содержанием рекомендуемых книг, потому что помогает в выборе текстов, соотносясь с интересами воспитанника. Также воспитатель обязан составлять периодические отчеты, где фиксируются заглавия статей и книг, выданных воспитанникам на руки, с указанием цели чтения и мотивированием выбора (в старших классах он организывает своеобразные отчеты учащихся о прочитанном во время праздников и торжественных актов); следить за специальными журналами, куда сами воспитанники вписывают заглавия прочитанных статей.

Анализ публикаций (всего нами было найдено более 20), затрагивающих тему чтения, позволил выявить ряд проблем, которые наиболее часто волнуют воспитателей и преподавателей.

Одним из самых дискутируемых стал вопрос о целях внеклассного чтения. Практически каждый автор их формулирует. В статье «О внеклассном чтении» цели предложены достаточно широко:

- 1) давать воспитанникам образовательные и полезные сведения;
- 2) возбуждать работу мысли в приложении к приобретению таких сведений, развивать и укреплять внимание, мыслительную способность, память и воображение;
- 3) вызывать чувства симпатии к нравственному и эстетическому и отвращения к безнравственному и безобразному;
- 4) развивать охоту и любовь к чтению, укреплять привычку и умение читать⁷.

⁴ О внеклассном чтении ... С. 708.

⁵ См.: Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов // Педагогический сборник. 1887. № 2. С. 1–104.

⁶ Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов. URL : <http://www.ruscadet.ru/history/doc/instr-3.htm> (дата обращения: 18.09.2019).

⁷ См.: О внеклассном чтении ... С. 704–709.

Более узко (как дополнение к учебным) определяет цели внеклассного чтения словесник А. П. Флёров. По его мнению, внеклассное чтение служит средством к устранению недостатков в учебно-воспитательном и должно: 1) вызывать интерес к поэзии, отсутствующей ныне в учащихся; 2) наталкивать ученика на самостоятельность; 3) пробуждать и укреплять энергию нравственного чувства; расширять кругозор ученика. «Словом, — метафорически обобщает Флёров, — правильно разрешив вопрос о внеклассном чтении учащихся, современная общеобразовательная школа не только значительно приблизилась бы к основной задаче всякого воспитания: *Non scholae, sed vitae discimus* (мы учимся не для школы, а для жизни), но и вывела бы нашу учащуюся молодежь из замкнутого в рамки мертвящего эгоизма существования»⁸.

Помимо общих целей, декларируются и частные. Так, в России в 1890-х годах среди населения, особенно молодежи, распространялись революционные настроения. И Флёров формулирует еще одну цель внеклассного чтения — противоборство деструктивным общественным тенденциям, ограждение учащихся старших классов от вредного влияния социалистических учений. «Что может лучше всего, — риторически восклицает автор, — предостеречь чистую душу юноши от увлечения ложной доктриной и фантастической теорией и бьющей на непрактичность и молодое чувство мишурной фразой как не раскрытие логической и практической несостоятельности учения и выяснение затаенных безнравственных вожделений их провозвестников»⁹. Как считает словесник, незаменимую службу в этом могло бы сослужить внеклассное чтение таких произведений, как «Отцы и дети», «Дым», «Новь» И. С. Тургенева, «Обрыв» И. А. Гончарова, «Преступление и наказание», «Бесы», «Братья Карамазовы» Ф. М. Достоевского, а также публицистика братьев Аксаковых, Н. Н. Страхова, М. Н. Каткова и др.

Волнует авторов и проблема выбора книг для чтения, не решенная и в сегодняшней методике преподавания литературы. Что предпочесть: образцовые произведения или написанные специально для детей? Достоинства и недостатки есть и у тех и других. В объемной статье словесник Е. Волков отдает предпочтение произведениям, написанным образцовыми писателями, отвечающим педагогическим требованиям и соответствующим возрасту и степени развития читателя. В качестве примера он приводит сказки А. С. Пушкина и Г. Х. Андерсена, «Приключения Робинзона Крузо» Д. Дефо и другие проверенные временем книги. Но поскольку подобных произведений в литературе немного, следует использовать и те, которые написаны или переработаны для детей: «Эти произведения стоят несоизмеримо ниже образцовых произведений искусства в художественном отношении, но в глазах педагога чтение их часто достигает весьма желательных в деле воспитания целей»¹⁰.

Не обходят вниманием авторы публикаций и проблему выбора книг для чтения самими учащимися. Задача руководителя (офицера-воспитателя или учителя-словесника) не пускать этот процесс на самотек. Потому, например, книги, приносимые учащимися из дома, должны быть проверены и разрешены к чтению офицером-воспитателем. Нельзя, по единодушному мнению, доверять учащимся самим выбирать книги для чтения, так как они выбирают или по отзывам товарищей, или по наружности (заманчивости картинок и переплета)¹¹. Иными словами, основной

⁸ Флёров А. О пополнении ученических библиотек в связи с внеклассным чтением учащихся // Педагогический сборник. 1897. № 5. С. 477.

⁹ Флёров А. О пополнении ученических библиотек ... С. 489.

¹⁰ Волков Е. О чтении воспитанников // Педагогический сборник. 1869. № 9. С. 927.

¹¹ См. там же. С. 1018.

критерий в выборе книг — занимательность, при этом все серьезное и поучительное при чтении обычно опускается. Именно поэтому часто ратуют не за расширение чтения, а за упорядочение, систематизацию и разумную экономию.

Многие авторы выступают за ограничения в выборе книг, более жесткую регламентацию, предлагают строго следить за тем, что читают воспитанники, составлять специальные перечни книг, за пределы которых выходить нельзя. Так, офицер-воспитатель Псковского кадетского корпуса К. Дометти предлагает изъять из круга чтения среднего школьного возраста писателей, касающихся различных сторон социальной жизни (в этом ряду И. С. Тургенев с романами «Накануне», «Дым», «Новь», И. А. Гончаров с романом «Обломов», произведения Н. А. Некрасова), а некоторых вообще исключить из круга чтения учащихся, например Ф. М. Достоевского и Э. Золя: «Нельзя начинать изучение жизни какой бы то ни было с отрицательных ее явлений, нельзя дать полное и верное понятие о должном, говоря только о том, что не должно»¹². Также следует исключать произведения, наполненные ужасами, отвратительными картинами (если только они не употреблены в образовательных целях для возбуждения глубокого чувства), произведения, содержащие сведения о порочных поступках людей (воровство, мошенничество и т. п.), описывающие любовные отношения между мужчиной и женщиной, наполненные сценами убийств и мести.

На рубеже XIX–XX веков, как отмечает В. Ф. Чертов, появились интересные читателям публикации, содержащие данные анкетных опросов¹³. В этом ряду статья офицера-воспитателя И. С. Симонова, представляющая собой социологический анализ читательских предпочтений старших воспитанников кадетских корпусов¹⁴. Автор систематизировал материалы, полученные из разных учебных заведений (989 анонимных анкет).

Всего было предложено 7 вопросов:

1. Любите ли вы читать и почему?
2. Если не любите, то почему?
3. Назовите любимого автора и почему?
4. Много ли вообще читаете?
5. Где больше читаете в корпусе или дома?
6. Какие произведения прочли в этом учебном году?
7. Назовите самое любимое ваше произведение, если возможно, то почему?

Ответы дают интересный фактический материал. Вопреки сложившемуся мнению кадеты читают много (любят читать 782 учащихся). В числе любимых авторов — И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, М. Ю. Лермонтов. Наиболее понравившиеся произведения «Дворянское гнездо» (127 учащихся), «Война и мир» (96), «Обрыв» (50), «Мертвые души» (32), «Анна Каренина» (30). Среди иностранных авторов лидируют (с заметным отставанием от отечественных) Г. Сенкевич, У. Шекспир, В. Гюго.

Любопытно сопоставить данные с результатами о читательских предпочтениях кадетов со сведениями, полученными за два года до этого при анкетировании учащихся гражданских средних учебных заведений (гимназисты, реалисты, семинаристы)¹⁵:

¹² Дометти К. К вопросу о внеклассном чтении // Педагогический сборник. 1900. № 4. С. 347.

¹³ См.: Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе.

¹⁴ Симонов И. С. Что читают старшие воспитанники наших кадетских корпусов. (Из записок офицера-воспитателя) // Педагогический сборник. 1905. № 2. С. 210–215; № 6. С. 642–665; № 7. С. 29–46; № 8. С. 89–105; № 9. С. 212–224.

¹⁵ Левин К. Что читает и чем интересуется учащаяся молодежь // Мир Божий. 1903. № 11. С. 185–198; № 12. С. 103–123.

<i>Любимые авторы учащихся кадетских корпусов (989 анкет)</i>	<i>Любимые авторы учащихся средних учебных заведений (933 анкеты)</i>
1. И. С. Тургенев — 300	1. Л. Н. Толстой — 691
2. Л. Н. Толстой — 270	2. М. Горький — 586
3. А. С. Пушкин — 180	3. Ф. М. Достоевский — 494
4. Н. В. Гоголь — 170	4. И. С. Тургенев — 476
5. М. Ю. Лермонтов — 134	5. А. П. Чехов — 458
6. И. А. Гончаров — 87	6. Д. И. Писарев — 437
7. Ф. М. Достоевский — 84	7. Н. А. Добролюбов — 401
8. А. П. Чехов — 73	8. И. А. Гончаров — 396
9. М. Н. Загоский — 66	9. В. В. Вересаев — 391
10. Г. П. Данилевский — 58	10. А. А. Яблоновский — 388
.....
14. М. Горький — 29	15. В. Г. Белинский — 119

Разница в читательских предпочтениях заметная, в частности, в число любимых авторов учащихся средних заведений вошли писатели-критики (Д. И. Писарев, Н. А. Добролюбов, В. Г. Белинский), которых не указали кадеты.

Самая распространенная проблема, поднимаемая авторами, заключается в руководстве внеклассным чтением. Преподавателей и воспитателей волнуют следующие вопросы: как стимулировать к чтению, как руководить выбором книг, какие оптимальные формы и методы работы с учащимися использовать и др.

Практически все публикации содержат общие и частные рекомендации по организации чтения (например, ряд статей об организации внеклассного чтения произведений иностранной словесности преподавателя 2-й военной гимназии Санкт-Петербурга Н. Н. Запольского¹⁶ и статья преподавателя 1-го Санкт-Петербургского реального училища В. П. Геннинга о внеклассном объяснительном чтении¹⁷).

Тема летнего чтения учащихся поднимается в статьях Н. Жервэ¹⁸ и А. П. Флёрова¹⁹. Обширные программы и перегруженность кадетов учебной работой оставляют мало времени для самостоятельного чтения, но большие возможности дает каникулярное время. Вместе с тем в соответствии с распоряжением Министерства народного просвещения (от 7 января 1871 года) летом ученики обязаны выполнять каникулярные работы, заключающиеся в чтении Евангелия, переводе с древних языков на русский, переложениях, грамматическом разборе, решении математических задач. Все эти виды работ, по мнению Флёрова, не интересны молодежи, соответствующим образом не выполняются и не достигают своих целей, а потому должны быть заменены чтением преимущественно отечественных писателей (Тургенев, Толстой, Гончаров, Островский и др.), которые не входят в программу. Однако именно в это время, основываясь на личном опыте, утверждает Н. Жервэ, в руки учащихся попадает «сомнительный материал» (недоброкачественная беллетристика, бульварные романы, «литература сыска» и пр.).

¹⁶ См.: Запольский Н. О внеклассном чтении произведений иностранной словесности // Педагогический сборник. 1884. № 4. С. 333–364; № 7. С. 1–27; 1885. № 3. С. 245–274.

¹⁷ См.: Геннинг В. П. О внеклассном объяснительном чтении в старших классах. (По поводу «Лаокоона» Лессинга) // Педагогический сборник. 1890. № 5. С. 451–479.

¹⁸ См.: Жервэ Н. К вопросу о постановке внеклассного чтения в наших кадетских корпусах // Педагогический сборник. 1912. № 2. С. 255–267.

¹⁹ См.: Флёров А. П. О пополнении ученических библиотек в связи с внеклассным чтением учащихся // Педагогический сборник. 1897. № 5. С. 476–492.

Какие же средства предлагают использовать авторы публикаций для возбуждения мыслительной деятельности учеников? Это постановка преподавателем вопросов, разрешить которые можно только на основании прочитанного; чтение статей критиков, в которых разбирается произведение; организация литературных бесед по поводу прочитанного. Работа должна проводиться под руководством преподавателя словесности. В то же время, как отмечает Жервэ, преподаватели русской словесности чаще всего уstraняются от руководства внеклассным чтением (среди многих статей о внеклассном чтении, помещенных в «Педагогическом сборнике», лишь несколько написаны словесниками), в то время как необходима «совместная и дружная работа преподавателя словесности и воспитателя»²⁰. Статья самого Жервэ свидетельствует о неформальном внимании офицеров-воспитателей к внеклассному чтению. В 1-м классе кадетского корпуса он предлагает для чтения произведения, вошедшие сегодня в золотой фонд русской детской классической литературы, в том числе «Гуттаперчевый мальчик» Д. В. Григоровича, «Муму» и «Бежин луг» И. С. Тургенева, «Кавказский пленник» Л. Н. Толстого и др.

Анализ публикаций журнала «Педагогический сборник» показывает, что Главное управление военно-учебных заведений постоянно обращало внимание на организацию внеклассного чтения учащихся. Об этом свидетельствует не только четкое определение места чтения в Уставе Военного ведомства, наличие специального раздела в «Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов», регулярный выпуск Учебным комитетом Министерства народного просвещения «Опыта каталога ученических библиотек средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения», регулирующего внеклассное чтение учащихся учебных заведений (редакции 1889 и 1896 года), но и то внимание, которое уделяли данной проблеме офицеры-воспитатели и учителя-предметники на страницах ведомственного журнала.

Список использованной литературы

1. Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 28–39.
2. Волков Е. О чтении воспитанников // Педагогический сборник. — 1869. — № 9. — С. 900–928 ; № 10. — С. 988–1020.
3. Геннинг В. П. О внеклассном объяснительном чтении в старших классах. (По поводу «Лаокоона» Лессинга) // Педагогический сборник. — 1890. — № 5. — С. 451–479.
4. Дометти К. К вопросу о внеклассном чтении // Педагогический сборник. — 1900. — № 4. — С. 344–349.
5. Жервэ Н. К вопросу о постановке внеклассного чтения в наших кадетских корпусах // Педагогический сборник. — 1912. — № 2. — С. 255–267.
6. Запольский Н. О внеклассном чтении произведений иностранной словесности // Педагогический сборник. — 1884. — № 4. — С. 333–364 ; № 7. — С. 1–27 ; 1885. — № 3. — С. 245–274.
7. З-в Н. Учебно-воспитательное значение и основания правильной организации внеклассного чтения // Педагогический сборник. — 1903. — № 5. — С. 552–567.
8. Лазарев Ю. В. // Образ преподавателя словесности в некрологах конца XIX — начала XX века // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 23. — С. 110–121.

²⁰ См.: Жервэ Н. К вопросу о постановке внеклассного чтения в наших кадетских корпусах. С. 259.

9. Лазарев Ю. В. Взаимодействие государства и общества в развитии отечественного школьного литературного образования // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 3 (43). — С. 169–177.
10. Левин К. Что читает и чем интересуется учащаяся молодежь // Мир Божий. — 1903. — № 11. — С. 185–198 ; № 12. — С. 103–123.
11. Ленской Б. Опыт организации художественного чтения в военных училищах, как пособие к курсу истории русской литературы // Педагогический сборник. — 1910. — № 12. — С. 533–539.
12. О внеклассном чтении // Педагогический сборник. — 1869. — №7. — С. 704–709.
13. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика : моногр. : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2018. — Т. 1. — 256 с.
14. Симонов И. С. Материал для чтения кадет. (Из дневника офицера-воспитателя) // Педагогический сборник. — 1906. — № 2. — С. 157–162.
15. Симонов И. С. Что читают старшие воспитанники наших кадетских корпусов. (Из записок офицера-воспитателя) // Педагогический сборник. — 1905. — № 2. — С. 210–215 ; № 6. — С. 642–665 ; № 7. — С. 29–46 ; № 8. — С. 89–105 ; № 9. — С. 212–224.
16. Флёров А. О пополнении ученических библиотек в связи с внеклассным чтением учащихся // Педагогический сборник. — 1897. — № 5. — С. 476–492.
17. Флёров А. О типе нужного для школы издания произведений художественной литературы // Педагогический сборник. — 1912. — № 8. — С. 112–145.
18. Флёров А. П. Польза и вред поэзии для учащейся молодежи // Педагогический сборник. — 1899. — № 5. — С. 456–484.
19. Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе : моногр. — 2-е изд. — М. : Прометей, 2013. — 244 с.

Сведения об авторе

Лазарев Юрий Васильевич — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой журналистики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: jurnalist.rgu@gmail.com (Рязань).

Yu. V. Lazarev

READING PROBLEMS EXPERIENCED BY MILITARY STUDENTS IN THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES (BASED ON THE PEDAGOGICAL COLLECTIONS JOURNAL)

The article analyzes materials published in the Pedagogical Collections journal to investigate reading problems experienced by military students in the late 19th – early 20th centuries, as well as to investigate teachers' and officers' efforts aimed at fostering independent reading in military students. The article focuses on military students' reading habits and on problems associated with extra-curricular and independent reading.

history of literary education; extra-curricular reading; pedagogical articles

References

1. Boguslavskij M. V., Kulikova S. V., Romanov A. A. The Historical and Pedagogical Potential of Investigating Young People's Education and Socialization against the Background of Modern Challenges. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 28–39. (In Russian)

2. Volkov E. On Learners' Reading Patterns. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1869, no. 9, pp. 900–928; no. 10, pp. 988–1020. (In Russian)
3. Genning V. P. On Extracurricular Reading in Senior School (On Lessing's "Laocoon"). *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1890, no. 5, pp. 451–479. (In Russian)
4. Dometti K. On Extracurricular Reading. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1900, no. 4, pp. 344–349. (In Russian)
5. Zhervje N. To the Issue of Extracurricular Reading Strategies in Military Education Institutions. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1912, no. 2, pp. 255–267. (In Russian)
6. Zapol'skij N. Reading Foreign Literature as an Extracurricular Activity. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1884, no. 4, pp. 333–364; no. 7, pp. 1–27; 1885, no. 3, pp. 245–274. (In Russian)
7. Z-v N. The Educational Potential of Extracurricular Reading. Extracurricular Reading Patterns. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1903, no. 5, pp. 552–567. (In Russian)
8. Lazarev Ju. V. The Image of Literature Teachers in Obituaries of the Late 19th – Early 20th Centuries. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2012, no. 23, pp. 110–121. (In Russian)
9. Lazarev Ju. V. The Government-Society Cooperation and its Role in the Development of Literary Education in Russian Schools. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 3 (43), pp. 169–177. (In Russian)
10. Levin K. Young People's Reading Preferences and Reading Behaviors. *Mir Bozhij* [The Divine World]. 1903, no. 11, pp. 185–198; no. 12, pp. 103–123. (In Russian)
11. Lenskoj B. Fostering Literary Reading in Military Institutions within the Framework of History of Russian Literature Course. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1910, no. 12, pp. 533–539. (In Russian)
12. On Extracurricular Reading. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1869, no. 7, pp. 704–709.
13. Kornetov G. B. (ed.). *Poznanie pedagogicheskogo proshlogo: konceptual'nye podhody, metody izuchenija, issledovatel'skaja problematika: v 2 tomah* [Learning History of Pedagogy: Conceptual Approaches, Learning Methods, Research Issues: in 2 volumes]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2018, vol. 1. 256 p. (In Russian)
14. Simonov I. S. Reading Materials for Military Students (Considerations of an Officer). *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1906, no. 2, pp. 157–162. (In Russian)
15. Simonov I. S. Reading Patterns of Military Students (Considerations of an Officer). *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1905, no. 2, pp. 210–215; no. 6, pp. 642–665; no. 7, pp. 29–46; no. 8, pp. 89–105; no. 9, pp. 212–224. (In Russian)
16. Fljorov A. Extracurricular Reading. Developing a Library Collection to Satisfy Readers' Needs. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1897, no. 5, pp. 476–492. (In Russian)
17. Fljorov A. Publishing Works of Fiction to Satisfy Academic Needs. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1912, no. 8, pp. 112–145. (In Russian)
18. Fljorov A. P. Advantages and Disadvantages of Reading Poetry. The Student Perspective. *Pedagogicheskij sbornik* [Pedagogical Collections]. 1899, no. 5, pp. 456–484. (In Russian)
19. Chertov V. F. *Russkaja slovesnost' v dorevoljucionnoj shkole* [Russian Literature in Pre-revolutionary Schools]. Moscow, Prometheus Publ., 2013. 244 p. (In Russian)

Information about the author

Lazarev Yury Vasilyevich — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Journalism at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. E-mail: jurnalist.rgu@gmail.com (Ryazan).

*Поступила в редакцию 15.09.2019.
Received 15.09.2019.*



Стратегия развития высшего образования

УДК 378:001

Т. В. Еременко

ГЕОГРАФИЯ НАУЧНЫХ КОЛЛАБОРАЦИЙ РЯЗАНСКИХ ВУЗОВ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ: ОПЫТ БИБЛИОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Изложены результаты библиометрического исследования массива публикаций по педагогике, написанных учеными из шести ведущих вузов Рязани в соавторстве с представителями других организаций. Эмпирическую базу анализа составила совокупность из 1881 записи за 2000–2018 годы, индексированной в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ). Масштаб коллабораций оценен по географии научных связей. С опорой на принцип Парето определены наиболее устойчивые научные коллаборации. В конце статьи сформулированы основные выводы.

публикационная активность; вузы Рязани; научные коллаборации; соавторство; библиометрический анализ; педагогические исследования

Дословный перевод слова «коллаборация» означает сотрудничество. Научную коллаборацию определяют как организационное объединение ученых, «которое включает исследователей различных организаций (и различных стран), поддерживает обширное и повторяющееся человеческое взаимодействие, ориентированное к общей области исследования, и обеспечивает доступ к источникам данных, экспонатам и инструментам, требуемым для выполнения задачи исследования»¹. В. В. Богатов и Д. С. Сыроежкина отмечают, что «коллаборативные процессы могут возникать между отдельными исследователями, научными коллективами и академическими институтами»². Развитие интернета стимулировало научные коллаборации, так как ученые могут объединяться в «невидимые колледжи», физически оставаясь в границах территории своего постоянного проживания.

Продуктивность научной деятельности отражается в массивах публикаций, что открывает возможность выявить и изучить результаты коллабораций методом библиометрического анализа работ, написанных в соавторстве. В данной статье изложены

¹ Бурганова Т. А. Научные коммуникации и сотрудничество: от «писем к друзьям» к коллаборации // Вестник экономики, права и социологии. 2013. № 1. С. 207–211.

² Богатов В. В., Сыроежкина Д. С. Коллаборации научных организаций как элемент инфраструктуры науки // Наука. Инновации. Образование. 2016. № 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaboratsii-nauchnyh-organizatsiy-kak-element-infrastruktury-nauki> (дата обращения: 14.09.2019).

результаты изучения массива публикаций по педагогике, написанных рязанскими учеными совместно с российскими и зарубежными авторами. Выбор педагогики определялся тем, что она, как было установлено ранее ³, является лидирующей отраслью знания в Рязанской области по числу цитирований и второй по количеству публикаций, индексируемых в РИНЦ. Ведущими центрами научной активности Рязани являются шесть старейших государственных вузов, поэтому было принято решение ограничить отбор публикаций по признаку аффилиации с данными вузами.

Решались следующие научные задачи:

– выявить научные коллаборации ведущих рязанских вузов в предметной области педагогики;

– оценить их масштаб по географии научных связей;

– определить наиболее устойчивые научные коллаборации.

Поиск в РИНЦ проведен 14 сентября 2019 года в расширенном режиме через «Список организаций» с применением следующих фильтров:

– годы публикации (2000–2018);

– публикации организации, включенные в РИНЦ;

– публикации, в которых в качестве места работы авторов указаны шесть рязанских вузов;

– тематическая рубрика РИНЦ «Народное образование. Педагогика».

Массив из 1881 записи, составивший эмпирическую базу библиометрического исследования, был сформирован путем последовательно выполненного поиска записей, аффилированных с каждым из шести вузов, с последующим ограничением по выше указанным фильтрам. В результате создано шесть подборок, объем которых с указанием доли публикаций, сделанных в соавторстве, представлен ниже в таблице 1.

Таблица 1

Публикации по педагогике, индексируемые в РИНЦ (2000–2018 годы), с указанием доли соавторства

Вуз	Количество публикаций всего	Количество публикаций в соавторстве	Количество соавторов				
			2	3	4	5	более 5
АПУ ФСИН	633	202 (31,9 %)	151	32	5	5	9
РГАТУ им. П. А. Костычева	234	100 (42,7 %)	74	18	4	3	1
РГМУ имени академика И. П. Павлова	680	334 (49,1 %)	180	91	31	15	17
РГРТУ	553	198 (35,8 %)	141	37	8	7	4
РГУ имени С. А. Есенина	3248	940 (28,9 %)	699	135	43	18	45
РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова	301	107 (35,5 %)	64	36	2	4	1
ИТОГО	5649	1881 (33,2 %)	1309	349	93	52	77

³ См.: Еременко Т. В. Вклад региональных научных сообществ в современные российские социально-экономические и гуманитарные исследования (на опыте анализа публикационной активности ученых г. Рязани) // Социология науки и технологий. 2017. № 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-regionalnyh-nauchnyh-soobschestv-v-sovremennye-rossiyskie-sotsialno-ekonomicheskie-i-gumanitarnye-issledovaniya-na-opyte-analiza> (дата обращения: 24.09.2019).

География научных коллабораций АПУ ФСИИ

Анализ статистического отчета в подборке АПУ ФСИИ выявил научные связи с 57 организациями; подавляющее большинство из них (54) — вузы, 3 — научные учреждения. Распределение публикаций по федеральным округам России и странам представлено ниже в таблице 2.

Таблица 2

География публикаций АПУ ФСИИ по педагогике,
написанных в соавторстве (2000–2018 годы)

<i>№ n/n</i>	<i>Территория и входящие в нее вузы</i>	<i>Количество публикаций</i>
1.	<i>Москва и Московская область</i>	49
1.1.	Московский технический университет связи и информатики	12
1.2.	НИИ ФСИИ России	8
1.3.	Российский университет транспорта (МИИТ)	3
1.4.	Финансовый университет при Правительстве РФ	3
1.5.	Академия управления МВД России	2
1.6.	Московский университет МВД РФ им. В. Я. Кикотя	2
1.7.	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	2
1.8.	Институт управления образованием РАО	1
1.9.	МИРЭА — Российский технологический университет	1
1.10.	Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)	1
1.11.	Московский государственный областной университет	1
1.12.	Московский государственный технический университет гражданской авиации	1
1.13.	Московский педагогический государственный университет	1
1.14.	Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)	1
1.15.	Российский государственный профессионально-педагогический университет	1
1.16.	Российский государственный социальный университет	1
1.17.	Российский новый университет	1
1.18.	Российский университет дружбы народов	1
1.19.	Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова	1
1.20.	Столичная финансово-гуманитарная академия	1
1.21.	Высшая школа психологии (институт)	1
1.22.	Гжельский государственный университет	1
1.23.	Государственный социально-гуманитарный университет	1
1.24.	Современная гуманитарная академия	1
2.	<i>ЦФО (без Москвы и Московской области)</i>	26
	<i>Рязань:</i>	18
2.1.	РГУ им. С. А. Есенина	15
2.2.	РГМУ им. акад. И. П. Павлова	1
2.3.	РГРТУ	1
2.4.	РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова	1
2.5.	Тамбовский государственный технический университет	5
2.6.	Воронежский институт ФСИИ России	2
2.7.	Костромской государственный университет	1

Окончание таблицы 2

№ п/п	Территория и входящие в нее вузы	Количество публикаций
3.	Приволжский	31
	Чувашия:	15
3.1.	Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова	11
3.2.	Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева	4
	Татарстан:	9
3.3.	Казанский (Приволжский) федеральный университет	3
3.4.	Казанский государственный архитектурно-строительный университет	3
3.5.	Альметьевский государственный нефтяной институт	1
3.6.	Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева — КАИ	1
3.7.	Университет управления «ТИСБИ» (Татарский институт содействия бизнесу)	1
3.8.	Ульяновский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина	2
3.9.	Самарский юридический институт ФСИН России	1
3.10.	Башкирский государственный университет	1
3.11.	Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева	1
3.12.	Нижегородская академия МВД РФ	1
3.13.	Оренбургский государственный педагогический университет	1
4.	Северо-Западный федеральный округ	5
4.1.	Санкт-Петербургский государственный университет	1
4.2.	Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина	1
4.3.	Балтийский федеральный университет им. И. Канта	1
4.4.	Вологодский институт права и экономики ФСИН России	1
4.5.	Псковский государственный университет	1
5.	Дальневосточный федеральный округ	1
5.1.	Бурятский государственный университет	
6.	Уральский федеральный округ	1
6.1.	Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова	1
7.	Украина	7
7.1.	Национальная академия педагогических наук Украины	5
7.2.	Винницкий национальный технический университет	1
7.3.	Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова	1
8.	ЛНР	1
8.1.	Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко	1
9.	Белоруссия	3
9.1.	Белорусский государственный экономический университет	2
9.2.	Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь	1
	ИТОГО:	124⁴

Чаще всего авторы, занимающиеся педагогическими исследованиями в АПУ ФСИН, объединяются с учеными из ЦФО: из Москвы и Московской области (49 публикаций в соавторстве) и других центральных регионов (26 публикаций в соавторстве)

⁴ Разница между количеством публикаций АПУ ФСИН, написанных в соавторстве и указанных в таблице 1 (202), и итоговой суммой, указанной в таблице 2 (124), объясняется наличием 78 публикаций, созданных в соавторстве учеными только из АПУ ФСИН.

с вполне объяснимым лидерством Рязани (18 публикаций в соавторстве). На втором месте по научным связям находятся вузы Приволжского федерального округа (31 публикация в соавторстве). Особо нужно отметить сотрудничество с Чувашией (15 публикаций в соавторстве) и Татарстаном (9 публикаций в соавторстве). На третьем месте — Северо-Западный федеральный округ (5 публикаций в соавторстве). Далее следуют Дальневосточный и Уральский федеральные округа (по 1 публикации в соавторстве). Из отраженных в базе данных РИНЦ публикаций, аффилированных с другими странами, авторы АПУ ФСИН имеют научные связи в области педагогики с Украиной (7 публикаций в соавторстве) и Белоруссией (3 публикации в соавторстве). Есть также 1 публикация в соавторстве с Луганским национальным университетом им. Тараса Шевченко.

Оценивая географию научных коллабораций авторов из АПУ ФСИН по организациям, можно попытаться выделить наиболее устойчивые связи по принципу Парето. Открытый итальянским ученым В. Парето закон, или правило 80 : 20, — это способ, позволяющий оценить эффективность той или иной деятельности⁵. Он гласит, что 20 % усилий, затрачиваемых на достижение результата, приносят 80 % эффективности, а 80 % усилий дают всего 20 % результата. Если попробовать применить принцип Парето к изучаемому предмету, то можно предположить, что 20 % организаций, с которыми аффилированы написанные в соавторстве с учеными АПУ ФСИН работы, дают 80 % совместных публикаций. Если провести расчет исходя из данных таблицы 2, то отклонение получится слишком значительным: из 57 организаций 11 (19,3 %) обеспечивают 72 публикации в соавторстве (58,1 %). Однако если сделать расчет по 58 организациям, принимая во внимание, что из 202 работ, указанных в таблице 1, 78 написаны соавторами только из АПУ ФСИН, то соотношение будет более приближено правилу 80 : 20: из 58 организаций 12 организаций (20,7 %) обеспечивают 150 публикаций в соавторстве (74,3 %). Таким образом, представляется обоснованным выделить наиболее устойчивые научные коллаборации, которые сложились у ученых из АПУ ФСИН с указанными ниже организациями.

Таблица 3

Устойчивые научные коллаборации АПУ ФСИН в сфере педагогики

№ n/n	Вузы	Количество публикаций в соавторстве
1.	Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина	15
2.	Московский технический университет связи и информатики	12
3.	Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова	11
4.	Научно-исследовательский институт ФСИН России	8
5.	Тамбовский государственный технический университет	5
6.	Национальная академия педагогических наук Украины	5
7.	Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева	4
8.	Российский университет транспорта (МИИТ)	3
9.	Финансовый университет при Правительстве РФ	3
10.	Казанский (Приволжский) федеральный университет	3
11.	Казанский государственный архитектурно-строительный университет	3
	ИТОГО:	72

⁵ См.: Пахомов А. П. Применять или не применять принцип Парето на практике? // Вестник РУДН. Сер. «Экономика». 2010. № 1. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/primenyat-ili-ne-primenyat-printsip-pareto-na-praktike> (дата обращения: 16.09.2019).

Наиболее прочные научные связи соединяют авторов из АПУ ФСИН с РГУ имени С. А. Есенина — рязанским центром научной активности в сфере педагогических исследований (15 публикаций в соавторстве) и с территориально близкими соседями — вузами и научными учреждениями Москвы (26 публикаций в соавторстве) и Тамбова (5 публикаций в соавторстве). Суммарно организации Рязани, Москвы и Тамбова продуцируют 63,9 % совместных работ. Что касается других регионов России, то устойчивые научные коллаборации сложились с вузами Чувашии (15 публикаций в соавторстве) и Татарстана (6 публикаций в соавторстве). В аспекте развития международных связей следует указать Национальную академию педагогических наук Украины (5 публикаций в соавторстве).

Интересно также отметить, что доля классических и педагогических вузов и научных учреждений, фокусирующихся на проведении педагогических исследований, в структуре устойчивых научных коллабораций АПУ ФСИН составляет менее половины. Остальные вузы и научные учреждения относятся по профилю своей деятельности к сфере юриспруденции, техническим и экономическим наукам.

География научных коллабораций РГАТУ им. П. А. Костычева

Анализ статистического отчета в подборке РГАТУ им. П. А. Костычева показал научные связи с 14 организациями. Все эти организации — вузы. География публикаций по федеральным округам представлена в таблице 4.

Таблица 4

География публикаций РГАТУ им. П. А. Костычева по педагогике, написанных в соавторстве (2000–2018 годы)

<i>№ n/n</i>	<i>Территория и входящие в нее вузы</i>	<i>Количество публикаций</i>
1.	Москва и Московская область	11
1.1.	Военный университет Министерства обороны РФ	4
1.2.	Государственный социально-гуманитарный университет	3
1.3.	Военная академия ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого	1
1.4.	Московский государственный лингвистический университет	1
1.5.	Московский государственный областной университет	1
1.6.	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	1
2.	ЦФО (кроме Москвы и Московской области)	15
	Рязань:	12
2.1.	РГУ им. С. А. Есенина	8
2.2.	РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова	2
2.3.	РГМУ им. акад. И. П. Павлова	1
2.4.	Региональный институт бизнеса и управления	1
2.5.	Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»	1
2.6.	Мичуринский государственный аграрный университет	1
2.7.	Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина	1
3.	Приволжский федеральный округ	1
3.1.	Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского	1
	ИТОГО:	27⁶

⁶ Разница между количеством публикаций РГАТУ им. П. А. Костычева, написанных в соавторстве и указанных в таблице 1 (100), и итоговой суммой, указанной в таблице 4 (27), объясняется наличием 73 публикаций, созданных в соавторстве учеными только из РГАТУ им. П. А. Костычева.

Отметим, что главным образом авторы работ по педагогике из РГАТУ им. П. А. Костычева объединяются с учеными из ЦФО: из Москвы и Московской области (11 публикаций в соавторстве) и других центральных регионов (15 публикаций в соавторстве), преимущественно из Рязани (12 публикаций в соавторстве). Из Приволжского федерального округа представлен только 1 вуз (1 публикация в соавторстве). Согласно базе данных РИНЦ, у авторов РГАТУ им. П. А. Костычева аффилированные с другими странами публикации и, соответственно, научные связи отсутствуют.

Давая оценку устойчивости научных коллабораций авторов из РГАТУ им. П. А. Костычева с опорой на принцип Парето, сделаем расчет по 15 организациям, принимая во внимание, что из 100 работ, указанных в таблице 1, 73 написаны соавторами только из РГАТУ им. П. А. Костычева: 3 организации (20,0 %) обеспечивают 85 публикаций в соавторстве (85,0 %). Такое соотношение приближено к правилу Парето. Выделим устойчивые научные коллаборации, которые сложились у ученых из РГАТУ им. П. А. Костычева с двумя организациями (табл. 5).

Таблица 5

Устойчивые научные коллаборации РГАТУ им. П. А. Костычева в сфере педагогики

<i>№ n/n</i>	<i>Вузы</i>	<i>Количество публикаций в соавторстве</i>
1.	РГУ им. С. А. Есенина	8
2.	Военный университет Министерства обороны РФ	4
	ИТОГО:	12

Наиболее активно авторы из РГАТУ им. П. А. Костычева сотрудничают с РГУ имени С. А. Есенина — рязанским центром педагогических исследований, а также территориально близкой Москвой. Интересно также отметить, привлекая данные из таблицы 4, что в структуре научных коллабораций неожиданно велика доля военных вузов (5 вузов из 14). Один из таких вузов образует и устойчивую коллаборацию.

География научных коллабораций РГМУ им. акад. И. П. Павлова

Анализ статистического отчета в подборке РГМУ им. акад. И. П. Павлова демонстрирует научные связи с 19 организациями; 16 из которых вузы, 3 — научные учреждения. Распределение по федеральным округам России и странам представлено ниже в таблице 6.

Таблица 6

География публикаций РГМУ им. акад. И. П. Павлова по педагогике, написанных в соавторстве (2000–2018 годы)

<i>№ n/n</i>	<i>Территория и входящие в нее вузы</i>	<i>Количество публикаций</i>
1.	Москва и Московская область	19
1.1.	Московский технический университет связи и информатики	11
1.2.	Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)	3
1.3.	Московский государственный институт международных отношений (университет)	2

Окончание таблицы 6

№ п/п	Территория и входящие в нее вузы	Количество публикаций
1.4.	Московский политехнический университет	1
1.5.	Национальный медицинский исследовательский центр акушерства, гинекологии и перинатологии им. акад. В. И. Кулакова	1
1.6.	Институт управления образованием РАО	1
2.	ЦФО (кроме Москвы и Московской области)	19
	Рязань:	16
2.1.	РГУ им. С. А. Есенина	9
2.2.	РГРТУ	3
2.3.	АПУ ФСИН	2
2.4.	РГАТУ им. П. А. Костычева	1
2.5.	РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова	1
2.6.	Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого	2
2.7.	Тверской государственный медицинский университет	1
3.	Южный федеральный округ	1
3.1.	Волгоградский государственный университет	1
4.	Уральский федеральный округ	1
4.1.	Челябинский государственный университет	1
5.	Сибирский федеральный округ	1
5.1.	Омский государственный педагогический университет	1
6.	Украина	8
6.1.	Национальная академия педагогических наук Украины	5
6.2.	Национальный университет государственной налоговой службы Украины	2
6.3.	Винницкий национальный технический университет	1
	ИТОГО:	49⁷

Активнее всего авторы, занимающиеся педагогическими исследованиями в РГМУ им. акад. И. П. Павлова, объединяются с учеными из ЦФО: из Москвы и Московской области (19 публикаций в соавторстве) и других центральных регионов (19 публикаций в соавторстве). Вместе с тем среди последних безусловно лидирует группа рязанских вузов, в совокупности обеспечивающих 16 публикаций. Южный, Уральский и Сибирский федеральные округа представляют по 1 публикации в соавторстве. Из отраженных в базе данных РИНЦ публикаций, аффилированных с другими странами, авторы РГМУ им. акад. И. П. Павлова поддерживают научные связи с Украиной (8 публикаций в соавторстве).

Оценить географию научных коллабораций авторов из РГМУ им. акад. И. П. Павлова по организациям с использованием принципа Парето не представляется возможным в связи с тем, что из 334 работ, указанных в таблице 1, подавляющее большинство публикаций (285, или 85,3 %) написаны соавторами только из РГМУ им. акад. И. П. Павлова. Это косвенно свидетельствует о слабом развитии научных связей данного вуза. Анализируя информацию в таблице 6, можно выделить достаточно устойчивые научные коллаборации с 4 организациями внутри России.

⁷ Разница между количеством публикаций РГМУ им. акад. И. П. Павлова, написанных в соавторстве и указанных в таблице 1 (334), и итоговой суммой, указанной в таблице 6 (49), объясняется наличием 285 публикаций, созданных в соавторстве учеными только из РГМУ им. акад. И. П. Павлова.

Таблица 7

Устойчивые научные коллаборации РГМУ им. акад. И. П. Павлова
в сфере педагогики

<i>№ n/n</i>	<i>Вузы</i>	<i>Количество публикаций в соавторстве</i>
1.	Московский технический университет связи и информатики	11
2.	РГУ им. С. А. Есенина	9
3.	РГРТУ	3
4.	Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)	3
5.	Национальная академия педагогических наук Украины	5
	ИТОГО:	31

Наиболее прочные научные связи соединяют авторов из РГМУ им. акад. И. П. Павлова с 2 московскими (14 публикаций в соавторстве) и 2 рязанскими (12 публикаций в соавторстве) вузами (табл. 7). Из международных коллабораций следует указать Национальную академию педагогических наук Украины (5 публикаций в соавторстве).

В структуре устойчивых научных коллабораций 2 организации из 5 — это классический университет, в свое время образовавшийся на основе педагогического, и отраслевое научное учреждение в сфере педагогики; остальные 3 организации относятся по профилю своей деятельности к техническим наукам.

География научных коллабораций РГРТУ

Анализ статистического отчета в подборке РГРТУ показал научные связи с 27 организациями; 25 из которых вузы, 1 — академический институт РАН, 1 — учреждение дополнительного профессионального образования. География публикаций по федеральным округам представлена в таблице 8.

Таблица 8

География публикаций РГРТУ по педагогике,
написанных в соавторстве (2000–2018 годы)

<i>№ n/n</i>	<i>Территория и входящие в нее вузы</i>	<i>Количество публикаций</i>
1.	Москва и Московская область	14
1.1.	Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова	3
1.2.	Московский государственный институт международных отношений (университет)	2
1.3.	Институт проблем управления им. В. А. Трапезникова РАН	1
1.4.	Московский городской педагогический университет	1
1.5.	Московский государственный институт культуры	1
1.6.	Московский государственный лингвистический университет	1
1.7.	Московский политехнический университет	1
1.8.	Московский технический университет связи и информатики	1
1.9.	Московский технологический институт	1
1.10.	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	1
1.11.	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	1

Окончание таблицы 8

№ п/п	Территория и входящие в нее вузы	Количество публикаций
2.	ЦФО (кроме Москвы и Московской области)	35
	Рязань:	35
2.1.	РГУ им. С. А. Есенина	28
2.2.	РГМУ им. акад. И. П. Павлова	3
2.3.	РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова	3
2.4.	АПУ ФСИН	1
3.	Приволжский федеральный округ	4
3.1.	Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	1
3.2.	Пензенский государственный университет архитектуры и строительства	1
3.3.	Пермский государственный национальный исследовательский университет	1
3.4.	Самарский университет государственного управления «Международный институт рынка»	1
4.	Сибирский федеральный округ	4
4.1.	Иркутский национальный исследовательский технический университет	1
4.2.	Кемеровский государственный университет	1
4.3.	Кузбасский региональный институт развития профессионального образования	1
4.4.	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	1
5.	Уральский федеральный округ	4
5.1.	Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова	3
5.2.	Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина	1
6.	Северо-Западный федеральный округ	2
6.1.	Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики	2
7.	Южный федеральный округ	1
7.1.	Волгоградский государственный технический университет	1
	ИТОГО:	64⁸

Анализируя научные связи по федеральным округам, отметим высокую активность связей РГРТУ в ЦФО: это организации из Москвы и Московской области (14 публикаций в соавторстве) и рязанские вузы (35 публикаций в соавторстве). Отметим, однако, что, кроме Москвы, Московской области и Рязани, коллаборации РГРТУ не распространяются на другие центральные регионы. Примерно в равной степени развития находятся научные связи РГРТУ с вузами и организациями из Приволжского, Сибирского и Уральского федеральных округов (по 4 публикации в соавторстве). Северо-Западный и Южный федеральные округа представлены каждый одним вузом и, соответственно, 2 и 1 публикациями в соавторстве. По данным РИНЦ, у авторов РГРТУ аффилированные с другими странами публикации и научные связи отсутствуют.

⁸ Разница между количеством публикаций РГРТУ, написанных в соавторстве и указанных в таблице 1 (198), и итоговой суммой, указанной в таблице 8 (64), объясняется наличием 134 публикаций, созданных в соавторстве учеными только из РГРТУ.

Расчет устойчивости научных коллабораций авторов из РГРТУ с отдельными организациями при опоре на принцип Парето с учетом работ, написанных в соавторстве учеными только из РГРТУ, дает следующую картину: 6 организаций (21,4 %) обеспечивают 174 публикации в соавторстве (87,9 %). Представляется логичным выделить коллаборации, которые сложились у ученых из РГРТУ с приведенными ниже организациями.

Таблица 9

Устойчивые научные коллаборации РГРТУ в сфере педагогики

<i>№ п/п</i>	<i>Вузы</i>	<i>Количество публикаций в соавторстве</i>
1.	РГУ им. С. А. Есенина	28
2.	Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова	3
3.	РГМУ им. акад. И. П. Павлова	3
4.	РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова	3
5.	Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова	3
	ИТОГО:	40

Наиболее прочные научные связи соединяют авторов из РГРТУ с рязанским центром педагогических исследований — РГУ имени С. А. Есенина и еще 2 рязанскими вузами, а также 1 московским и 1 уральским.

География научных коллабораций РГУ имени С. А. Есенина

Результаты изучения научных связей этого университета наиболее интересны, так как его главная роль в области педагогических исследований в регионе уже неоднократно отмечалось ранее. Анализ статистического отчета в подборке РГУ имени С. А. Есенина показывает научные связи с 86 организациями, 79 из которых вузы. Также представлены 3 научных учреждения, 2 учреждения дополнительного профессионального образования и 2 органа власти. Распределение публикаций по федеральным округам России и странам представлено ниже в таблице 10.

Таблица 10

География публикаций по педагогике РГУ имени С. А. Есенина, написанных в соавторстве (2000–2018 годы)

<i>№ п/п</i>	<i>Территория и входящие в нее вузы</i>	<i>Количество публикаций</i>
1.	Москва и Московская область	84
1.1.	Московский педагогический государственный университет	10
1.2.	Институт стратегии развития образования РАО	7
1.3.	Московский государственный областной университет	7
1.4.	Академия социального управления	5
1.5.	Государственный социально-гуманитарный университет	5
1.6.	Московский университет МВД РФ им. В. Я. Кикотя	5

Продолжение таблицы 10

№ п/п	Территория и входящие в нее вузы	Количество публикаций
1.7.	Московский государственный институт международных отношений (университет)	4
1.8.	Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО	3
1.9.	Институт мировых цивилизаций	3
1.10.	Московский государственный лингвистический университет	3
1.11.	Московский политехнический университет	3
1.12.	МИРЭА — Российский технологический университет	2
1.13.	Московский городской педагогический университет	2
1.14.	Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова	2
1.15.	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	2
1.16.	Российский университет транспорта (МИИТ)	2
1.17.	Академия управления МВД России	1
1.18.	Военная академия ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого	1
1.19.	Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина	1
1.20.	Гуманитарно-социальный институт	1
1.21.	Международный институт информатизации и государственного управления им. П. А. Столыпина	1
1.22.	Министерство обороны РФ	1
1.23.	Московская академия экономики и права	1
1.24.	Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)	1
1.25.	Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)	1
1.26.	Московский гуманитарный университет	1
1.27.	Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники»	1
1.28.	Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова	1
1.29.	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	1
1.30.	Российский государственный гуманитарный университет	1
1.31.	Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма	1
1.32.	Российский институт стратегических исследований	1
1.33.	Российский новый университет	1
1.34.	Современная гуманитарная академия	1
1.35.	Финансовый университет при Правительстве РФ	1
2.	ЦФО (кроме Москвы и Московской области)	97
	Рязань:	82
2.1.	РГРТУ	27
2.2.	РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова	17
2.3.	АПУ ФСИН	14
2.4.	РГМУ им. акад. И. П. Павлова	9

Продолжение таблицы 10

№ п/п	Территория и входящие в нее вузы	Количество публикаций
2.5.	РГАТУ им. П. А. Костычева	7
2.6.	Рязанский областной институт развития образования	5
2.7.	Региональный институт бизнеса и управления	1
2.8.	Современный технический университет	1
2.9.	Центр мониторинга и сопровождения образования	1
2.10.	Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина	3
2.11.	Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых	2
2.12.	Воронежский государственный педагогический университет	2
2.13.	Тамбовский государственный технический университет	2
2.14.	Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина	2
2.15.	Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого	2
2.16.	Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского	1
2.17.	Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского	1
3.	Приволжский федеральный округ	21
3.1.	Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина	4
3.2.	Оренбургский государственный педагогический университет	4
3.3.	Казанский (Приволжский) федеральный университет	3
3.4.	Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	2
3.5.	Самарский государственный социально-педагогический университет	2
3.6.	Оренбургский государственный медицинский университет	1
3.7.	Пензенский государственный университет	1
3.8.	Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского	1
3.9.	Удмуртский государственный университет	1
3.10.	Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова	1
3.11.	Чайковский государственный институт физической культуры	1
4.	Южный федеральный округ	9
4.1.	Кубанский государственный университет	4
4.2.	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	3
4.3.	Волгоградская консерватория (институт) им. П. А. Серебрякова	1
4.4.	Екатеринодарская духовная семинария	1
5.	Северо-Западный федеральный округ	6
5.1.	Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования	2
5.2.	Петрозаводский государственный университет	1
5.3.	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена	1
5.4.	Санкт-Петербургский государственный университет	1
5.5.	Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики	1

Окончание таблицы 10

№ п/п	Территория и входящие в нее вузы	Количество публикаций
6.	Уральский федеральный округ	5
6.1.	Уральский государственный педагогический университет	4
6.2.	Российский государственный профессионально-педагогический университет	1
7.	Сибирский федеральный округ	5
7.1.	Байкальский государственный университет	2
7.2.	Алтайский государственный университет	1
7.3.	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	1
7.4.	Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова	1
8.	Дальневосточный федеральный округ	2
8.1.	Дальневосточный государственный гуманитарный университет	1
8.2.	Дальневосточный юридический институт МВД РФ	1
9.	Северо-Кавказский федеральный округ	1
9.1.	Ставропольский государственный медицинский университет	1
10.	Белоруссия	2
10.1.	Белорусский государственный университет	1
10.2.	Белорусский государственный экономический университет	1
11.	Украина	1
11.1.	Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого	1
12.	Молдавия	1
12.1.	Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко	1
13.	Латвия	1
13.1.	University of Latvia	1
	ИТОГО:	235⁹

Оценивая масштаб географии научных коллабораций РГУ имени С. А. Есенина в сфере педагогики, отметим, что чаще всего связи через соавторство устанавливаются с организациями из ЦФО, в том числе из Москвы и Московской области (84 публикации в соавторстве) и других центральных регионов (97 публикаций в соавторстве, из них 82 работы с авторами-рязанцами). Достаточно велик объем научного сотрудничества с авторами из Приволжского федерального округа (21 публикация в соавторстве). Менее значимы связи с Южным (9 публикаций в соавторстве), Северо-Западным (6 публикаций в соавторстве), Уральским (5 публикаций в соавторстве) и Сибирским (5 публикаций в соавторстве) федеральными округами. Дальневосточный и Северо-Кавказский федеральные округа представлены 2 и 1 публикациями в соавторстве.

Из отраженных в базе данных РИНЦ публикаций, аффилированных с другими странами, авторы РГУ имени С. А. Есенина имеют научные связи с Белоруссией (2 публикации в соавторстве), Украиной (1 публикация в соавторстве), Молдавией (1 публикация в соавторстве) и Латвией (1 публикация в соавторстве).

⁹ Разница между количеством публикаций РГУ имени С. А. Есенина, написанных в соавторстве и указанных в таблице 1 (940), и итоговой суммой, указанной в таблице 10 (235), объясняется наличием 705 публикаций, созданных в соавторстве учеными только из РГУ имени С. А. Есенина.

Изучая географию научных коллабораций авторов из РГУ имени С. А. Есенина по организациям с опорой на принцип Парето, сделаем расчет по 87 организациям. Из 87 организаций 17 (19,5 %) обеспечивают 843 публикаций в соавторстве (89,6 %). Отступление от соотношения 20 : 80 объясняется, как и в случае с РГМУ им. акад. И. П. Павлова, слишком большой долей публикаций (705, или 75,0 %), написанных соавторами только из РГУ имени С. А. Есенина. Это, как уже упоминалось ранее, косвенно подтверждает слабое развитие внешних научных связей вуза.

Представляется обоснованным выделить наиболее устойчивые научные коллаборации, которые сложились у ученых из РГУ имени С. А. Есенина с организациями, приведенными ниже в таблице 11.

Таблица 11

Устойчивые научные коллаборации РГУ имени С. А. Есенина в сфере педагогики

<i>№ n/n</i>	<i>Вузы</i>	<i>Количество публикаций в соавторстве</i>
1.	РГРГУ	27
2.	РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова	17
3.	АПУ ФСИН	14
4.	Московский педагогический государственный университет	10
5.	РГМУ им. акад. И. П. Павлова	9
6.	РГАТУ им. П. А. Костычева	7
7.	Институт стратегии развития образования РАО	7
8.	Московский государственный областной университет	7
9.	Рязанский областной институт развития образования	5
10.	Академия социального управления	5
11.	Государственный социально-гуманитарный университет	5
12.	Московский университет МВД РФ им. В. Я. Кикотя	5
13.	Московский государственный институт международных отношений (университет)	4
14.	Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина	4
15.	Оренбургский государственный педагогический университет	4
16.	Кубанский государственный университет	4
17.	Уральский государственный педагогический университет	4
	ИТОГО:	138

Наиболее прочные связи соединяют авторов из главного рязанского центра научной активности в сфере педагогических исследований с ближайшими соседями — рязанскими вузами и Рязанским областным институтом развития образования (79 публикаций в соавторстве), вузами и научными учреждениями Москвы и Московской области (43 публикации в соавторстве), 4 вузами Нижнего Новгорода, Оренбурга, Краснодара и Екатеринбурга (по 4 публикации в соавторстве). В структуре устойчивых научных коллабораций значительна доля педагогических вузов, классических и гуманитарных университетов с сильной педагогической составляющей, научных учреждений и дополнительного профессионального образования в области педагогики; в целом их более половины (10 организаций, или 58,8 %).

*География научных коллабораций РВВДКУ
им. генерала армии В. Ф. Маргелова*

Анализ статистического отчета в подборке РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова демонстрирует научные связи с 15 организациями, 14 из которых вузы, 1 — научное учреждение. Распределение публикаций по федеральным округам России представлено в таблице 12.

Таблица 12

География публикаций по педагогике РВВДКУ им. генерала армии
В. Ф. Маргелова, написанных в соавторстве (2000–2018 годы)

<i>№ п/п</i>	<i>Территория и входящие в нее вузы</i>	<i>Количество публикаций</i>
1.	<i>Москва и Московская область</i>	15
1.1.	Военная академия ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого	3
1.2.	Военный университет Министерства обороны РФ	3
1.3.	Московский политехнический университет	3
1.4.	Московский университет МВД РФ им. В. Я. Кикотя	2
1.5.	Военная академия воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г. К. Жукова	1
1.6.	Московский государственный институт международных отношений (университет)	1
1.7.	Московский государственный областной университет	1
1.8.	Психологический институт РАО	1
2.	<i>ЦФО (кроме Москвы и Московской области)</i>	27
	Рязань:	27
2.1.	РГУ им. С. А. Есенина	17
2.2.	Региональный институт бизнеса и управления	3
2.3.	РГРТУ	3
2.4.	РГАТУ им. П. А. Костычева	2
2.5.	АПУ ФСИН	1
2.6.	РГМУ им. акад. И. П. Павлова	1
	<i>ИТОГО:</i>	42¹⁰

Научные связи авторов, занимающихся педагогическими исследованиями в РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова, ограничены ЦФО: это соавторы из Москвы и Московской области (15 публикаций в соавторстве) и Рязани (27 публикаций в соавторстве). Коллаборации с другими странами не поддерживаются.

Расчет с использованием принципа Парето показывает, что из 107 работ, указанных в таблице 1, 85 публикаций (79,4 %) написаны соавторами из 3 организаций (18,8 %). Такое соотношение подтверждает правило 20 : 80, однако равное количество совместных работ у целого ряда организаций, которые могут претендовать на треть

¹⁰ Разница между количеством публикаций РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова, написанных в соавторстве и указанных в таблице 1 (107), и итоговой суммой, указанной в таблице 12 (42), объясняется наличием 65 публикаций, созданных в соавторстве учеными только из РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова.

место (по 3 публикации), и значительная разница между количеством работ у РГУ имени С. А. Есенина и другими обосновывает выделение только одной устойчивой научной коллаборации у РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова (табл. 13).

Таблица 13

Устойчивые научные коллаборации РВВДКУ
им. генерала армии В. Ф. Маргелова в сфере педагогики

№ п/п	Вузы	Количество публикаций в соавторстве
1.	РГУ им. С. А. Есенина	17
	ИТОГО:	17

Обобщим результаты проделанного библиометрического анализа массива записей РИНЦ, отражающего 1881 публикацию по педагогике рязанских ученых в соавторстве с представителями разных организаций.

1. География научных коллабораций ведущих рязанских вузов в предметной области педагогики охватывает все 8 федеральных округов России, однако научные связи сосредоточены преимущественно в ЦФО, а внутри ЦФО это Москва, Московская область и Рязань. Такие данные, с одной стороны, свидетельствуют об ограниченном характере коллабораций рязанских ученых; с другой стороны, наглядно репрезентируют патологическую централизацию российской науки в Москве, о чем неоднократно писали российские авторы¹¹.

2. Среди других федеральных округов следует выделить Приволжский, как имеющий достаточно активные научные связи с 4 из 6 рязанских вузов: АПУ ФСИН, РГАТУ им. П. А. Костычева, РГРТУ и РГУ имени С. А. Есенина. С остальными федеральными округами научное сотрудничество менее масштабно по объему совместных публикаций: с Северо-Западным установлены коллаборации у 3 рязанских вузов, Уральским — у 4, Южным — у 2, Сибирским — у 3, Дальневосточным — у 2, с Северо-Кавказским — у 1.

3. Из 6 вузов научные связи во всех 8 федеральных округах установлены только у РГУ имени С. А. Есенина. РГРТУ имеет научные коллаборации с авторами из 6 федеральных округов, АПУ ФСИН сотрудничает с учеными из 5 округов, РГМУ им. акад. И. П. Павлова — с авторами из 4 округов, РГАТУ им. П. А. Костычева — из 2 округов, РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова — только из 1 округа.

4. Такие рязанские вузы, как АПУ ФСИН, РГМУ им. акад. И. П. Павлова и РГУ имени С. А. Есенина имеют единичные публикации в соавторстве с учеными из Украины, Белоруссии, Молдавии и Латвии.

5. Чаще всего авторы из рязанских вузов сотрудничают с вузом — лидером педагогических исследований в Рязанской области — РГУ имени С. А. Есенина и коллегами из других высших учебных заведений Рязани, то есть вполне выражена оформившаяся местная научная коллаборация в предметной области педагогики. Устойчивые научные связи сложились с рядом вузов и научных учреждений Москвы, Тамбова, Нижнего Новгорода, Оренбурга, Краснодара и Екатеринбурга, а также с вузами Чувашии и Татарстана.

¹¹ См.: Леонов А. К. Региональные особенности современной российской науки как социального института : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2015. 22 с. ; Штерн Б. Е. Индекс цитируемости российских ученых // Независимая газета. 2004, 8 сент. URL : http://www.ng.ru/science/2004-09-08/14_index.html (дата обращения: 30.08.2019).

6. В структуре устойчивых научных коллабораций выделяются педагогические вузы и научные центры, занимающиеся педагогическими исследованиями; классические и гуманитарные вузы с сильной педагогической составляющей; вузы, которые по профилю своей деятельности относятся к сфере других наук. Сотрудничество с последней подгруппой может быть объяснено профессиональными связями, проистекающими из отраслевой специфики рязанских вузов.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Богатов В. В., Сыроежкина Д. С. Коллаборации научных организаций как элемент инфраструктуры науки // Наука. Инновации. Образование. — 2016. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaboratsii-nauchnyh-organizatsiy-kak-element-infrastruktury-nauki> (дата обращения: 14.09.2019).
2. Бурганова Т. А. Научные коммуникации и сотрудничество: от «писем к друзьям» к коллаборации // Вестник экономики, права и социологии. — 2013. — № 1. — С. 207–211.
3. Еременко Т. В. Вклад региональных научных сообществ в современные российские социально-экономические и гуманитарные исследования (на опыте анализа публикационной активности ученых г. Рязани) // Социология науки и технологий. — 2017. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-regionalnyh-nauchnyh-soobshchestv-v-sovremennye-rossiyskie-sotsialno-ekonomicheskie-i-gumanitarnye-issledovaniya-na-opyte-analiza> (дата обращения: 24.09.2019).
4. Пахомов А. П. Применять или не применять принцип Парето на практике? // Вестник РУДН. Сер. «Экономика». — 2010. — № 1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/primenyat-ili-ne-primenyat-printsip-pareto-na-praktike> (дата обращения: 16.09.2019).
5. Штерн Б. Е. Индекс цитируемости российских ученых // Независимая газета. — 2004, 8 сент. — URL : http://www.ng.ru/science/2004-09-08/14_index.html (дата обращения: 30.08.2019).

Сведения об авторе

Еременко Татьяна Вадимовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры государственного и муниципального управления и политических технологий ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: t.eremenko@rsu.edu.ru (Рязань).

T. V. Yeremenko

THE GEOGRAPHY OF RESEARCH COLLABORATION OF RYAZAN UNIVERSITIES IN THE SPHERE OF PEDAGOGY AND A BIBLIOEMETRIC ANALYSIS

The article discusses the results of a bibliometric analysis of pedagogical research prepared by scholars working in six leading Ryazan universities and other organizations. 1881 academic papers published in 2000-2018 and registered in the RSCI (Russian Science Citation Index) database constitute the empirical basis of the analysis. The author analyzes the geography of academic and research collaboration to assess its stability. The Pareto principle is used to identify most stable collaborative patterns. At the end of the article, the author formulates her conclusions.

publication activity; universities of Ryazan; research collaboration; co-authorship; bibliometric analysis; pedagogical research

References

1. Bogatov V. V., Syroezhkina D. S. Collaboration of Research Organizations as an Element of Research Infrastructure. *Nauka. Innovacii. Obrazovanie* [Science. Innovations. Education]. 2016, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaboratsii-nauchnyh-organizatsiy-kak-element-infrastruktury-nauki> (accessed: 14.09.2019). (In Russian)
2. Burganova T. A. Research Communication and Collaboration: from “Letters to Friends” to Collaboration. *Vestnik jekonomiki, prava i sociologii* [Bulletin of Economics, Law, and Sociology]. 2013, no. 1, pp. 207–211. (In Russian)
3. Eremenko T. V. The Contribution of Regional Research Communities to Modern Russian Social-Economic and Humanitarian Research (Analyzing Ryazan Researchers’ Publication Activity. *Sociologija nauki i tehnologij* [Sociology of Science and Technology]. 2017, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-regionalnyh-nauchnyh-soobshchestv-v-sovremennye-rossiyskie-sotsialno-ekonomicheskie-i-gumanitarnye-issledovaniya-na-opyte-analiza> (accessed: 24.09.2019). (In Russian)
4. Pahomov A. P. Should the Pareto Principle be Applied? *Vestnik Rossijskogo universitetsa druzhby narodov. Serija “Jekonomika”* [Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Economics series]. 2010, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenyat-ili-ne-primenyat-printsip-pareto-na-praktike> (accessed: 16.09.2019). (In Russian)
5. Shtern B. E. Russian Science Citation Index. *Nezavisimaja gazeta* [Independent Newspaper]. 2004, September 8. URL: http://www.ng.ru/science/2004-09-08/14_index.html (accessed: 30.08.2019). (In Russian)

Information about the author

Eremenko Tatyana Vadimovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of State and Municipal Administration and Political Technologies at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. E-mail: t.eremenko@rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 28.09.2019.
Received 28.09.2019.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 355.23

А. А. Петренко, В. И. Воробьев

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНО-АКСИОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ

В статье анализируется роль социокультурной среды образовательной организации в формировании профессиональной компетентности обучаемых на примере опыта работы военного вуза, представлен анализ результатов формирующего эксперимента по формированию рефлексивно-аксиологического компонента военно-профессиональной компетентности курсантов в инновационных педагогических условиях высшей школы.

социокультурная среда; педагогические условия; профессиональная компетентность курсантов; рефлексивно-аксиологический компонент профессиональной компетентности курсантов

В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения развитие профессиональной компетентности курсантов является приоритетной задачей высшего военного образования, решение которой может способствовать совершенствованию процесса подготовки квалифицированных военных кадров и обеспечению обороноспособности российского государства в сложных геополитических условиях ее существования в мире. Сегодня это становится особенно важным, так как современный этап реформирования Вооруженных сил Российской Федерации, связанный с оптимизацией структурных и содержательных изменений в видах и родах войск, предъявляет высокие требования к качеству подготовки выпускников военных вузов. Каждый курсант должен, опираясь на научные прогнозы развития теории и практики ведения современного боя, обладать широким диапазоном компетенций, быть готовым в полной мере использовать растущий потенциал вооружения, специальной техники, структурные возможности частей и подразделений. Развитие профессиональной компетентности курсантов военного вуза направлено не только на формирование профессиональных способностей и готовности несения военной службы в мирное и военное время, но и на становление и развитие личности курсантов с четкими общекультурными ориентирами как защитников Родины с высокими гражданско-патриотическими и духовно-нравственными ценностями, что предусмотрено федеральными стандартами как для гражданских, так и военных вузов. Выполнение данных требований в образовательной организации достигается созданием соответствующей социокультурной среды как одного из важнейших факторов ее жизнедеятельности.

Рассматривая понятие социокультурной среды, российские исследователи Е. П. Белозерцев и А. А. Усачев понимают ее как «носителя новой, в том числе негативной информации, которая влияет на мысли, чувства, эмоциональную сферу человека, его веру и таким образом обеспечивает его выход на новое знание»¹. Трактую среду в данном контексте, исследователи базируются на педагогической парадигме и им «среда представляется как лаборатория духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм его изучения может быть рассмотрен как синхроничный процесс формирования личности»². Такое определение среды является в определенной степени обобщенным и не позволяет понять, как именно она влияет на человека.

Многие исследователи (Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов и др.) под социокультурной средой понимают такие аспекты, которые формируют систему, определяющую сущность образования и развития человека. В первую очередь, это культура педагогической среды образовательной организации, офицеры, гражданский персонал вуза, которые оказывают влияние на образовательный процесс, события общественной жизни учебного заведения, средства массовой информации и т. д. Учет состояния и качество составляющих среды позволит целенаправленно спланировать и организовать образовательное пространство вуза так, чтобы развивать компетентность курсантов не только как профессионала-воина, но и достойного гражданина, обладающего высококультурными, моральными качествами. Анализируя составляющие социокультурного концепта успешности человека в образовательной организации, исследователь О. В. Михайлова считает, что универсальные и вариативные составляющие самого концепта проявляются в культурных аспектах с ними связанных (традиции, историческая память) и «образование как социальный институт, заявляет о развитии человеческого в человеке как высшей ценности, с одной стороны, и подготавливает его к профессиональной реализации на практике — с другой»³. Ученый подчеркивает важную роль социокультурной среды в предоставлении широкого спектра возможностей для развития мотивационных условий интенсивного интеллектуального труда обучающихся, их творческой самореализации и культурного роста.

На основе утверждений ученых-педагогов о роли и значении социокультурной среды считаем, что в условиях военного вуза она должна быть наполнена гражданско-патриотическим, культурным содержанием в учебно-воспитательном процессе. Качество социокультурной среды должно определяться по результатам целенаправленной деятельности вуза по формированию личностных качеств курсантов, проявляющихся в способности к саморефлексии (в учебе, поведении, будущей профессиональной деятельности и т. п.), готовности добросовестно и честно служить Родине и при необходимости отдать жизнь для ее защиты.

Вуз и его среда выступают гарантом выполнения общекультурных требований общества и государства, оформленных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего военного образования, к выпускнику — будущему офицеру: «Выпускник, освоивший программу, должен обладать: способностью осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе правовых и морально-нравственных норм и исторически сложившихся отечественных воинских традиций, соблюдать принципы профессио-

¹ Белозерцев Е. П., Усачев А. А. К вопросу о статусе категории «Культурно-образовательная среда» // *Alma mater: Вестник высшей школы*. М., 2003. № 9. С. 31.

² Там же. С. 33.

³ Михайлова О. В. Образование «человека успешного»: социокультурный анализ : дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2009. С. 113.

нальной этики (ОК-2); способностью осуществлять научный анализ социально значимых явлений и процессов, в том числе политического и экономического характера, мировоззренческих и философских проблем, использовать основные положения и методы гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-3); способностью понимать движущие силы и закономерности исторического и социального процессов, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия (ОК-4); способностью понимать социальную значимость своей профессии, цели и смысл государственной службы, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, защите интересов личности, общества и государства (ОК-5) и другими»⁴.

С целью развития общекультурной составляющей компетентности курсантов в вузе созданы благоприятные педагогические условия для развития социокультурной среды с учетом специфики военного вуза по формированию гражданско-патриотических ценностей и рефлексии военно-профессиональной деятельности. Их внедрение в образовательное пространство военного вуза способствует формированию рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности курсантов, который в нашем исследовании представлен следующими показателями: ценностные ориентиры и нормы военно-профессиональной деятельности и саморефлексия собственной военно-профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО по военной специальности и ценностных оснований военной службы. Вместе с тем использование аксиологического подхода позволило определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии курсантов (защита Родины, долг и честь офицера, коммуникативная, национальная, правовая культура и др.), где «традиции российской отечественной педагогики не должны «попираться» западными моделями образования, а должны сохранить ее гуманную личностно ориентированную направленность в процессе обучения и воспитания»⁵.

Специфика использования социокультурной среды в условиях военного вуза выражается в приобщении курсантов к духовно-нравственным, гражданско-патриотическим, социально-культурным, национальным ценностям своего отечества. Так, например, в Рязанском высшем военно-десантном училище имени В. Ф. Маргелова (РВВДКУ имени В. Ф. Маргелова) система воспитания курсантов направлена на сохранение лучших военно-патриотических традиций, военных ритуалов и их развития в социокультурной среде военного вуза. Традиционным стало участие курсантов в ежегодных парадах Победы в Москве, торжественное посвящение в курсанты и выпуск молодых лейтенантов; исполнение гимна, поднятие государственного флага, прохождение торжественным маршем в составе подразделения и другие значимые военно-патриотические мероприятия. Кроме того, в образовательном процессе и воспитательной работе формируется четкое понимание значимости добросовестного освоения стандартов (ФГОС ВО), соблюдения требований общевоинских уставов и норм Кодекса российского офицера, что способствует развитию саморефлексии курсанта как военного профессионала и защитника Отечества.

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Управление персоналом (Вооруженные силы РФ, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы РФ)»: утв. приказом Минобрнауки России от 09.02.2016 № 97. М., 2016. С. 9. URL : <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii/> (дата обращения: 05.05.2019).

⁵ Петренко А. А. Дацкевич И. О. Актуальность поликультурного образования в развитии межкультурной коммуникации в мире // Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность : сб. ст. Рязань : Концепция, 2017. С. 266.

В РВВДКУ имени В. Ф. Маргелова есть филиал музея Вооруженных Сил Российской Федерации, храм Георгия Победоносца, аллея героев-выпускников училища, памятники выдающихся военных деятелей российского государства, а также стенды и плакаты в аудиториях и холлах учебных корпусов патриотической направленности. Все эти социокультурные объекты активно используются в воспитательных и культурно-просветительских целях. Например, в музее Вооруженных Сил Российской Федерации традиционно в торжественной обстановке проходит присяга первокурсников как ритуал посвящения курсантов в ряды вооруженных сил; организуются тематические выставки, экскурсии для курсантов, школьников и других посетителей музея; проводятся учебные занятия и воспитательные мероприятия военно-патриотических клубов г. Рязани (учебные занятия по военной истории, воспитательной работе в подразделениях; мероприятия по ознакомлению с историей оружия и техники, героями-рязанцами).

С членами военно-патриотических клубов г. Рязани проводятся занятия по общевоинским дисциплинам (физическая подготовка, полоса препятствий, изучение общевоинских уставов, строевая подготовка и др.) на территории военного училища. Воспитательный потенциал аллеи героев-выпускников училища позволяет формировать высокий уровень гражданско-патриотических ценностей курсантов. Это проявляется в том, что при прохождении торжественным маршем по аллее курсанты всегда выполняют воинское приветствие героям; в дни выпуска и воинской славы на аллее героев возлагаются цветы и гирлянды; в ротях в списки курсантов навечно занесены имена героев-выпускников училища, а в расположениях курсантов (казармах) оборудованы патриотические уголки в память о героях (информационный стенд о подвиге героя и его кровать).

Указанная среда способствует развитию чувства сопричастности к героическому прошлому героев, уважения и почитания их подвигов, стремления продолжить воинские традиции предыдущих поколений. Все это коррелирует с высказываем президентом нашей страны В. В. Путина о роли и значении патриотического воспитания, прохождения граждан в рядах «бессмертного полка» на День Победы: «Это значит для себя самого осознать, что в наших жилах течет их кровь, что в наших генах заложено то же, что у наших дедов, отцов, бабушек, дедушек, матерей. Что каждый из нас на себя примеряет то же самое и считает, что подсознательно во всяком случае, и мы так можем, что нам по наследству достались такие задатки и возможности. И если что случится, мыотреагируем должным образом в определенной жизненной ситуации»⁶. Формирование такой «реакции» у курсантов должно выступать одной из значимых и приоритетных задач учебно-воспитательного процесса в условиях благоприятной социокультурной среды вуза.

Памятники героев российского государства (А. В. Суворов, М. Д. Скобелев, А. И. Родимцев, В. Ф. Маргелов и др.) расположены в местах отдыха курсантов, что создает атмосферу постоянного влияния истории и воинской славы на личность обучающихся. В этой социокультурной и гражданско-патриотической среде развиваются воинские традиции: почитание герба, флага РФ, исполнение государственного гимна курсантами на построении училища, прохождение торжественным маршем мимо аллеи героев, исполнение военно-патриотических песен на праздничных мероприятиях училища, участие в параде, посвященному Дню Победы 9 мая в Москве, посвящение в десантники с вручением голубого берета и тельняшки после завершения курса общевоинской подготовки, прощание со знаменем училища после выпуска, возложение цветов к памятникам героев-выпускников молодыми супружескими парами курсантов. Построение целенаправленной воспитательной работы и военно-патриотической деятель-

⁶ Захаров Р. В. Путин рассказал о «генетическом героизме» современных россиян. URL : <http://www.tvzvezda.ru/> (дата обращения: 12.05.2019).

ности в вузе способствуют формированию внутренней потребности курсантов к соблюдению воинских традиций как значимых гражданско-патриотических ценностей, «морально-нравственных норм и исторически сложившихся отечественных воинских традиций, соблюдению принципов профессиональной этики»⁷.

Социокультурная среда военного вуза способствует формированию профессиональных и общекультурных компетенций курсантов, готовности действовать в соответствии с высокими нравственными образцами героических подвигов российских полководцев, героев-рязанцев; исполнять свой гражданский и профессиональный долг по защите Отечества, «руководствуясь принципами законности и патриотизма»⁸. Особая значимость среды состоит в том, что она мотивирует курсантов «к выполнению профессиональной деятельности, защите интересов личности, общества и государства»⁹. Все это помогает развивать саморефлексию собственной военно-профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО по военной специальности и ценностные основания военной службы. О положительном воздействии свидетельствуют и результаты формирующего эксперимента по развитию рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика сформированности рефлексивно-аксиологического компонента профессиональной компетентности курсантов

Показатели рефлексивно-аксиологического компонента	Уровни					
	Высокий (количество курсантов, %)		Повышенный (количество курсантов, %)		Достаточный (количество курсантов, %)	
участник	экспериментальная	контрольная	экспериментальная	контрольная	экспериментальная	контрольная
показатель						
Ценностные ориентиры и нормы военно-профессиональной деятельности	28	22	50	45	24	23
Саморефлексия собственной военно-профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО по военной специальности и ценностных оснований военной службы	44	39	37	33	19	28
Обобщенные данные	36	30,5	43,5	39	21,5	25,5

⁷ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Управление персоналом» ... С. 7.

⁸ Там же. С. 9.

⁹ Там же.

Данные таблицы по показателю «ценностные ориентиры и нормы военной профессиональной деятельности» показывают, что респонденты экспериментальной группы продемонстрировали динамику высокого и достаточного уровней его развития по сравнению с обследуемыми контрольной группы в пределах от 1 до 6 %, что свидетельствует об эффективности внедрения педагогического условия, направленного на развитие социокультурной среды вуза. Например, в период проведения формирующего эксперимента проводились мероприятия по празднованию 100-летия РВВДКУ имени В. Ф. Маргелова, которые оказали существенное влияние на мировоззрение как педагогов, так и курсантов. Практическое участие в проводимых мероприятиях позволило курсантам найти подтверждение словам преподавателей о патриотизме (ветераны, стоящие у истоков воздушно-десантных войск, отдавшие тридцать-сорок лет своей жизни развитию Вооруженных сил Российской Федерации и воздушно-десантных войск), воинской доблести (с ними в строю стоят Герои Советского Союза и Герои России, совершившие подвиги, прославившие родное училище на весь мир). Живое прикосновение к истории и личностям, которые участвовали в ее создании, вызывает стремление соответствовать им и совершать поступки, равные по значимости. Показательным фактом является инициатива курсантов экспериментальной группы по проведению в школах г. Рязани уроков, посвященных знаменитым землякам-десантникам, что, несомненно, положительно повлияло и на результаты эксперимента.

Педагогическое условие — развитие социокультурной среды в условиях специфики военного вуза по формированию гражданско-патриотических ценностей и рефлексии военной профессиональной деятельности — оказало наибольшее влияние на показатели данного компонента. Пример празднования столетия Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина¹⁰, Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища имени В. Ф. Маргелова училища свидетельствует о формировании отношения к учебному заведению как целостному социокультурному образовательному пространству, где воссоздаются творческие образы жизни, происходят культурные события, осуществляется воспитание человека культуры. Это подтверждается тем, что на праздник в училище приезжали офицеры и ветераны всех выпусков, включая далекий 1968 год (через пятьдесят лет после выпуска), чтобы выразить благодарность прославленному вузу.

Динамика развития показателя саморефлексии собственной военной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО по военной специальности и ценностных оснований военной службы в экспериментальных группах составила 4–5 % на высоком и достаточном уровне развития профессиональной компетентности обучаемых по сравнению с контрольной группой обследуемых. Это результат целенаправленного влияния социокультурной среды на воспитательный процесс в вузе. Например, процесс обучения курсантов саморефлексии на основе требований ФГОС ВО и формирования военно-патриотических ценностей профессиональной деятельности осуществляется при целенаправленном научно-методическом и педагогическом сопровождении курсантов, в котором педагог выступает не только как носитель, но и как транслятор позитивного социального опыта, гарант обеспечения прав обучающихся, находящихся в правовом поле образовательной организации. Стремление быть профессиональным офицером, способным сохранить интересы своей Родины в любой точке земного шара, основывается на

¹⁰ См.: Романов А. А. Рязанскому государственному университету имени С. А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 5–8.

осмысленном понимании значимости труда военного специалиста и осознании социальной защищенности, гарантированной современным законодательством. Кроме того, внедрение современных технических средств обучения (тренажеры под парашютные системы «Арбалет-2», по управлению огнем в парашютно-десантных подразделениях, по вождению колесной и гусеничной техники в различных климатических и погодных условиях) позволяет курсантам не только испытывать гордость за нашу современную военную технику, но и осваивать ее на практике. Все это позволяет развивать саморефлексию курсантов относительно профессионально-военной деятельности на основе современных требований стандарта.

Обеспечение качественного педагогического сопровождения деятельности курсантов проявляется в том, что образовательный процесс представляется не столько как процесс овладения военной профессией, сколько способ приобщения к современной культуре. Как справедливо отмечает М. С. Каган, «требуется такой разворот всей системы образования, при котором мы смотрели бы на студента не как на будущего специалиста, а как на будущего просвещенного человека, который хорошим специалистом, конечно, должен быть, но это только грань его целостного бытия»¹¹.

Обобщенные данные развития рефлексивно-аксиологического компонента у курсантов экспериментальной группы представлено в динамике от 10 до 17 % в сравнении с результатами контрольной группы, что указывает на его существенный рост.

Высокая динамика рефлексивно-аксиологического компонента — результат целенаправленной системы деятельности училища по воспитанию курсантов в социокультурной среде, в основе которой лежит формирование духовно-нравственных ценностей (патриотизм, воинская честь, верность военной присяге, долг перед Родиной, готовность идти на сознательное выполнение приказов).

Таким образом, развитие социокультурной среды в условиях специфики военного вуза по формированию гражданско-патриотических ценностей и рефлексии военно-профессиональной деятельности обеспечивает рост эффективности образовательного процесса, направленного на развитие рефлексивно-аксиологического компонента военно-профессиональной компетентности курсантов в военном вузе.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Белозерцев Е. П., Усачев А. А. К вопросу о статусе категории «Культурно-образовательная среда» // *Alma mater: Вестник высшей школы*. — М., 2003. — № 9. — С. 30–36.
2. Захаров Р. В. Путин рассказал о «генетическом героизме» современных россиян. — URL : <http://www.tvzvezda.ru/> (дата обращения: 12.05.2019).
3. Коган М. С. Что должно быть в основе? // *Alma mater: Вестник высшей школы*. — 1990. — № 5. — С. 12–17.
4. Кулюткин Ю. Н., Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие личности // *Новые знания*. — 2001. — № 1. — С. 6–7.
5. Петренко А. А. Профессионально-личностное развитие руководителя образовательной системы в вузе // *Психолого-педагогический поиск*. — 2017. — № 4 (44). — С. 118–125.
6. Петренко А. А. Дацкевич И. О. Актуальность поликультурного образования в развитии межкультурной коммуникации в мире // *Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность* : сб. ст. — Рязань : Концепция, 2017. — С. 266–271.

¹¹ Коган М. С. Что должно быть в основе? // *Alma mater: Вестник высшей школы*. М., 1990. № 5. С. 14.

7. Романов А. А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4 (40). — С. 5–11.

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

Сведения об авторе

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).

Воробьёв Виктор Иванович — начальник группы контроля качества образования учебно-методического отдела ФГКВБОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: vvorobjev@mail.ru (Рязань).

A. A. Petrenko, V. I. Vorobyev

THE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF THE REFLEXIVE-AXIOLOGICAL COMPONENT OF MILITARY STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

The article analyzes the role played by academic sociocultural environment in the formation of military students' professional competence. The article assesses the results of an experiment aimed at the formation of the reflexive-axiological component of military students' professional competence against the background of higher education innovations.

sociocultural environment; learning environment; military students' professional competence; reflexive-axiological component of military students' professional competence

References

1. Belozerev E. P., Usachev A. A. Discussing the Notion of Cultural and Academic Environment. *Alma mater: Vestnik vysshej shkoly* [Alma mater: Bulletin of Higher Education]. Moscow, 2003, no. 9, pp. 30–36. (In Russian)

2. Zaharov R. V. *Putin rasskazal o «geneticheskom geroizme» sovremennyh rossijan* [Putin on the “Inborn Heroism” of Modern Russians]. URL : <http://www.tvzvezda.ru/> (accessed: 12.05.2019). (In Russian)

3. Kogan M. S. What Should Be in the Basis? *Alma mater: Vestnik vysshej shkoly* [Alma mater: Bulletin of Higher Education]. 1990, no. 5, pp. 12–17. (In Russian)

4. Kuljutkin Ju. N., Tarasov S. V. Learning Environment and Personal Development. *Novye znaniya* [New Knowledge]. 2001, no. 1, pp. 6–7. (In Russian)

5. Petrenko A. A. Leaders' Professional and Personal Development in the Academic Environment of a Higher Education Institution. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 4 (44), pp. 118–125. (In Russian)

6. Petrenko A. A. Dackevich I. O. The Relevance of Multicultural Education for the Promotion of Multicultural Communication. *Professional'no-lichnostnoe stanovlenie i razvitie specialista: istorija i sovremennost'* [Professional and Personal Development of a Specialist: the Past and the Present]. Ryazan, Concept Publ., 2017, pp. 266–271. (In Russian)

7. Romanov A. A. Pedagogical Prognostication in Historical and Pedagogical Discourse. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 4 (40), pp. 5–11. (In Russian)

8. Romanov A. A. Celebrating the 100th Anniversary of Ryazan State University named for S. A. Yesenin. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 3 (35), pp. 5–8. (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 — Head of the Education Quality Monitoring Group 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: vvorobjev@mail.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 07.06.2019.

Received 07.06.2019.

УДК 413.11:811.161.1(077)

Е. В. Архипова

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОРОДСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ¹

В статье рассматриваются проблемы формирования ценностного сознания молодежи на уроках русского языка в связи с анализом сферы городской номинации. Предлагаются упражнения, которые формируют у обучающихся наряду с коммуникативной компетенцией еще и оценочную, поскольку оценка трактуется как один из элементов ценностного сознания. Анализ городских наименований с точки зрения лингвоэкологии проводится на примере города Рязани, что обеспечивает включение регионального компонента в обучение родному русскому языку.

русский язык; методика обучения; аксиологическая лингвометодика; эколингвистика; урбаноним; ценностное сознание

Аксиологическая проблематика современного образования сегодня стала важнейшим направлением в разработке нового содержания обучения русскому языку, обеспечивая стратегию развития и обновления школы XXI века ². Текущее десятилетие XXI века в лингвистике и лингводидактике ознаменовано тем, что психолого-педагогические проблемы формирования ценностного сознания молодежи полу-

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

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

чили свое отражение в новых научных направлениях — лингвоэкологии, этнопсихолингвистике, аксиологической лингвометодике³.

Вопросы экологии языка стали очень актуальными именно в последнее десятилетие. Это связано не только с глубоким научным осмыслением языка как феномена, обеспечивающего социализацию личности, но и с развитием аксиологической лингвистики, определяющей язык как средство развития ценностного сознания индивида. Рассмотрение ведущей роли языка в формировании национального сознания современного поколения сегодня приобрело новое звучание в связи с деструктивными фактами разрушения ценностного сознания под влиянием глобальных процессов в информационном обществе XXI века. Если теория и практика глобального образования в аспекте обучения языку и литературе уже получили свое осмысление⁴, то дидактический потенциал региональной лингвистики, в частности городских наименований, еще требует своей разработки с учетом аксиологической лингвометодики⁵.

Сфера городской номинации предстает в данном случае как языковая среда с информационной и аксиологической функцией. Проблемы современной лингвоэкологии указывают на то, что эта сфера может быть экологичной (при рациональном регулировании), а также «лингвотоксичной» при неконтролируемой латинизации городских наименований, в случаях пренебрежения к орфографии русского языка, при неоправданных заимствованиях и деструктивном словотворчестве. Все эти факты могут и должны стать объектом рассмотрения на уроках русского языка с точки зрения оценки их лингвоэкологичности, влияния на сознание городского жителя. Методически значимым в этом аспекте считаем определение, данное понятию «лингвотоксин», словообразование которого само по себе интересно для наблюдения учениками: «Лингвотоксины рассматриваются как такие слова и обороты, которые наносят вред языку как коммуникативной системе и языковому сознанию носителей этого языка вплоть до трансформации их картины мира»⁶. В лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина рассмотрение экологичных/лингвотоксичных явлений в языке и речи ведется в рамках урочной и внеурочной деятельности учащихся, осуществляемой при выполнении исследовательских проектов по русскому языку. Если раньше урбанонимы интересовали лингвометодику с точки зрения сохранения исторической памяти в названиях улиц и площадей, то сегодня эта сфера городской номинации представляет дидактический потенциал для образовательной, воспитательной и развивающей деятельности в рамках обучения русскому языку и формирования ценностного сознания молодого поколения: «Один из способов преодоления лингвотоксических явлений в языке и речи — это формирование здорового отвращения к ним, прежде всего, в образовании и средствах массовой информации»⁷.

³ См.: Архипова Е. В. Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М. Д. Скобелева) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 64–70; Балясникова О. В., Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А., Чулкина Н. Л. Языковое сознание: региональный аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Лингвистика». 2018. Т. 22, № 2. С. 232–250.

⁴ См.: Теория и практика глобального образования: коллект. моногр. Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т, 1994. 190 с.

⁵ См.: Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: учеб. и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 202 с.

⁶ Сквородников А. П., Копнина Г. А. Лингвотоксичные явления в речи и языке // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 28.

⁷ См.: Сквородников А. П., Копнина Г. А. Лингвотоксичные явления в речи и языке // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 32.

Аксиологическая оценка явлений городской номинации, предлагаемая нами как образовательно-воспитательный и развивающий ресурс, — это новая область в содержании обучения русскому языку, имеющая своей целью не только анализ языка города с познавательной точки зрения — анализа топонимов в историческом аспекте (работа над топонимами родного края в методике обучения родному языку всегда присутствовала). Сегодня же, когда проблема формирования и становления ценностного сознания поколения заявила о себе со всей остротой, формирование оценочной компетенции средствами родного языка, формирование критического мышления по отношению к фактам разрушения и загрязнения языковой сферы, оценка языковых фактов окружающей действительности — все это становится элементом аксиологического содержания современного педагогического дискурса, в частности уроков русского языка. «Оценка — это смыслопорождающий акт ценностного сознания, обнаруживающий многочисленные модификации ценностных свойств сущего, различные виды ценностей: моральные (добро — зло), эстетические (красота — безобразное), религиозные (святость — греховность), интеллектуальные (истина — заблуждение) политические (власть — подчинение), правовые (право — бесправие), экономические (богатство — бедность) и т. д. Всякая оценка имеет эмоциональную составляющую не только в момент зарождения, но и на всем протяжении своего функционирования в структуре ценностного сознания»⁸.

Приобщение школьников к решению проблем своей малой родины — один из путей формирования их ценностного сознания. Сохранение названий улиц и площадей древнего города, с одной стороны, и деликатное и ответственное отношение к созданию новых наименований — с другой, это уже проблема аксиологическая, проблема сохранения ценностей нации и приобщения к ним представителей нового поколения.

Рязань как один из древнейших городов России и как активно развивающийся провинциальный город сегодня сталкивается в плане языковой экологии с теми же проблемами, что и мегаполисы России. Лексика городских названий здесь ярко демонстрирует современные тенденции русской деривации, характерные для многих российских городов, проблемы русской орфографии в названиях коммерческих объектов, особенности использования имен собственных, характерные для урбанонимов XXI века. Коммуникативное пространство современной Рязани активно пополняется названиями, связанными с появлением новых торговых точек, гостиниц и отелей, кафе и ресторанов, коммерческих клиник и салонов красоты. Этот процесс протекает по определенным лингвистическим закономерностям, характеризующим уровень креативности создателей таких наименований и гражданской ответственности.

Одним из продуктивных направлений в городской номинации специалисты отмечают тенденцию к названию жилых комплексов именами выдающихся людей России. С одной стороны, она обусловлена желанием опереться на ценностное сознание русских людей, для которых эти имена значимы. С другой стороны, чаще мотивом для выбора наименования является привязка к уже имеющемуся урбанониму, например названию улицы, уже получившей имя выдающейся исторической личности, что сразу дает четкий ориентир в географии жилого объекта. Например, в Рязани на улице Гоголя расположен монолитный дом, получивший название «ЖК Гоголь». Правда, в речи нелегко представить себе ответы на вопрос: «где ты живешь?» (в «Гоголе» или «на Гоголя»?). Так что, безусловно, употребление прецедентных имен не безоговорочно и не

⁸ Мирошников Ю. И. Ценностное сознание и его структура // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2003. № 4. С. 66–83. С. 75.

сразу воспринимается жителями города и специалистами положительно. Однако тенденция в городской номинации настолько активна и динамична, что в последние годы подобные названия уже не вызывают отторжения.

Остановимся на положительных примерах современных городских наименований. Представляется вполне аксиологичным название жилого комплекса «Мичурин», связанного с именем выдающегося ученого-селекционера, рязанца Ивана Владимировича Мичурина. Постоянство и серьезная нацеленность на присвоение своим жилым комплексам прецедентных имен выдающихся россиян значимо отличает креативный потенциал застройщика, который дает своим домам и кварталам в Рязани такие прецедентные имена, как «Ломоносов», «Пожарский», «Голицын», «Грибоедов», ЖК «Ермак», ЖК «Жуков» (кстати, маршал Георгий Константинович Жуков окончил в 1920 году Рязанские кавалерийские курсы, поэтому мотивация здесь есть). Можно спорить о достоинствах и недостатках подобной номинации, то есть процесса лингвокреативного называния коммерческих городских объектов, однако эта черта сегодня характерна для многих российских городов, в связи с чем обратимся еще к одному позитивному примеру. Так, с точки зрения увековечения имени выдающегося полководца, связанного с Рязанью, в названии ЖК «Маргелов» такое употребление прецедентного, то есть хорошо известного имени, аксиологично — оно очень значимо для Рязани, поскольку наш город по праву считают столицей воздушно-десантных войск России, а имя генерала Василия Филипповича Маргелова для десантников свято. Памятник генералу Маргелову, первому командующему российскими воздушно-десантными войсками, был установлен в 2013 году на площади, носящей его имя, напротив комплекса зданий Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Символично также, что у того застройщика есть и ЖК «Скобелев». Это весьма отрадный факт, потому что лишь недавно в Рязани появился бульвар, носящий имя выдающегося русского полководца, нашего земляка по отцу и деду, похороненного в родительском имении в Рязанской области, национального героя Болгарии Михаила Дмитриевича Скобелева. Факт важно осмыслить не только с точки зрения восстановления исторической справедливости в связи с тем, что очень многие памятники Скобелеву, и прежде всего в Москве, были разрушены, а имя выдающегося полководца, «Суворову равного», надолго забыто. Сегодня имя генерала Скобелева, «белого генерала», олицетворяющего чистоту и святость служения родине, на Рязанской земле зазвучало с новой силой, потому что он связан с Рязанщиной родственными связями и героической судьбой. Это важно для нас, рязанцев, и всех будущих поколений россиян для сохранения исторической памяти народа и передачи национальных ценностей из поколения в поколения.

Рязанская земля хранит память о воинах, служивших Отечеству, и неразрывная связь времен проявляется в названиях городских объектов — улиц, площадей, памятников города. Прецедентные имена отразились в таких артефактах культуры, как памятник Евпатии Коловрату, Олегу Рязанскому и генералу М. Д. Скобелеву; прецедентными именами названы бульвар Скобелева и улицы маршала Бирюзова, адмирала Ушакова, площадь Маргелова. Ратный подвиг выдающихся людей России, связанных с Рязанщиной, гармонично создает аксиосферу городских наименований, положительно влияя на память и чувства жителей Рязани, обеспечивая ценностное развитие молодого поколения.

Сегодня важной задачей наших земляков, не только специалистов, но и всех горожан, является увековечение имени выдающегося ученого-лингвиста, нашего земляка по отцу и деду, члена тридцати двух зарубежных академий и обществ Измаила

Ивановича Срезневского. Это наш долг перед историей и перед нашими потомками. Имя И. И. Срезневского — символ единения всех славян, потому что он оставил нам свой трехтомный словарь материалов по древнерусскому языку, то есть бессмертный ключ ко всей славянской литературе. К сожалению, ни улицы, ни площади, ни памятника ему в Рязани до сих пор нет, несмотря на то, что село Срезнево, где он захоронен в земле предков согласно завещанию, давно стало местом паломничества представителей всего славянского мира. В нашем Рязанском государственном университете существует единственный в мире музей академика И. И. Срезневского, постоянно проводятся международные научные конференции, симпозиумы и форумы, посвященные выдающемуся земляку. Это безусловно огромный вклад в дело воспитания национального сознания молодежи и студентов. Важно увековечить имя академика И. И. Срезневского и в системе городских наименований современной Рязани, что имеет огромное воспитательное значение для наших современников и потомков.

Говоря о задачах на будущее, важно упомянуть и о том, что было уже исторически закреплено в названиях городских объектов Рязани. И в этом смысле нас, несомненно, интересуют те из них, которые носят имя великого русского поэта, нашего земляка Сергея Александровича Есенина. История увековечила это имя и в названии улицы Рязани, и в названии старейшего университета. Имя Есенина носит рязанская филармония. Памятник ему в Рязанском Кремле стал местом паломничества гостей со всей России, а также из дальнего и ближнего зарубежья: это место является сегодня таким же значимым в Рязани, как и родина поэта — село Константиново. Еще одно название появилось на городской карте Рязани, связанное с именем нашего земляка — великого поэта — совсем недавно. В частности, в новом конгресс-отеле «Амакс» открылся ресторан «Есенин». Это, быть может, своеобразная дань памяти, хотя с точки зрения лексической сочетаемости двух названий ощущается некий дискомфорт и сопротивление русскоязычной лексики давлению иноязычной. Недавно в планах застройки города появилось новое название — жилой комплекс «ЖК Есенинъ» (в названии ять(Ь) на конце — еще одна тенденция в коммерческой номинации — обращение к орфографии позапрошлого века).

Проведенный нами лингвистический анализ городской номинации Рязани позволил ввести полученные результаты в качестве дидактических единиц в разработанные нами упражнения. Некоторые из них приведем как иллюстрацию к возможностям современного урока русского языка в рамках ценностно-ориентированного обучения, с аксиологической направленностью на формирование коммуникативной, культуроведческой и оценочной компетенций у учащихся.

ФРАГМЕНТ УРОКА

1. Объясните значения слов *биология* и *зоология*. В случае затруднений обратитесь к словарю. Что в этих терминах общего? (Общий — второй греческий корень *-лог-*)⁹.

Как вы думаете, что означает корень *-лог-*? (Лог — слово, понятие. *Логос* — это наука, учение).

2. Греческий корень *био-* означает все живое на планете (*биос* — ‘жизнь’). Греческий корень *зоо-* означает ‘животное’ (от греч. *зоон* — ‘животное, живое существо’), часть сложных слов, указывающая на отношение к животному миру.

⁹ Здесь и далее в скобках даны возможные ответы учащихся.

Запишите определение терминов, продолжив предложения.

Биология — это наука о

Зоология — это наука о

(Биология — это наука о жизни на Земле, о явлениях живой и неживой природы. Зоология — это наука о животных).

3. *Эко* — от греческого слова «дом». Планета Земля — это наш общий дом, где живые организмы взаимодействуют с неживой природой.

Как вы думаете, что изучает экология?

Запишите свое определение термина *экология*, пользуясь образцами слов *биология* и *зоология*.

Экология —

(Экология — это наука о взаимодействии живых организмов с неживой природой).

4. Прочитайте.

Взаимодействие человека с природой сегодня отражается на жизни всей планеты Земля. Когда человек загрязняет природу отходами, он отравляет окружающую среду. Токсичные вещества — это вредные вещества, часто созданные деятельностью человека. Они отрицательно, то есть негативно, влияют на жизнь живой природы. Борьбу с загрязнением окружающей среды ведут *экологи*, то есть люди, которые борются за *экологию* на планете Земля.

Дайте определение словам *токсичный*, *эколог*.

5. Прочитайте и ответьте на вопросы.

Сегодня слово *экология* стало применяться в значении «борьба против загрязнения чего-либо». Загрязнение языка словами-паразитами, жаргонными и бранными словами — это разрушение *экологии* языка. Подобные вредные слова — это *токсины*, которые разрушают наш язык. Они отрицательно влияют на человека, на его память и мысли.

Часто, гуляя по городу, мы видим необычные вывески, которые нас удивляют. Вспомни те рекламные плакаты или названия, которые неприятно тебя удивили. Можно ли их назвать токсичными и почему?

6. Оцените правильность и экологичность названий жилых комплексов родного города.

(Учащиеся анализируют в процессе наблюдений названия из рекламы, а в качестве примеров даются названия «Есенинъ», «Маргелов», «Голландия»).

7. Оцените оправданность и необходимость появления в древнем российском городе таких названий, как «Пик Отель», отель «Амакс», «Виктори парк», «Лайт сити» и др.

(Анализируя примеры латинизации городских наименований, учащиеся приходят к выводу: «Токсичными являются иностранные слова, которые могли бы быть заменены русскими синонимами или собственно русскими названиями»).

8. Проанализируйте городские вывески и объявления с точки зрения правописания.

(Учащиеся подбирают примеры и приходят к выводу о токсичности орфографических ошибок в рекламе и вывесках: «Они разрушают экологию языка, нашу грамотность, затрудняют понимание мысли»).

9. Оцените два примера:

1) «Шаурмафия» — название кафе быстрого питания.

2) «Развивайка» — название детского центра.

Какое из этих названий является токсичными для нашей речи, для нашего языка? Оцените степень вредности или, наоборот, экологичности каждого названия.

(Слово с корнем мафия — лингвотоксично. В нашем языке это слово обозначает отрицательное явление, которое пришло из итальянского языка.)

Слово «развивайка» по ощущениям родное, потому что образовано от русского корня с уменьшительно-ласкательным суффиксом, по знакомым моделям слов «зайка», «незнайка», «попрошайка», «неунывайка» и др. Его можно назвать экологичным, невредным, понятным и интересным).

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что речевая практика оценки субъектом всех сторон окружающей действительности — это путь формирования ценностного сознания на базе родного языка. Новым и еще не реализованным в данном аспекте лингводидактическим ресурсом является практика лингвоэкологического анализа городских наименований, которые в визуальном пространстве города могут стать предметом оценки учащимися с точки зрения их «токсичности» или «экологичности» для жителей. Такой опыт оценочно-коммуникативной деятельности формирует не только коммуникативную компетенцию, но и становится базой для формирования гражданской позиции молодежи, осознающей свою ответственность в вопросах экологии языка.

Наш опыт анализа ономастического пространства древней и современной Рязани показывает, что у языковой среды города есть все предпосылки стать более гармоничной и упорядоченной, а повышенное внимание к ней со стороны жителей, в том числе и молодого поколения, укрепляет национальное самосознание горожан и гордость за свою малую родину.

Список использованной литературы

1. Архипова Е. В. Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М. Д. Скобелева) // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 64–70.
2. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся : учеб. и практикум для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2017. — 202 с.
3. Балясникова О. В., Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А., Чулкина Н. Л. Языковое сознание: региональный аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Лингвистика». — 2018. — Т. 22, № 2. — С. 232–250.
4. Мирошников Ю. И. Ценностное сознание и его структура // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. — 2003. — № 4. — С. 66–83.
5. Романов А. А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 2 (34). — С. 5–10.
6. Сковородников А. П., Копнина Г. А. Лингвотоксичные явления в речи и языке // Мир русского слова. — 2017. — № 3. — С. 28–32.
7. Теория и практика глобального образования : коллект. моногр. — Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т, 1994. — 190 с.

Сведения об авторе

Архипова Елена Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail e.arkhipova@365.rsu.edu.ru (Рязань).

THE DIDACTIC POTENTIAL OF URBAN TOPONYMS IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

The article treats the didactic potential of urban place names for the formation of young people's values in the Russian language classroom. It presents exercises and tasks aimed at fostering communicative competence development and evaluative competence development, for evaluation is essential for the formation of one's value consciousness. The article analyzes urban place names through the prism of linguistic ecology. The article treats Ryazan place names, which ensures better involvement of students in the Russian language classroom.

Russian language; teaching methodology; axiological linguomethodology; linguistic ecology; urban place names; value consciousness

References

1. Arhipova E. V. Axiological Linguomethodology: Educating through Russian as a Native Language (Commemorating the 175th Birth Anniversary of M. D. Skobelev). *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 64–70. (In Russian)
2. Arhipova E. V. *Osnovy metodiki razvitija rechi uchashhihsja* [Basic Methods of Speech Development in Students]. Moscow, Urigh Publ., 2017, 202 p. (In Russian)
3. Baljasnikova O. V., Ufimceva N. V., Cherkasova G. A., Chulkina N. L. Language Consciousness: Regional Aspect. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Lingvistika"* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Linguistics]. 2018, vol. 22, no. 2, pp. 232–250. (In Russian)
4. Miroshnikov Ju. I. Value Consciousness and its Structure. *Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii nauk* [Annual Bulletin of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences]. 2003, no. 4, pp. 66–83. (In Russian)
5. Romanov A. A. Education and Up-bringing Today: Elaboration and Renovation. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34), pp. 5–10. (In Russian)
6. Skovorodnikov A. P., Koptina G. A. Linguistic Toxicity in Speech and Language. *Mir russkogo slova* [The World of the Russian Word]. 2017, no. 3, pp. 28–32. (In Russian)
7. *Teorija i praktika global'nogo obrazovanija* [Theory and Practice of Global Education]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University. 1994, 190 p. (In Russian)

Information about the author

Arkhipova Elena Viktorovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of the Russian Language and Language Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Honorary Worker of Higher Vocational Education of the Russian Federation, Full Member of the Academy of Pedagogy and Social Science. E-mail e.arkhipova@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 10.09.2019.

Received 10.09.2019.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

УДК 376.37

О. В. Суворова, С. Н. Сорокоумова, О. Ю. Болдова

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье анализируются психолого-педагогический и нейропсихологический подходы к изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению соотношения уровня саморегуляции и процента специфических дисграфических ошибок с использованием методики «Изучение уровня саморегуляции» У. В. Ульенковой, авторской методики тестового анализа дисграфических ошибок младшего школьника на основе категорий дисграфических ошибок Р. И. Лалаевой и классификации дисграфии, разработанной сотрудниками кафедры логопедии Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена (ЛГПИ имени А. И. Герцена). В исследовании приняли участие обучающиеся МБОУ СОШ № 1 города Володарска Нижегородской области. Экспериментальную группу составили учащиеся 2 «А» класса — 20 детей, из которых 9 девочек и 11 мальчиков, контрольную группу составили учащиеся 2 «Б» класса — 20 детей, из которых 10 девочек и 10 мальчиков. На момент обследования возраст детей составил от 7 до 9 лет. В результате проведенного исследования выявлено, что при использовании комплексной психолого-педагогической программы, направленной на развитие психологических предпосылок письма, создание особых психологических условий, профилактика и коррекция дисграфий протекает более успешно.

дисграфия; саморегуляция; комплексная психолого-педагогическая диагностика; профилактика и коррекция; младшие школьники

Проблема психологической готовности детей к обучению в начальной школе сохраняет свою актуальность для практики образования. Особое значение для психологического сопровождения детского развития сегодня приобретает комплексный подход к психологической профилактике и коррекции различных аспектов неуспеваемости в начальной школе. В последние годы значительно увеличилось количество младших школьников, причиной неуспеваемости которых по русскому языку является специфическое нарушение письма — дисграфия.

Сам термин «дисграфия» определяется исследователями по-разному. Так, Р. И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, основным симптомом которого является наличие стойких и повторяющихся ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью высших психических функций,

участвующих в процессе письма. Характерными признаками ошибок письма при дисграфии, по мнению автора, является их стойкость, повторяемость, многочисленность. Они сохраняются длительное время и связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух, с нарушениями интеллектуального развития, при этом нет нарушений зрения и слуха¹.

По данным Т. А. Аристовой, распространенность нарушений письма, обусловленных дисграфией, в 1950–1960 годах составляла 10 % среди учащихся младших классов, в то время как в 2015 году по данным того же автора такое нарушение встречается уже в 50 % случаев, то есть наблюдается значительный рост числа нарушений письменной речи у детей, обусловленных дисграфией².

В изучении специфических нарушений письма у младших школьников общеобразовательных классов выделяются два основных направления: психолого-педагогическое и нейропсихологическое.

Многие отечественные авторы, представители психолого-педагогического направления, рассматривают нарушения письма как следствие недоразвития устной речи, что отражено в работах Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, А. В. Ястребовой, М. С. Грушевой и др. Так, кроме речевых нарушений, М. П. Хватцев, О. А. Токарева, Р. И. Лалаева отмечают оптические и оптико-пространственные трудности у детей со специфическими нарушениями письма³. Ряд исследователей описывают также нарушения моторики, слухо-моторных и оптико-моторных координаций. Школьникам с дисграфией также присущи определенные особенности памяти, мышления и внимания⁴.

В последние годы большое внимание при изучении механизмов нарушений письма у младших школьников обращается на недостаточную сформированность определенных психических функций, обеспечивающих процесс письма⁵. Например, Т. В. Ахутина, Е. В. Крупская, Р. И. Мачинская отмечают, что нарушения письма часто коррелирует с расстройствами, обуславливающими недоразвитие функции регуляции, контроля и программирования произвольной психической деятельности.

В рамках нейропсихологического подхода и согласно гипотезе о функциональных блоках мозга А. Р. Лурии, каждый такой блок включает в себя функциональные компоненты, обеспечивающие разные процессы, в том числе письмо: регуляцию тонуса и бодрствования; прием, переработку, хранение информации и программирование, а также регуляцию и контроль психической деятельности. Недоразвитие любого из этих компонентов ведет к специфическим затруднениям при письме, что важно учитывать при анализе и коррекции нарушений письма у младших школьников⁶.

¹ См.: Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи // Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М. : Владос, 1997. 560 с.

² См.: Яковлева Н. Н., Архипова Г. А., Аристова Т. А. Коррекция нарушений письменной речи // под ред. Н. Н. Яковлева М. : Каро, 2013. 208 с.

³ См.: Токарева О. А. Расстройства чтения и письма // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского. М. : Медицина, 1969. С. 190–212 ; Хватцев М. Е. Логопедия. М. : Учпедгиз, 1959. 476 с.

⁴ См.: Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М. : В. Секачев, 2008. 128 с. ; Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2001. С. 7–20.

⁵ См.: Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. М. : Аркти, 2005. 222 с.

⁶ См.: Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М. : МГУ, 1973. 374 с.

Методологические принципы нейropsychологического, интегративно-целостного и синдромно-факторного подходов к нарушению психики, разработанные А. Р. Лурией, позволяют рассматривать связь дисграфии с недостаточностью определенных высших психических функций. Это означает, что дисграфия не является изолированным нарушением и предполагает необходимость своевременной комплексной психолого-педагогической профилактики и коррекции в младшем школьном возрасте ⁷.

Нейropsychологический подход к исследованию механизмов и психолого-педагогической коррекции дисграфии в настоящее время приобретает все большую актуальность ⁸. Комплексная психолого-педагогическая профилактика и коррекция дисграфии в младшем школьном возрасте предполагает понимание относительной независимости причин, вызывающих систематические ошибки, и позволяет определять направления и задачи персонифицированной психолого-педагогической помощи каждому ребенку на основе выявленного симптомокомплекса ⁹.

Дети с нарушениями функционирования в первом структурно-функциональном блоке головного мозга имеют нижеуказанный симптомокомплекс. Оказываются нарушенными зрительный, слуховой и соматосенсорный гнозис, тогда как ведущий уровень, отражающий смысловую структуру двигательного акта, остается сохранным. Кроме этого, у данной категории детей выявляется недостаточная сформированность функций регуляции и контроля в слухоречевых и мнестических процессах; отмечается плохая концентрация внимания на определенной деятельности, быстрая утомляемость; повышенная ранимость, обидчивость, сложные отношения с одноклассниками. Многочисленные ошибки возникают на фоне снижения психического тонуса при нарастании утомления.

Второй структурно-функциональный блок головного мозга отвечает за прием, хранение и переработку информации. При его недоразвитии может нарушаться фонематическое восприятие, проявляться недостаточность слухового внимания и зрительного восприятия, снижаться качество восприятия инструкций ребенком. Нарушения могут обнаруживаться при дисфункции как левого, так и правого полушария. Недостаточность переработки по левополушарному типу (способность обрабатывать знаковую, речевую информацию, последовательно, логически, аналитически мыслить) проявляется в фонематической дисграфии, отражающей несформированность функций слухового анализатора; артикуляторной дисграфии, проявляющейся снижением функций кожно-кинестетического анализатора. Недостаточность переработки по правополушарному типу (пространственные пред-

⁷ См.: 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.

⁸ См.: Занько В. С. Нейropsychологический подход к изучению патогенеза дисграфии // Педагогическое мастерство : материалы IX Междунар. науч. конф., Москва, ноябрь 2016 г. М. : Буки-Веди, 2016. С. 24–27.

⁹ См.: Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб. : Речь, 2004. 352 с. ; Семенович А. В., Воробьева Е. А., Архипов Б. А. Комплексная нейropsychологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития / под ред. А. В. Семенович. М. : Моск. город. пед. ун-т, 2001. 98 с.

ставления, способность мыслить целостно, образно) выражается в зрительно-пространственной дисграфии, отражающей проблемы функционирования зрительного анализатора.

При функциональной слабости третьего блока мозга, отвечающего за серийную организацию движений и речи, программирование, регуляцию и контроль деятельности, ряд авторов (Т. В. Ахутина, Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова, А. В. Семенович) указывают у младших школьников следующие специфические ошибки письма по типу инертности: персеверации элементов букв, самих букв, слогов, слов. Так, Т. В. Ахутина связывает с такой слабостью пропуски, замены букв и слогов; М. Г. Храковская отмечает у детей с подобным нарушением долгое становление подчерка, неровность линий и замедленность движений; А. В. Семенович обращает внимание на характерное для дисфункции третьего блока мозга «стремление к упрощению программы вне зависимости от конкретной задачи»¹⁰. Эти факты способствовали тому, что Т. В. Ахутина выделила особый вид специфических нарушений письма — регуляторную дисграфию. Данный тип объединяет два вида дисграфий, имеющих в классификации Р. И. Лалаевой: нарушения письма на почве трудностей языкового анализа и синтеза, проявляющиеся в виде пропусков и перестановок букв или слогов, слияния слов, и грамматическую дисграфию, связанную с недоразвитием лексико-грамматического строя¹¹.

Пластичность мозговых систем обеспечивает высокий коррекционный потенциал нарушений письма до 7 лет из-за отсутствия жестких мозговых связей, к 9-летнему возрасту мозг снижает интенсивность развития. В 7 лет у ребенка приоритетно развито правое полушарие, а левое актуализируется к 9 годам, поэтому в 7 лет хорошо развита только «внешняя» речь. Перевод мыслей в письменную форму — сложный процесс, когда задействуются различные зоны коры головного мозга: чувствительная, основная слуховая, центр слуховых ассоциаций, основная зрительная, моторная зона речи. Интегрированные схемы мышления передаются в область вокализации и базальный ганглий лимбической системы, что делает возможным построение слов в устной и письменной речи¹².

Письменная речь, согласно концепции А. Р. Лурии и Л. С. Цветковой, является видом речевой деятельности и имеет уровневое строение¹³.

Различные авторы изучают следующие уровни письменной речи¹⁴: психологический (возникновение мотива к письменной речи, создание замысла, определение содержания письменной речи, контроль за выполняемыми действиями); психо-

¹⁰ См.: Семенович А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития; Семенович А. В., Воробьева Е. А., Архипов Б. А. Комплексная нейропсихологическая коррекция ...

¹¹ См.: Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи.

¹² См.: Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. СПб.: С.-Петербург. ун-т, 2001. С. 195–213.

¹³ Лурия А. Р. Основы нейропсихологии.

¹⁴ 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; Суворова О. В., Бутко Г. А., Сорокоумова С. Н. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 3 (28). С. 6.

физиологический (состоит из двух подуровней: сенсо-акустико-моторного, обеспечивающего «техническую» реализацию процесса письма через процессы звукоразличения, определения последовательности в написании букв, механизмы слухоречевой памяти, и оптико-моторного (перекодирование со звука на букву, моторное действие, соответствующее написанию буквы), который, в свою очередь, обуславливает процессы перешифровки с одного кода языка на другой¹⁵.

На начальных этапах овладения письменной речью каждая операция является изолированным действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд задач: выделить звук; обозначить его соответствующей буквой; запомнить ее; изобразить букву графически; провести контроль. Согласно данным Т. В. Ахутиной и Л. С. Цветковой, дисграфия у школьников может быть результатом нарушения любого из данных структурных компонентов¹⁶. Соответственно, дисграфия не изолированное нарушение: она сопровождается расстройствами устной речи и других психических функций, причем эти расстройства носят специфический характер, обусловленный нарушенным компонентом.

По мере развития письма психологическая и психофизиологическая структура навыка изменяются: операции постепенно автоматизируются. Вместе с тем автоматизация может касаться и неправильно усвоенных действий, поэтому коррекция нарушений письма требует «выведения» ряда операций письма из автоматизированного состояния через установление сознательного контроля в процессе написания.

Нейропсихологическое направление исследования дисграфии, основанное на теоретических положениях Л. С. Выготского и А. Р. Лурия о высших психических функциях как сложных функциональных системах, позволяет обнаружить закономерности связи письма с особенностями других психических функций, что позволяет разработать наиболее эффективные системы коррекции нарушений письма¹⁷.

В рамках нашей статьи представлены результаты пилотажного исследования по профилактике и коррекции дисграфии у младших школьников посредством создания комплексных психолого-педагогических условий, направленных на актуализацию психологических ресурсов развития у детей. Мы полагаем, что при условии совместной работы психолога и логопеда комплексная профилактика и коррекция дисграфии будет наиболее эффективна¹⁸.

Целью исследования стала разработка и апробация комплексной психолого-педагогической программы профилактики и коррекции дисграфии у младших школьников.

¹⁵ См.: Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика ... ; Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика.

¹⁶ Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М. : Юристъ, 1997. 256 с. ; Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму.

¹⁷ См.: Лурия А. Р. Основы нейропсихологии ; Sorokoumova E. A., Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Puchkova E. B., Kurnosova M. G. Psychological and pedagogical support to primary school children in conflict relations // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Vol. 8, N 2.1. Pp. 396–404.

¹⁸ См.: Егорова П. А., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В., Мухина Т. Г., Родионова А. Д. Психологические особенности и коррекция эмоционально-личностного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников в условиях образовательной инклюзии : моногр. Н. Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина, 2018. 270 с.

В программе исследования использовался план с предварительным и итоговым тестированием. Этапы исследования соответствовали выбранному экспериментальному плану: констатирующий эксперимент (1 этап), формирующий эксперимент (2 этап), контрольный эксперимент (3 этап). Фиксировались показатели саморегуляции и процент дисграфических ошибок.

Были использованы методики: «Изучение уровня саморегуляции» У. В. Ульяенковой и авторская методика тестового анализа дисграфических ошибок младшего школьника на основе категорий дисграфических ошибок Р. И. Лалаевой и классификации дисграфии, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена¹⁹.

Детям предлагалось выполнить ряд заданий на каждый из видов дисграфий. Давались следующие задания на наличие аграмматической дисграфии: согласование слов в словосочетаниях, образование множественного числа, согласование существительного с числительным, составление предложения из слов, определение пропущенного предлога, верификация слов в предложении. На определение дисграфии с нарушением языкового анализа предлагалось составить слова из букв и слогов, словосочетания, а также указать количество слогов в слове, найти границы слов в предложении и определить границы предложения. Для выявления артикуляционно-акустической дисграфии давалось задание вставить пропущенную букву (с учетом звуков, которые ребенок не выговаривает). Для диагностирования акустической дисграфии детям предлагалось записать под диктовку несколько словосочетаний (выполняя задание, дисграфик будет неверно записывать буквы, заменяя их на похожие по звучанию). При определении у ребенка оптической дисграфии задания были направлены на выявление заданных букв и слогов: нужно было определить и вставить букву в слово, выбрать нужную букву. Каждое задание оценивалось отдельно, каждому невыполненному заданию присваивался 1 балл. Если ребенок не выполнил ни одного задания из предложенных серий, то набирал 25 баллов (25 % — максимальное проявление дисграфии конкретного вида). Таким образом, можно не только выявить наличие дисграфии, но и определить, какая из видов дисграфий преобладает у конкретного ребенка.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 1 г. Володарска Нижегородской области. Выборка экспериментальной группы (ЭГ) составила 20 обучающихся младшего школьного возраста 2 «А» класса, из которых 9 девочек и 11 мальчиков. В качестве контрольной группы (КГ) выступили обучающиеся младшего школьного возраста 2 «Б» класса (всего — 20 детей, из них 10 девочек и 10 мальчиков). Возраст испытуемых составил 7–9 лет.

В формирующей работе с детьми ЭГ наряду с обучающими логопедическими задачами ставились психологические коррекционно-развивающие задачи: снизить уровень психической напряженности, тревожности, страхов, эмоционально отрицательных переживаний (эмоциональная сфера); развить и сформировать базовые навыки самоконтроля в учебной и познавательной деятельности (сфера произвольности); развить высшие психические функции — внимания, восприятия, памяти, мышления (когнитивная сфера); развить и скорректировать общую и мелкую моторику детей (психомоторная сфера).

¹⁹ См.: Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи ; Ульяенкова У. В., Аксёнова Е. Б. Формирование саморегуляции у шестилетних детей с задержкой психического развития на занятиях по развитию речи // Шестилетние дети. Проблемы и исследование : сб. ст. Н. Новгород, 1993. С. 15.

В течение учебного года с контрольной группой работал логопед, а с экспериментальной — логопед и психолог. Целью работы логопеда была коррекция дисграфии, психолога — создание психологических условий, способствующих профилактике и коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Формирующая программа была реализована в течение учебного года.

Использованы различные методы и методики коррекционно-развивающей работы.

Для снижения уровня психической напряженности применены практики песочной терапии, арт-терапии, упражнения на мышечное расслабление. Были проведены индивидуальные и групповые занятия. Мы полагали, что создание естественной благоприятной среды на занятиях и возможности природного и бросового материала (песок, глина, камни, ракушки, отшлифованные стекляшки, желуди, каштаны, шишки, орехи и т. п.) помогут ребенку развить тактильную чувствительность, мелкую моторику, оптико-пространственное восприятие (координацию), зрительную и двигательную память, внешнюю и внутреннюю речь. Как отмечают авторы (Н. А. Сакович, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. А. Шалина, Д. С. Сергеева), это поможет «снять эмоциональное напряжение, тревогу, будет способствовать “релаксации” и “заземлять” негативную энергию, снимать напряжение и способствовать релаксации»²⁰. Для этого мы подбирали развивающие и дидактические задания, соответствующее возрасту, потенциальным возможностям ребенка, и старались формулировать инструкцию, цели и задачи к занятиям, которые формируют саморегуляцию и самоконтроль детей в игровой и изобразительной деятельности.

Формирование базовых навыков самоконтроля в учебной и познавательной деятельности реализовывалось с помощью модифицированных программ коррекции саморегуляции У. В. Ульенковой и В. В. Кисовой²¹, развитие высших психических функций (внимание, восприятие, память, мышление) — с помощью элементов программы по коррекции сенсорно-перцептивной и познавательной деятельности И. И. Мамайчук и И. Н. Ильиной²².

Развитие и коррекция общей и мелкой моторики детей реализовывались с применением элементов программы Н. В. Шутовой²³ и элементов комплекса нейропсихологической гимнастики А. В. Семенович²⁴.

²⁰ Сакович Н. А. История и современные тенденции песочной терапии // Вестник практической психологии и образования. 2016. № 2. С. 94–97; Шалина А. А., Сергеева Д. С. Песочная терапия в преодолении острого переживания речевого дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Нижегородский психологический альманах. 2019. № 1. URL : <http://psykaf417.esrae.ru/ru/21> (дата обращения: 02.09.2019); Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Игра с песком : практикум по песочной терапии. СПб. : Речь, 2016. 256 с.

²¹ См.: Кисова В. В. Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития : моногр. Н. Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина, 2010. 120 с.

²² См.: Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития.

²³ См.: Шутова Н. В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей средствами музыкального воздействия : моногр. М. ; Н. Новгород : Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова, 2008. 225 с.

²⁴ См.: Семенович А. В., Воробьева Е. А., Архипов Б. А. Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития.

По результатам констатирующего эксперимента дети ЭГ и КГ демонстрировали сходные уровни саморегуляции (данные представлены в таблице 1). Большая часть детей обеих групп имела 3-й уровень самоконтроля (ЭГ — 40 %, КГ– 45 %), то есть большинство принимали лишь часть инструкции, но не придерживались ее до конца занятия, функция контроля отсутствовала, ошибок не замечали и самостоятельно не устраняли их по ходу занятия.

Таблица 1

Сравнительная диагностика уровней саморегуляции младших школьников ЭГ и КГ по результатам формирующего эксперимента

Уровни саморегуляции	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	количество	%	количество	%	количество	%	количество	%
1-й	4	20	0	0	3	15	1	5
2-й	4	20	4	20	3	15	5	25
3-й	8	40	3	15	9	45	7	35
4-й	3	15	10	50	4	20	5	25
5-й	1	15	3	15	1	5	2	10
Итого	20	100	20	100	20	100	20	100

В конце учебного года была проведена повторная диагностика в ЭГ и КГ. Контрольный эксперимент показал следующие результаты (см. также табл. 1). Уровень саморегуляции в ЭГ существенно повысился, наибольшее количество детей имели 4-й уровень — 50 % (10 человек), 3-й уровень показали 15 % (3 человека), есть дети с высоким 5-м уровнем саморегуляции — 15 % (3 человека), а также с низким 2-м уровнем саморегуляции — 20 % (4 человека). В КГ все еще оставался ребенок с 1-м уровнем саморегуляции — 5 % (это характерно для того, кто не понимает, что перед ним вообще была поставлена задача). Наибольшее количество детей — 35 % (7 человек) — осталось с 3-м уровнем саморегуляции, по 25 % (по 5 детей) имели 2-й и 3-й уровни саморегуляции и 2 ребенка — 10 %, имели 5-й уровень саморегуляции. Большинство по-прежнему допускали немногочисленные ошибки и не замечали их, не устраняли самостоятельно.

Результаты обследования младших дошкольников на наличие специфических дисграфических ошибок представлены в таблице 2. Преобладающим видом дисграфии в ЭГ являлась акустическая — 22 % (ошибки по данному типу допускали 17 детей). Также высокие показатели отмечены по аграмматической дисграфии — 21 % (ошибки данной категории дисграфии допускали 19 школьников). Меньший процент детей — 15 % — отмечается по дисграфии, обусловленной нарушением синтеза и анализа (такие ошибки допускали 14 детей). В КГ на начало года ведущим видом дисграфии являлась аграмматическая (наблюдалась у 23 % обследованных детей), на втором месте оказалась акустическая дисграфия (19 % детей), и чуть меньший процент занимали дети с дисграфией, обусловленной нарушением синтеза и анализа (17 % младших школьников).

Таблица 2

Динамика дисграфических ошибок у младших школьников ЭГ и КГ по результатам формирующего эксперимента (среднее количество ошибок разных видов дисграфий, %)

Виды дисграфий	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	констатирующий эксперимент		контрольный эксперимент		констатирующий эксперимент		контрольный эксперимент	
	средний процент ошибок в тестах	количество детей допускающих ошибки	средний процент ошибок в тестах	количество детей допускающих ошибки	средний процент ошибок в тестах	количество детей допускающих ошибки	средний процент ошибок в тестах	количество детей допускающих ошибки
Аграмматическая	21	19	10	12	23	20	15	17
Артикуляционно-акустическая	11	5	8	3	9	6	5	4
Акустическая	22	17	9	5	19	15	10	13
С нарушением языкового анализа	15	14	5	3	17	12	8	10
Оптическая	10	7	3	2	13	8	8	6
Итого	79	62	35	25	71	61	46	50

Таблица 2 показывает, что для учащихся обеих групп были характерны смешанные виды дисграфии. На начало года в ЭГ было выявлено большинство специфических ошибок характерных для дисграфии, обусловленной нарушением синтеза и анализа, что наблюдалось 15 % (14 человек). Почти четверть (21 %) показали аграмматическую дисграфию (19 человек), что по классификации Т. В. Ахутиной соответствует регуляторной дисграфии, связанной с нарушением третьего блока головного мозга по А. Р. Лурии²⁵.

В КГ также наблюдался высокий процент детей с подобными нарушениями: аграмматическая дисграфия была свойственна 23 % (20 человек), а дисграфия, обусловленная нарушением синтеза и анализа наблюдалась у — 17 % детей (12 человек).

В экспериментальной и контрольной группе у учащихся диагностировалось изобилие ошибок, характерных для акустической дисграфии (ЭГ — 17 %, КГ — 15 %), а также обусловленных недостаточностью переработки информации по левополушарному типу (ЭГ — 22 %, КГ — 19 %) по классификации Т. В. Ахутиной²⁶.

Результаты контрольного среза показали, что на фоне повышения уровня саморегуляции снизился общий процент дисграфических ошибок как в экспериментальной, так и в контрольной группах (ЭГ — 79 и 35 %, КГ — 71 и 46 %). Кроме того, индекс аграмматических ошибок также уменьшился (ЭГ — 21 и 11 %, КГ — 23 и 15 %). Сходные результаты наблюдаются и по остальным видам дисграфий. Ошибки, характерные для артикуляционно-акустической дисграфии, снизились как в экспериментальной, так и контрольной группе (ЭГ — 11 и 8 %, КГ — 9 и 5 %). Данные по исследованию акустической дисграфии также демонстрируют снижение процентного соотношения (ЭГ — 22 и 9 %, КГ — 19 и 10 %). Коэффициент дисграфии, обусловленной нарушением синтеза и анализа, значительно уменьшился (ЭГ — 15 и 5 %, КГ — 17 и 8 %). В коррекции оптической дисграфии фиксируется значительно меньше ошибок (ЭГ — 10 и 3 %, КГ — 13 и 8 %).

²⁵ См.: Лурия А. Р. Основы нейропсихологии.

²⁶ См.: Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика.

Проведенное нами исследование показало, что при целенаправленной интегрированной работе специалистов — логопеда и психолога — по профилактике и коррекции дисграфии обучение проходит более успешно.

Мы считаем, что в практику психологической помощи детям младшего школьного возраста по профилактике и коррекции дисграфии необходимо включать методики для снижения уровня психической напряженности (практики песочной терапии, арт-терапии, упражнения на мышечное расслабление). Кроме того, важным при работе с такими школьниками является формирование базовых навыков самоконтроля в учебной и познавательной деятельности. Фундаментом работы с детьми, которые имеют отклоняющееся развитие, становится повышение уровня высших психических функций — внимания, восприятия, памяти, мышления. Одной из движущих сил профилактической работы по нивелированию дисграфии является развитие и коррекция общей и мелкой моторики детей.

Вышерассмотренная комплексная психологическая программа, основанная на нейропсихологической, логопедической и педагогической диагностике и охватывающая центральные сферы личности младших дошкольников, продемонстрировала успешность проведенной нами работы.

Список использованной литературы

1. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников.—М. : В. Секачев, 2008. — 128 с.
2. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств.—СПб. : С.-Петербург. ун-т, 2001. — С. 195–213.
3. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой.—М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2001. — С. 7–20.
4. Занько В. С. Нейропсихологический подход к изучению патогенеза дисграфии // Педагогическое мастерство : материалы IX Междунар. науч. конф., Москва, ноябрь 2016 г. — М. : Буки-Веди, 2016. — С. 24–27.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии. — СПб. : Речь, 2016. — 256 с.
6. Кисова В. В. Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития : моногр. — Н. Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина, 2010. — 120 с.
7. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи // Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М. : Владос, 1997. — 560 с.
8. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. — М. : Аркти, 2005. — 222 с.
9. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М. : МГУ, 1973. — 374 с.
10. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. — СПб. : Речь, 2004. — 352 с.
11. Сакович Н. А. История и современные тенденции песочной терапии // Вестник практической психологии и образования. — 2016. — № 2. — С. 94–97.
12. Семенович А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2001.— С. 84–138.
13. Семенович А. В., Воробьева Е. А., Архипов Б. А. Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития / под ред. А. В. Семенович. — М. : Моск. город. пед. ун-т, 2001. — 98 с.

14. 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.
15. 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.
16. Егорова П. А., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В., Мухина Т. Г., Родионова А. Д. Психологические особенности и коррекция эмоционально-личностного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников в условиях образовательной инклюзии : моногр. — Н. Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина, 2018. — 270 с.
17. Суворова О. В., Бутко Г. А., Сорокоумова С. Н. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. 2019. — Т. 7, № 3 (28). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1008/738/> (дата обращения: 10.10.2019).
18. Ульяновская У. В., Аксёнова Е. Б. Формирование саморегуляции у шестилетних детей с задержкой психического развития на занятиях по развитию речи // Шестилетние дети. Проблемы и исследование : сб. ст. — Н. Новгород, 1993. — С. 4–7.
19. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского. — М. : Медицина, 1969. — С. 190–212.
20. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. — М. : Юристъ, 1997. — 256 с.
21. Хватцев М. Е. Логопедия. — М. : Учпедгиз, 1959. — 476 с.
22. Шалина А. А., Сергеева Д. С. Песочная терапия в преодолении острого переживания речевого дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Нижегородский психологический альманах. — 2019. — № 1. — URL : <http://psykaf417.esrae.ru/ru/21> (дата обращения: 02.09.2019).
23. Шутова Н. В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей средствами музыкального воздействия : моногр. — М. ; Н. Новгород : Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова, 2008. — 225 с.
24. Яковлева Н. Н., Архипова Г. А., Аристова Т. А. Коррекция нарушений письменной речи / под ред. Н. Н. Яковлева. — М. : Капо, 2013. — 208 с.
25. Sorokoumova E. A., Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Puchkova E. B., Kurnosova M. G. Psychological and pedagogical support to primary school children in conflict relations // International Journal of Applied Exercise Physiology. — 2019. — Vol. 8, N 2.1. — Pp. 396–404.

Сведения об авторах

Суворова Ольга Вениаминовна — доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского». E-mail: olgavenn@yandex.ru (Нижний Новгород).

Сорокоумова Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва), ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского». E-mail: 4013@bk.ru. (Нижний Новгород).

Болдова Ольга Юрьевна — психолог, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)». E-mail: boldovaolia@yandex.ru (Нижний Новгород).

O. V. Suvorova, S. N. Sorokoumova, O. Yu. Boldova

A COMPLEX APPROACH TO PROPHYLAXIS AND CORRECTION OF DISGRAPHA IN STUDENTS

The article analyzes psychological, pedagogical, and neuropsychological approaches to the assessment and correction of spelling disorders in young schoolchildren. The article presents results of empirical research aimed at the investigation of self-regulation of the writing process. The authors rely on U. V. Ulyanenko's method of determining the level of self-regulation, the authors' method of analyzing spelling problems and mistakes based on R. I. Lalayeva's classification of mistakes associated with dysgraphia and on the classification elaborated by the staff of the Department of Logopedics of Leningrad State Pedagogical Institute named for A. I. Herzen. The research involved schoolchildren of School No 1 of the town of Volodarsk, Nishny Novgorod Region. The sample included 20 schoolchildren (Grade 2 A), 9 girls and 11 boys. The control group also included 20 schoolchildren (Grade 2 B), 10 girls and 10 boys. At the time of the experiment, the children were aged 7-9. The research showed that due to complex psychological and pedagogical measures aimed at creating psychological prerequisites of spelling, prophylaxis and correction of spelling disorders become more effective

dysgraphia; self-regulation; complex psychological and pedagogical assessment; prophylaxis and correction; young schoolchildren

References

1. Ahutina T. V., Inshakova O. B. *Nejropsihologicheskaja diagnostika, obsledovanie pis'ma i chtenija mladshih shkol'nikov* [Neuropsychological Assessment, Assessing Young Schoolchildren's Writing and Reading Skills]. Moscow, V. Sekachev Publ., 2008, 128 p. (In Russian)
2. Ahutina T. V. *Neuropsychological Assessment and Correction of Spelling Disorders. Sovremennye podhody k diagnostike i korrekcii rechevyh rasstrojstv* [Modern Approaches to the Assessment and Correction of Speech Disorders]. St. Petersburg, St. Petersburg University, 2001, pp. 195–213. (In Russian)
3. Ahutina T. V. *Spelling Disorders and Neuropsychological Assessment. Pis'mo i chtenie: trudnosti obuchenija i korrekcija* [Reading and Writing: Problems Related to Teaching]. Inshakova O. B. (ed.). Moscow, Moscow Psychological and Social University, 2001, pp. 7–20. (In Russian)
4. Zan'ko V. S. *A Neuropsychological Approach to the Investigation of the Pathogenesis of Dysgraphia. Pedagogicheskoe masterstvo: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, nojabr' 2016 god* [Pedagogical Craft: Proceedings of the 9th International Research Conference, Moscow, November 2016]. Moscow, Buki-Vedi Publ., 2016, pp. 24–27. (In Russian)
5. Zinkevich-Evstigneeva T. D. *Igra s peskom. Praktikum po pesochnoj terapii* [Playing with Sand. Sand Therapy Manual]. St. Petersburg, Speech Publ., 2016, 256 p. (In Russian)
6. Kisova V. V. *Formirovanie samoreguljicii v uchebnoj dejatel'nosti doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija* [Self-regulated Learning in Preschool Children with Mental Retardation]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for K. Minin, 2010, 120 p. (In Russian)
7. Lalaeva R. I. *Speech Disorders. Hrestomatija po logopedii* [Chrestomathy on Logopedics]. Volkova L. S. Seliverstov V. I. (eds.). Moscow, Vlado Publ., 1997, 560 p. (In Russian)
8. Levina R. E. *Narushenija rechi i pis'ma u detej* [Speech and Writing Disorders in Children]. Moscow, Arkti Publ., 2005, 222 p. (In Russian)
9. Lurija A. R. *Osnovy nejropsihologii* [The Basics of Neuropsychology]. Moscow, Moscow State University Publ., 1973, 374 p. (In Russian)
10. Mamajchuk I. I., Il'ina M. N. *Pomoshh' psihologa rebenku s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija* [Providing Psychological Support to Children with Mental Retardation]. St. Petersburg, Speech Publ., 2004, 352 p. (In Russian)

11. Sakovich N. A. Historical and Modern Tendencies of Sand Therapy. *Vestnik prakticheskoy psihologii i obrazovanija* [Bulletin of Practical Psychology and Education]. 2016, no. 2, pp. 94–97. (In Russian)
12. Semenovich A. V. Relevant Problems of Neuropsychological Assessment of Children with Developmental Disorders. *Aktual'nye problemy nejropsihologii detskogo vozrasta* [Relevant Problems of Pediatric Neuropsychology]. Moscow, Moscow Psychological and Social University, 2001, pp. 84–138. (In Russian)
13. Semenovich A. V., Vorob'eva E. A., Arhipov B. A. *Kompleksnaja nejropsihologicheskaja korrekcija i abilitacija otklonjajushhegosja razvitija* [Complex Neuropsychological Correction and Habilitation of People with Developmental Disorders]. Semenovich A. V. (ed.). Moscow, Moscow Pedagogical University Publ., 2001, 98 p. (In Russian)
14. Sorokoumova S. N., Muhina T. G., Suvorova O. V. Priority Principles of Developing a Model of Psychological Support to Children with Disabilities in Inclusive Learning Environments. *Teorija i praktika vospitanija: pedagogika i psihologija: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashchenoj 120-letiju so dnja rozhdenija L. S. Vygotskogo* [Theory and Practice of Upbringing: Pedagogy and Psychology: Proceedings of an International Research Conference Commemorating L. S. Vygotsky's 120th Birth Anniversary]. Moscow, 2016, pp. 190–194. (In Russian)
15. Muhina T. G., Sorokoumova S. N., Malinin V. A., Egorova P. A., Muhina D. D. Social and Moral Development of Students in Inclusive Learning Environments. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 152–163. (In Russian)
16. Egorova P. A., Sorokoumova S. N., Suvorova O. V., Muhina T. G., Rodionova A. D. *Psihologicheskie osobennosti i korrekcija jemocional'no-lichnostnogo razvitija obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i ih sverstnikov v uslovijah obrazovatel'noj inkluzii* [Psychological Characteristics and Correction of Emotional Development of Students with Disabilities and their Able-Bodied Peers in Inclusive Learning Environments]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for K. Minin, 2018. 270 p. (In Russian)
17. Suvorova O. V., Butko G. A., Sorokoumova S. N. Investigating the Movement Sphere of Schoolchildren with Mental Retardation. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin's University]. 2019, vol. 7, no. 3 (28), pp. 6. (In Russian)
18. Ul'enkova U. V., Aksjonova E. B. Developing Self-regulation in 6-year-old Children with Mental Retardation during Speech Therapy Sessions. *Shestiletnie deti. Problemy i issledovanie* [6-year-old Children. Problems and Investigation]. Nizhny Novgorod, 1993, pp. 15. (In Russian)
19. Tokareva O. A. Speech and Writing Disorders. *Rastrojstva rechi u detej i podrostkov* [Speech Disorders in Children and Adolescents]. Ljapidevskij S. S. (e.d.). Moscow, Medicine Publ., 1969, pp. 190–212. (In Russian)
20. Cvetkova L. S. *Nejropsihologija scheta, pis'ma i chtenija: narushenie i vosstanovlenie* [Neuropsychology of Arithmetic, Reading, and Writing: Disorders and Treatment]. Moscow, Lawyer Publ., 1997, 256 p. (In Russian)
21. Hvatcev M. E. *Logopedija* [Logopedics]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1959, 476 p. (In Russian)
22. Shalina A. A., Sergeeva D. S. Sand Therapy as Treatment for Severe Speech Disorders in Children with Speech Impairments]. *Nizhegorodskij psihologicheskij al'manah* [Nizhny Novgorod Psychological Almanac]. 2019, no. 1, URL: <http://psykaf417.esrae.ru/ru/21> (accessed: 02.09.2019). (In Russian)
23. Shutova N. V. *Integrirovannoe psihicheskoe razvitie problemnyh detej sredstvami muzykal'nogo vozdejstvija* [Integrated Psychological Development of Differently-abled Children by Means of Musical Therapy]. Moscow, Nizhny Novgorod, Moscow State Humanitarian University named for M. A. Sholokhov Publ., 2008. 225 p. (In Russian)

24. Jakovleva N. N., Arhipova G. A., Aristova T. A. *Korrekcija narushenij pis'mennoj rechi* [Correction of Writing Disorders]. Jakovlev N. N. (ed.). Moscow, Karo Publ., 2013, 208 p. (In Russian)

25. Sorokoumova E. A., Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Puchkova E. B., Kurnosova M. G. Psychological and pedagogical support to primary school children in conflict relations. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019, vol. 8, no. 2.1, pp. 396–404.

Information about the authors

Suvorova Olga Veniaminovna — Doctor of Psychology, Professor in Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin (Minin University), National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: olgavenn@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Sorokoumova Svetlana Nikolaevna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of General, Correctional and Clinical Psychology at Russian State Social University (Moscow), National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: 4013@bk.ru (Nizhny Novgorod).

Boldova Olga Yuryevna — Psychologist, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin (Minin University). E-mail: boldovaolia@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Поступила в редакцию 04.10.2019.

Received 04.10.2019.



Психологическая, педагогическая науки и практика

УДК 159.947.24:159.9.072(47+57)

Н. И. Дунаева, П. А. Егорова

ФЕНОМЕН СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ ЛИЧНОСТИ ТРУДНЫМ ЖИЗНЕННЫМ СИТУАЦИЯМ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема психологии сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям. На сегодняшний день в психологической литературе до сих пор существует дефицит исследований сопротивляемости личности, недостаточно изучена структура сопротивляемости личности. Нами обобщен накопленный материал и представлены результаты в трудах отечественных исследователей по проблеме сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям, представлена компонентная структура сопротивляемости.

психологическая устойчивость; сопротивляемость; психологические детерминанты сопротивляемости; компонентная структура сопротивляемости

Проблема сопротивляемости личности различным воздействиям и жизненным трудностям в последние годы привлекает все большее внимание российских исследователей и является одной из самых актуальных в современной науке. Для описания вопросов, связанных с сопротивляемостью личности трудным ситуациям, в отечественных трудах используется понятие «психологическая устойчивость» (Д. С. Жилкин, Г. Н. Щедрина, О. Ю. Краев, Л. В. Куликов). К таким работам можно отнести исследования различных аспектов устойчивости: эмоционально-волевая (В. А. Маришук, В. И. Лебедев, П. Б. Зильберман), нравственная устойчивость (В. Э. Чудновский), помехоустойчивость (В. Д. Небылицин, Е. Д. Хомская), адаптация к стрессовым ситуациям (Л. А. Китаев-Смык, В. И. Медведев, В. В. Суворов), устойчивость физиологических и психологических функций при воздействии экстремальных факторов (В. И. Медведев), личностный адаптационный потенциал (А. Г. Маклаков)¹.

В отечественной психологии сопротивляемость как самостоятельный феномен стали изучать сравнительно недавно. Общие теоретические и экспериментальные работы проблемы сопротивляемости личности рассмотрены в трудах отече-

¹ См.: Дунаева Н. И. К определению понятия сопротивляемости человека негативным воздействиям среды // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2010. Т. 82, № 2. С. 162–166.

ственных авторов (О. В. Ануфриева², И. А. Баева³, Б. Б. Величковский⁴, Л. А. Гаязова⁵, Л. Ю. Гороховатский⁶, Н. И. Дунаева⁷, А. А. Нарушевич⁸).

Развернутое определение сопротивляемости было дано А. А. Нарушевичем⁹, который рассматривает сопротивляемость как процесс и результат взаимодействия человека со средой, связанный с потенциальными и актуальными возможностями и ресурсами человека и среды, проявляющимися в способности справляться с трудными жизненными ситуациями, успешном разрешении жизненных задач, в субъектном ощущении успешности. Этого же определения придерживается в своем исследовании и Л. Ю. Гороховатский¹⁰. Для нашей статьи созвучны и близки взгляды Б. Б. Величковского, который рассматривает сопротивляемость как способность личности противостоять трудностям, нежелательным воздействиям¹¹.

Нами были изучены и проанализированы теоретические подходы к исследованию феномена сопротивляемости. Развивая, конкретизируя и интегрируя понятие сопротивляемости в систему современных психологических категорий, мы в своем исследовании опираемся на субъектный подход, связанный с преобразующей активностью личности, системой целеполагающих действий, прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых «выходов» в решении неблагоприятных жизненных ситуаций (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, Е. Н. Волкова, В. И. Слободчиков, И. А. Исаев, Ф. Г. Мухаметзянова, О. В. Суворова, С. Н. Сорокоумова) и т. д. Сопротивляемость, как свойство личности, тесным образом связана с ее преобразующей активностью, и именно эта активность соединяет субъектность и сопротивляемость. Каждое свойство раскрывает личность с определенной какой-то стороны в зависимости от характера ее взаимоотношений с миром. В сопротивляемости, как и в субъектности, делается акцент на активно-преобразующей функции личности, позволяющей не только реактивно откликаться на негативные воздействия, но и активно преобразовывать угрожающую ситуацию, защищая при этом личностные структуры от разрушения и сохраняя целостность личности.

² См.: Ануфриева О. В. Психологические детерминанты сопротивляемости подростков асоциальным влияниям : автореф. дис. ... канд. психол. наук, Бишкек, 2018. 23 с.

³ Ионеску Ш. Сопротивляемость и родственные понятия // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сб. науч. ст. Первого Междунар. форума / под ред. И. А. Баевой, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш. СПб., 2006. С. 17–20.

⁴ Величковский Б. Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу : дис. ... канд. психол. наук, М., 2007. 196 с.

⁵ См.: Гаязова Л. А. Кросс-культурные исследования ресурсов сопротивляемости в детском возрасте // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 139. С. 35–40.

⁶ См.: Гороховатский Л. Ю. Формирование психологической сопротивляемости личности будущего специалиста таможенных органов профессиональным трудностям : дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2013. 182 с.

⁷ См.: Дунаева Н. И. К определению понятия сопротивляемости человека негативным воздействиям среды.

⁸ См.: Нарушевич А. А. О феномене сопротивляемости в современной зарубежной психологии // Вестник Новгородского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология». 2007. № 42. С. 7–9.

⁹ См. там же.

¹⁰ См.: Гороховатский Л. Ю. Формирование психологической сопротивляемости личности будущего специалиста таможенных органов профессиональным трудностям.

¹¹ См.: Величковский Б. Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу ...

Как отмечают О. В. Суворова и С. Н. Сорокоумова, «современная действительность требует от человека способности эффективно и самостоятельно действовать в создающихся жизненных ситуациях, осознанно ставить цели самодвижения и саморазвития в деятельности и отношениях»¹².

Рассматривая сопротивляемость личности через призму субъектного подхода, мы выделяем не столько то, как человек адаптируется к сложившимся негативным жизненным ситуациям, сколько то, как он преобразует, изменяет свою жизнь исходя из собственных представлений¹³.

Наиболее значимым подходом для целостного осмысления феномена сопротивляемости, на наш взгляд, является концепция психологии безопасности, разрабатываемая в отечественной психологии И. А. Баевой. В данной концепции очерчен круг проблем, касающихся сопротивляемости личности¹⁴.

Обобщив и проанализировав основные теоретические подходы к пониманию сопротивляемости человека к негативным жизненным ситуациям, а также близкие к этому по смыслу теории, мы определяем сопротивляемость как способность личности, позволяющей противостоять негативным жизненным ситуациям, нивелировать степень негативного воздействия их на себя и на свое окружение, достигать высокого уровня адаптации к новым условиям собственной жизни и быть способным к конструктивному ее преобразованию¹⁵.

Проанализировав работы отечественной психологии по проблеме личностных способностей (Т. И. Артемьев, В. Э. Чудновский, В. Н. Дружинин), мы рассматриваем сопротивляемость как личностную способность человека противостоять негативным жизненным ситуациям. Личностные способности можно понимать как единство и взаимосвязь природных способностей индивида, преобразованных в процессе деятельности и жизнедеятельности, и способности человека как субъекта деятельности и отношений, выступающие в единстве с нравственными качествами человека как личности.

Для нас особый интерес представляют взгляды В. Д. Шадрикова, который считает, что каждое свойство представляет собой сущностную характеристику функциональной системы. Свойство проявляется в процессе деятельности. Сопротивляемость, как личностная способность человека, может рассматриваться в качестве свойства функциональной системы, интегрирующей различные психические функции и свойства. С этой точки зрения сопротивляемость — личностная способность, обладающая свойством функциональных систем, интегрирующая отдельные психические функции, имеющая индивидуальную меру выраженности, которая проявляется в успешности и качественном своеобразии выхода из сложной жизненной ситуации. Таким образом, сопротивляемость можно рассматривать как свойство личности, характеризующее функциональную индивидуальность, которая входит в структуру личностных способностей¹⁶.

¹² См.: Суворова О. В., Сорокоумова С. Н., Споткай Л. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности личности подростка // Приволжский научный журнал (Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет). 2015. № 2 (34). С. 281–286.

¹³ См.: Дунаева Н. И. Сопротивляемость как личностная способность современного человека // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 139. С. 66–73.

¹⁴ См.: Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: науч.-метод. материалы / под ред. И. А. Баевой. СПб.: Книжный дом. 2008. 288 с.

¹⁵ См.: Дунаева Н. И. К определению понятия сопротивляемости человека негативным воздействиям среды.

¹⁶ См.: Дунаева Н. И. Сопротивляемость как личностная способность современного человека.

Позднее определение сопротивляемости было дано в диссертации О. В. Ануфриевой по изучению психологических детерминант сопротивляемости подростков асоциальным влияниям, в котором данное понятие определяется как интегральная характеристика личности в виде совокупности психических ресурсов, которые позволяют не только эффективно совладать с трудностями, нежелательными воздействиями, но и дают возможность преобразовывать их в позитивное влияние, которое осуществляется, несмотря на препятствующие факторы¹⁷.

Исходя из анализа работ следует, что на данный момент не существует единого определения феномена сопротивляемости, не выявлены структурные компоненты сопротивляемости личности, не ясен механизм его формирования, поэтому рассмотрим специфику проявления сопротивляемости и выявленные структурные компоненты сопротивляемости в отечественных исследованиях в области педагогической психологии.

Следует отметить, что исследование сопротивляемости в отечественной психологии сегодня представлено несколькими работами, одна из которых связана с изучением и развитием психологической сопротивляемости личности будущего специалиста таможенной службы. Л. Ю. Гороховатским был выявлен специалист с паритетным личностно-профессиональным типом психологической сопротивляемости, который должен обладать оптимальным профессионально приемлемым уровнем психологической сопротивляемости профессиональным трудностям. В качестве психологических детерминант выступают особенности самооценки, проявляющиеся у будущего специалиста высокой адекватной самооценкой, а также высокая профессиональная мотивация, высокий уровень профессиональной компетентности, низкий уровень конформности¹⁸.

В исследовании О. В. Ануфриевой представлены результаты и определены психологические особенности проявления сопротивляемости у подростков, выступающие в роли ресурсов, благодаря которым повышается способность демонстрировать сопротивляемость асоциальному влиянию. Изучены психологические детерминанты сопротивляемости подростков асоциальным влияниям, к которым относятся особенности самосознания подростков, мотивационно-ценностная сфера и саморегуляция¹⁹.

Рассмотрение сопротивляемости как личностного свойства предполагает многомерную оценку: значимость негативной жизненной ситуации для человека, ее когнитивную оценку, а также оценку стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией, личностных и социально-психологических характеристик, эмоционального компонента, половозрастных особенностей.

На основе проведенного анализа можно констатировать, что на данный момент не существует единого подхода к выявлению компонентов структуры сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям. Содержание сопротивляемости в социокультурном контексте, на наш взгляд, может быть раскрыто через анализ взаимосвязи структурных составляющих модуса бытия личности, а именно через ценностно-

¹⁷ См.: Ануфриева О. В. Психологические детерминанты сопротивляемости подростков асоциальным влияниям.

¹⁸ См.: Гороховатский Л. Ю. Формирование психологической сопротивляемости личности будущего специалиста таможенных органов профессиональным трудностям.

¹⁹ См.: Ануфриева О. В. Психологические детерминанты сопротивляемости подростков асоциальным влияниям.

смысловую направленность, образ мира, мотивационно-потребностную сферу и субъектное позиционирование. Вместе с тем полагаем, что к компонентам сопротивляемости можно отнести:

– аксиологический (включает систему личностных смыслов: Я-образ, образ мира, совокупность убеждений, систему ценностных ориентаций — гуманистические ценности с гармонично выстроенной иерархией и нравственной соотносительностью жизненных целей);

– мотивационный (отражает состояние внутренних побуждающих сил, которые благоприятствуют позитивному выходу из трудной жизненной ситуации);

– волевой (предполагает способность личности к сознательной мобилизации сил и самоконтролю);

– деятельностный (состоит из уровня восприятия негативной жизненной ситуации, объективности, умения анализировать и прогнозировать ситуацию, моделировать поведение).

Ядром компонентной структуры сопротивляемости мы считаем аксиологический компонент. При сопротивляемости личности важно изучить ценностно-смысловые образования, определяющие вектор субъектной направленности личности, а именно цели в жизни, включенность в жизнь. Система личностных смыслов в аксиологическом компоненте включает в себя «Я-образ», который может складываться из самопринятия, адекватного уровня самооценки, позитивной идентичности.

«Образ мира» включает в себя отношение к себе и другим людям как субъектам (по С. Л. Рубинштейну), принятие других, готовность полноценного включения в социум, определение своего места в общественной структуре, желание достичь социального статуса. В структуре аксиологического компонента сопротивляемости мы особо выделяем убеждения человека, которые в психологии рассматриваются как высшая форма направленности — система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением.

Проблема изучения сопротивляемости личности негативным жизненным ситуациям требует дальнейшего изучения в различных аспектах, обладает теоретическим и прикладным значением, так как практически каждый случай связан с поиском личностных и средовых ресурсов человека для выхода из сложных ситуаций.

Список использованной литературы

1. Гаязова Л. А. Кросс-культурные исследования ресурсов сопротивляемости в детском возрасте // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2011. — № 139. — С. 35–40.

2. Дунаева Н. И. К определению понятия сопротивляемости человека негативным воздействиям среды // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2010. — Т. 82, № 2. — С. 162–166.

3. Дунаева Н. И. Сопротивляемость как личностная способность современного человека // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2011. — № 139. — С. 66–73.

4. Ионеску Ш. Сопротивляемость и родственные понятия // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сб. науч. ст. Первого Междунар. форума / под ред. И. А. Баевой, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш. — СПб., 2006. — С. 17–20.

5. Нарушевич А. А. О феномене сопротивляемости в современной зарубежной психологии // Вестник Новгородского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология». — 2007. — № 42. — С. 7–9.

6. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии : науч.-метод. материалы / под ред. И. А. Баевой. — СПб. : Книжный дом. — 2008. — 288 с.

7. Суворова О. В., Сорокоумова С. Н., Споткай Л. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности личности подростка // Приволжский научный журнал (Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет). — 2015. — № 2 (34). — С. 281–286.

Сведения об авторах

Дунаева Наталья Ивановна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского». E-mail: nataliadunaeva468@yandex.ru (Нижний Новгород).

Егорова Полина Александровна — психолог МБОУ «Школа № 54». E-mail: rusboll7@gmail.com (Нижний Новгород).

N. I. Dunaeva, P. A. Yegorova

THE PHENOMENON OF PERSONAL RESISTANCE TO DIFFICULT LIFE SITUATIONS IN THE WORKS OF RUSSIAN RESEARCHERS

The article treats the phenomenon of personal resistance to difficult life situations. The issue of personal resistance to stressful situations is largely underinvestigated. The article analyzes Russian scholars' works devoted to the investigation of personal resistance to stressful situations and treats the structure of the phenomenon.

psychological stability; resistance; psychological determinants of resistance; structure of resistance

References

1. Gajazova L. A. Cross-cultural Research aimed at the Investigation of Children's Resistance Resources. *Izvestija rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2011, no. 139, pp. 35–40. (In Russian)

2. Dunaeva N. I. Defining the Notion of People's Resistance to the Negative Impact of the Environment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija "Gumanitarnye nauki"* [Bulletin of Tambov University. Humanities series]. 2010, vol. 82, no. 2, pp. 162–166. (In Russian)

3. Dunaeva N. I. Resistance as Modern People's Ability. *Izvestija rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2011, no. 139, pp. 66–73. (In Russian)

4. Ionescu Sh. Resistance and Related Notions. *Psihologičeskaja bezopasnost', ustojčivost', psihotravma: sbornik nauchnyh statei Pervogo Mezhdunarodnogo foruma* [Psychological Security, Stability and Psychological Trauma: collected articles of the First International Forum]. Baeva I. A., Ionescu Sh., Regush L. A. (eds.). St. Petersburg, 2006, pp. 17–20. (In Russian)

5. Narushevich A. A. The Phenomenon of Resistance in Modern Foreign Psychology. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika. Psihologija"* [Bulletin of Novgorod State University. Pedagogy and Psychology series]. 2007, no. 42, pp. 7–9. (In Russian)

6. Baeva I. A. (ed.). *Psihologija bezopasnosti kak osnova gumanitarnyh tehnologij v social'nom vzaimodejstvii* [Psychology of Security as a Basis of Humanitarian Technologies in Social Interaction]. St. Petersburg, Book House Publ., 2008, 288 p. (In Russian)

7. Suvorova O. V., Sorokoumova S. N., Spotkaj L. A. Psychological and Pedagogical Conditions of Adolescents' Personal Development. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal (Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet)* [Volga Region Academic Journal (Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering)]. 2015, no. 2 (34), pp. 281–286. (In Russian)

Information about the authors

Dunayeva Natalya Ivanovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of General and Social Psychology at National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: nataliadunaeva468@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Egorova Polina Aleksandrovna — Psychologist at School 54. E-mail: rusboll7@gmail.com (Nizhny Novgorod).

Поступила в редакцию 07.10.2019.

Received 07.10.2019.



Международный опыт

УДК 378.11(73)

Е. Ю. Рогачева, Д. А. Степанов

РОЛЬ КУРАТОРСТВА В ПРОЦЕССЕ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ США

В статье рассматривается роль ментора в процессе наставничества. Дается определение таких терминов, как наставничество, наставник, высококвалифицированный наставник. Объясняются причины популярности наставничества в системе высшей школы США. Перечисляются и характеризуются базовые умения наставника, обеспечивающие эффективность процесса наставничества.

наставничество; наставник, ментор; куратор; высококвалифицированный наставник; подопечный; умения наставника

В настоящее время такое психолого-педагогическое явление, как наставничество, или кураторство, становится объектом пристального внимания ученых во всем мире. Наставничество является сложной междисциплинарной категорией. Оно представляет интерес не только для педагогической науки, но и для психологии. Именно по этой причине в научном сообществе нет единого определения данной категории. Следует отметить, что в отечественной практике представление о наставничестве не является чем-то новым. Так, например, историко-педагогическое знание дает нам четкие образы наставников в контексте гимназического образования. По воспоминаниям П. П. Филевского, «в гимназиях существовали классные наставники. Они следили за преподаванием и порядком в своем классе, выставляли недельные отметки. Они оказывали помощь учащимся во внеурочное время, просматривали штрафной журнал, принимали меры к нерадивым ученикам, заполняли четвертные ведомости и докладывали педсовету. В Таганрогской гимназии, например, работали помощники классных наставников, надзиравшие за учениками, когда наставники были обязаны посещать зарегистрированные в гимназии квартиры, за них несли ответственность, поскольку родители помещали туда детей по указанию начальства. Они инспектировали условия проживания иногородних гимназистов, их поведение и благонадежность. По словам П. П. Филевского, товарища Чехова по гимназии, впоследствии преподававшего в ней историю, «до обысков дело не доходило, но следили, чтобы юноши по ночам не шатались по вертепам»¹.

¹ Филевский П. П. Таганрогская гимназия в 70-х годах XIX в. и в ближайшие к этому десятилетию годы // Вехи Таганрога. 2002. № 11. С. 379.

Особое внимание изучению проблем наставничества уделяется сегодня в Соединенных Штатах Америки, где многие специалисты убеждены в том, что наставничество является наиболее эффективным способом поддержки студентов в процессе освоения образовательной программы.

Согласно данным исследования Дж. Роудс «Поддержи меня: достижения и риски курирования современной молодежи», опубликованного Колумбийским университетом в 2002 году, можно выделить ряд показателей эффективности процесса наставничества. Студенты, имеющие наставника, как правило, имеют более высокие показатели академической успеваемости. Кроме того, такие учащиеся намного реже пропускают занятия необоснованно и нарушают дисциплину².

В работе «Эффективность программ наставничества: мета-аналитический обзор» Б. Холлэвей пишет о том, что у студентов, которые являются или являлись участниками процесса наставничества, наблюдается повышенная мотивация к освоению образовательных программ³.

Л. Шлоссер в своем труде показывает, что наставничество помогает не только улучшить академическую успеваемость студентов, но и изменить эмоциональное восприятие учебного процесса⁴.

Студенты, которые длительное время принимали участие в процессе наставничества, по мнению П. Ганадары, имеют более ясное представление об образовательном процессе. Такие студенты характеризуются высокой степенью самоорганизации⁵.

Наличие куратора в процессе наставничества является одной из важнейших причин эффективности данного психолого-педагогического явления в системе высшей школы США.

Факты исторической ретроспективы убедили нас в том, что любая образовательная стратегия обнаруживает воздействие инокультурных образцов. Следует признать, что американская университетская культура сформировалась на стыке большинства существовавших университетских традиций, испытала на себе три волны влияния: «...первую — с доминированием модели протестантского колледжа, вторую — с предпочтением модели французской и шотландской высшей школы, в частности технических университетов, и, наконец, третью, связанную с воздействием немецкой модели исследовательского университета В. фон Гумбольдта. Такого рода процесс количественного накопления образцов привел к образованию нового качества — того феномена, который впоследствии получил наименование современного американского университета⁶.

Почему именно Колумбийский университет задает тон в совершенствовании функций наставника? Полагаем, что ответ на этот вопрос дает историко-педагогический анализ.

² Q. v.: Rhodes J. E. Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth. Cambridge. Harvard University Press, 2002.

³ Q. v.: DuBois D. L., Hollaway B. E., Valentine J. C. and Cooper H. Effectiveness of Mentoring programs for youth : a Meta-Analytical Review // American Journal of Community Psychology. 2002. N 30. Pp. 157–197.

⁴ Q. v.: American Psychological Association. Ethical principles of psychologists and code of conduct // American Psychologist. 2002. N 57. Pp. 1060–1073.

⁵ Q. v.: Gandara P., Mejorado M. Putting Your Money Where Your Mouth Is: Mentoring as a Strategy to Increase Access to Higher Education // Preparing for College: Nine Elements of Effective Outreach / W. G. Tierney, Z. B. Corwin, and J. Colyar (eds.). 2005. N. Y. : SUNY Press. Pp. 89–110.

⁶ См.: Ладыжец Н. С. Философия современного образования // Развитие образования и науки на пороге XXI века : сб. науч. сообщ. М. : Рос. хим.-технол. ун-т им. Д. И. Менделеева, 1999. № 5. С. 84–85.

ческий объем знаний, поскольку именно на базе этого всемирного центра подготовки специалистов сложилась очень мощная педагогическая школа: «Педагогический колледж при Колумбийском университете, где плодотворно разворачивалась в начале XX века деятельность крупнейшего американского философа и педагога Д. Дьюи, становится образцом реформистской философии и практики. Под рубрикой “теория и практика обучения” насчитывалось 23 курса по общей дидактике и методике главных предметов начальной и средней школы»⁷.

Отметим, что «основанный в 1888 году как один из факультетов Колумбийского университета, к началу XX века Педагогический колледж становится педагогическим учебным заведением самого высокого профессионального уровня, всемирно известным центром педагогики. Поистине “ослепительная коллекция светил” собралась в этом учебном заведении. Достаточно назвать Поля Монро — известного энциклопедиста истории педагогики, чьи исследования открыли путь истории образования США; Эдварда Торндайка, экспериментальная работа которого доминировала не только в области педагогической психологии, но и в других сферах; Джона Дьюи и Уильяма Килпатрика, сумевших значительно продвинуться в области разработки теории и практики проблемного обучения; Фрэнка МакМэри, разработавшего новый подход к учебному плану и преподаванию на основе функциональной психологии, П. Смит-Хилл — ученицы Ф. Паркера, Дж. Дьюи и С. Холла, развернувшая борьбу против формализма в системе дошкольного воспитания. Эти люди обеспечили образование целому поколению студентов, которые позднее заняли ключевые позиции не только в США, но и во многих странах мира»⁸.

Важно, что «в распоряжении колледжа имелась школа Горацио Манна, содержащая все ступени, начиная с детского сада и кончая высшей ступени средней школы, одновременно служившей площадкой для научного наблюдения. Здесь же находилась прекрасно оборудованная начальная школа Спейера, используемая как базовая. Колледж предлагал 4-летний курс обучения с правом получения степени бакалавра, а также различные дифференцированные программы. Стремясь идти в ногу с жизнью, этот колледж стремился подготовить специалистов самого различного профиля — преподавателей ручного труда, коммерческих предметов, педагогов дошкольных учреждений, учителей всех предметов школьного цикла, словесников, преподавателей в области сельского хозяйства. Для подготовки учителя для сельских школ создавались специальные курсы не только во время, так называемых “летних сессий”, но и как обязательные курсы во всех учебных заведениях в других семестрах. Такие курсы, как “Сельское образование”, “Управление сельской школы”, “Организация и руководство сельской школой” к 1923 году составляли 59,8 % всего числа курсов образования для села (124 курса в 77 университетах и колледжах). Курсы “Методика преподавания в сельской школе”, “Проблема сельской школы”, “Наблюдение и практики”, “Среднее образование в сельской школе”, “Учебный план в сельской школе” — составили 40,2 %»⁹.

⁷ Рогачева Е. Ю. Д. Дьюи о профессиональной подготовке учителя // Непрерывное образование. 2014. № 1 (7). С. 42.

⁸ Cremin L. A. The Transformation of the School. Progressivism in American Education (1876–1957). N. Y., 1964. Pp. 172–173.

⁹ Рогачева Е. Ю. Д. Дьюи о профессиональной подготовке учителя // Непрерывное образование. 2014. № 1 (7). С. 42–43 ; Cook K. M. Courses in Rural Education Offered in Universities, Colleges and Normal Schools. Washington : Government Printing Office, 1925. P. 11.

Прагматизм повлиял на традиции Колумбийского университета, на всю систему преподавания. В ключе прагматической педагогики стал рассматриваться процесс образования, содержание образования, методы обучения. Педагог рассматривался как помощник, консультант, советчик, организатор учебной и исследовательской работы своих подопечных. Студенты осваивали основы прагматической теории, в частности ее тезис о том, что, «поскольку воспитание может только развить скрытые возможности, универсальным фактором в образовании может служить только интерес, стремление к самовыражению или самореализации, что является аккомпанементом развития»¹⁰.

Очень популярны были различные психологические курсы. К ним можно отнести курсы педологии, касающиеся младенчества и детства, а также подросткового возраста, содержанием которых стали результаты экспериментальной работы Стэнли Холла в университете Кларка. К 1920-м годам эти курсы стали интересны многим. Академическая психология была поставлена на службу практике. Американцы сделали все возможное, чтобы учитель владел таким знанием по психологии, которое максимально бы «работало» на него и обеспечивало понимание психологии студента. В педагогическом колледже Колумбийского университета открывались курсы по изучению нервной деятельности, экспериментальной психологии, например «Основы психологии», «Введение в психологию», «Экспериментальная психология», «Применение экспериментальной психологии к воспитанию», «Генетическая психология», «Умственные расстройства и нервные болезни», «Физиологическая психология», «Патологическая психология»¹¹.

В 1920-х годах «здесь же читались лекции по психоанализу. Психологическим по своему характеру, но очень конкретным и практически направленным по содержанию был вводный курс психологии. Такие темы, как “Закономерности учения”, “Техника учения”, “Учет индивидуальных различий” и др. имели самое прямое отношение к работе учителя в классе. В курсах педагогической психологии начинает вводиться термин “психология трудности”, подразумевающий, что эффективность внимания можно достигнуть лишь путем сильных стимулов. Будущих учителей знакомили с “психологией внушения”, в содержание курсов вводился материал о гипнозе. Акцент делался на психологию интереса»¹². Все это во многом объясняет тот факт, что инновационный аспект деятельности был всегда в центре внимания Педагогического колледжа Колумбийского университета Нью-Йорка, а также других его подразделений.

В нашей статье предлагается определение наставничества, которое соответствует дефиниции английского слова *mentoring* из авторитетного словаря современного английского языка: “Mentoring — a system where people with a lot of experience, knowledge etc advise and help other people at work or young people preparing for work” (Наставничество — система, в которой лицо, обладающее большим опытом, оказывает поддержку менее опытному в работе или подготовке к ней)¹³. В контексте статьи будем рассматривать слово «работа» как тождественное определение всех видов

¹⁰ Holmes M. G. Relation of Theory to Practice in Education // Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Chicago : University of Chicago Press, 1903. P. 41.

¹¹ См.: Мижув П. Г. Школа и общество в Америке. СПб., 1902. С. 89.

¹² Рогачева Е. Ю. Д. Дьюи о профессиональной подготовке учителя // Непрерывное образование. 2014. № 1 (7). С. 43.

¹³ Longman Dictionary of Contemporary English. 6th ed. UK : Director Summers Delia. Pearson Education Limited, 2015. 1095 p.

деятельности, осуществляемых студентами при освоении образовательной программы. Как можно понять из приведенного выше определения, наставник — участник процесса наставничества, обладающий большим опытом. Лицо, обратившееся за помощью к наставнику, принято называть подопечным.

Совершенно очевидно может появиться вопрос о тождественности понятий «учитель» и «наставник». Крайне важно понимать, что ментор (наставник) и учитель (преподаватель), хотя и довольно близкие между собой понятия, но не являются тождественными. Ментор, наставник или куратор — это надежный учитель, которому можно довериться, поговорить о чем-то еще, помимо учебной деятельности. Если преподаватель основное внимание уделяет предмету, то наставник фокусируется, прежде всего, на своем подопечном. Для наставника, в отличие от преподавателя, крайне важна не только академическая успеваемость подопечного, но и его благополучие. Таким образом, каждый наставник — учитель, но не всякий учитель — наставник.

Члены американской психологической ассоциации видят в наставнике специалиста, который в состоянии оказать поддержку учащимся в сфере самообразования, самореализации и саморазвития. Куратор должен решать задачи по формированию, развитию и поддержанию личных качеств, которые будут востребованы в ходе освоения образовательной программы, а также необходимы для дальнейшей трудовой деятельности учащегося¹⁴.

Особо стоит выделить концепцию «высококвалифицированного наставника», предложенную У. Джонсоном и Ч. Ридли в труде «Основы наставничества». Высококвалифицированный наставник интегрирует в своей профессиональной деятельности такие компоненты, как прямое общение, знание и понимание особенностей психофизиологического развития человека, эмоциональное восприятие, способность объективно оценивать свое поведение и поведение окружающих, моральные ценности, а также профессиональные умения наставничества¹⁵.

Для большей эффективности наставничества куратору необходимо обладать достаточным опытом, который необходим для понимания того, насколько важен тот или иной способ взаимодействия с подопечным для достижения поставленных целей и задач.

Важное значение для наставника играет его жизненная позиция, которая определяет отношение к подопечному и всему наставническому процессу в целом.

Совокупность опыта и жизненной позиции ментора, по мнению У. Джонсона и Ч. Ридли, формирует профессиональные умения наставника, направленные, главным образом, на поддержку подопечного, которая проявляется лучше всего при реализации наставником своих основных функций.

Профориентологическая функция наставника заключается в индивидуальном консультировании, продвижении учебных проектов, предоставлении необходимой информации, способных помочь подопечному в освоении определенного вида деятельности.

Психосоциальные функции наставника обеспечивают развитие личности подопечного, его объективное восприятие себя как специалиста в той или иной области. При выполнении данной функции ментор также оказывает эмоциональную поддержку подопечного при возникновении трудностей в процессе самореализации.

¹⁴ Q. v.: American Psychological Association.

¹⁵ Q. v.: Ridley C. R. The Elements of Mentoring: The 65 Key Elements of Mentoring. Rev. ed. St. Martin's Press, 2008.

Для эффективной реализации вышеперечисленных функций наставник должен обладать набором определенных умений.

Умение вдумчиво отбирать подопечных. Наставник осуществляет свою деятельность в условиях ограниченности двух важных составляющих: времени и внутренних ресурсов. Во избежание причинения вреда психическому и физическому здоровью самому себе и подопечному У. Джонсон и Ч. Ридли рекомендуют наставникам при выборе подопечного обращать внимание на такие личные качества, как коммуникабельность, эмоциональная устойчивость, инициативность, умственные способности. Крайне важно, чтобы при выборе подопечного наставник обращал внимание на максимальную приближенность друг к другу жизненных позиций и интересов субъектов для гармоничной и успешной реализации совместной деятельности¹⁶.

Умение быть отзывчивым. Наставник должен находить время для частых встреч с подопечным, при этом проявлять неподдельный интерес не только к академическому прогрессу подопечного, но и его внеурочной деятельности. По мнению У. Джонсона и Ч. Ридли, умение быть отзывчивым позволяет нормализовать отношения между наставником и подопечным, способствует преодолению психологического барьера при совместной деятельности.

Умение изучать подопечных. Необходимо каждому наставнику для того, чтобы безошибочно выявлять сильные и слабые стороны подопечных. Для того, чтобы хорошо изучить подопечного, ментору необходимо прилагать усилия, сопоставимые с теми, которые требуются при освоении образовательной программы или для написания научного труда. Используя метод наблюдения, наставник должен определить поведенческие модели своих подопечных в различных ситуациях, чтобы в дальнейшем спрогнозировать их реакции на те или иные раздражители. Особое внимание рекомендуется уделять страхам и трудностям, которые испытывают подопечные при освоении образовательной программы, для поиска оптимальных механизмов их преодоления. Всеобъемлющее изучение подопечного, как считают У. Джонсон и Ч. Ридли, возможно только при условии установления тесного межличностного контакта.

Умение поддерживать высокие стандарты деятельности подопечного. Наставник должен понимать, что каждый человек осуществляет деятельность по своим внутренним стандартам, которые часто не совпадают с внешними стандартами качества. У. Джонсон и Ч. Ридли говорят, что человек часто сам не знает, на что способен, поэтому не ставит перед собой высоких стандартов качества. Роль наставника заключается именно в том, чтобы внушить подопечному, что его умения и навыки могут помочь ему достигнуть более высоких результатов своей деятельности. Ментор не должен быть доволен средними показателями работы, но, наоборот, постоянно мотивировать своего подопечного на совершенствование умений и навыков. Важно, чтобы наставник не оказывал давления на учащегося, что может привести к негативным последствиям как для процесса наставничества, так и для показателей эффективности подопечного в процессе освоения образовательной программы. Часто наставники совершают следующие ошибки в попытках поддержать на высоком уровне стандарты деятельности подопечного:

– постановка заниженных требований к деятельности подопечного (это приводит к тому, что подопечный, принимая снисходительное отношение наставника, перестает совершенствовать свои умения и навыки, полагает, что порог его возможностей достигнут);

¹⁶ Q. v.: Ridley C. R. The Elements of Mentoring ...

– постановка завышенных требований к деятельности подопечного (наставник ставит перед подопечным цели и задачи, которые могут быть непосильными по тем или иным объективным причинам, что часто приводит к снижению мотивации к учебной деятельности);

– отказ от поощрения успеха подопечного в процессе достижения поставленной цели (некоторые наставники забывают о том, что необходимо поощрять подопечного каждый раз, когда тот добивается успеха при достижении промежуточных целей; отсутствие поощрения со стороны наставника может привести к тому, что подопечный начнет ставить под сомнение эффективность наставничества и прекратит совместную работу с наставником)¹⁷.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наставничество является сложным процессом, продуктивность которого зависит от эффективной деятельности наставника, умеющего вдумчиво выбирать подопечных и тщательно их изучать, быть отзывчивым, а также способен поддерживать высокие стандарты качества его деятельности. Полагаем, что позитивные моменты зарубежного опыта помогут совершенствовать подготовку наставников в отечественной высшей школе.

Список использованной литературы

1. Богуславский М. В., Куликова С. В., Романов А. А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 28–39.
2. Ладыжец Н. С. Философия современного образования // Развитие образования и науки на пороге XXI века : сб. науч. сообщ. — М. : Рос. хим.-технол. ун-т им. Д. И. Менделеева, 1999. — № 5. — С. 84–85.
3. Мижувев П. Г. Школа и общество в Америке. — СПб., 1902.
4. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2015. — 384 с.
5. Рогачева Е. Ю. Д. Дьюи о профессиональной подготовке учителя // Непрерывное образование. — 2014. — № 1 (7). — С. 39–44.
6. Рогачева Е. Ю. Прогрессивизм Джона Дьюи в педагогическом дискурсе России накануне и после революции 1917 года как инструмент модернизации образования // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 2 (42). — С. 67–77.
7. Таганрог и Чеховы : материалы к биографии Чехова. — Таганрог : Лукоморье, 2003. — 728 с.
8. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации : моногр. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2017. — 344 с.
9. American Psychological Association. Ethical principles of psychologists and code of conduct // American Psychologist. — 2002. — N 57. — Pp. 1060–1073.
10. DuBois D. L., Hollaway B. E., Valentine J. C. and Cooper H. Effectiveness of Mentoring programs for youth : a Meta-Analytical Review // American Journal of Community Psychology. — 2002. — N 30. — Pp. 157–197.
11. Cook K. M. Courses in Rural Education Offered in Universities, Colleges and Normal Schools. — Washington : Government Printing Office, 1925. — P. 11.
12. Cremin L. A. The Transformation of the School. Progressivism in American Education (1876–1957). — N. Y., 1964. — Pp. 172–173.
13. Gandara P., Mejorado M. Putting Your Money Where Your Mouth Is: Mentoring as a Strategy to Increase Access to Higher Education // Preparing for College: Nine Elements of Effective Outreach / W. G. Tierney, Z. B. Corwin, and J. Colyar (eds.). — 2005. — N. Y. : SUNY Press. — Pp. 89–110.

¹⁷ Q. v.: Ridley C. R. The Elements of Mentoring ...

14. Holmes M. G. Relation of Theory to Practice in Education // Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. — Chicago : University of Chicago Press, 1903. — P. 41.
15. Longman Dictionary of Contemporary English. — 6th ed. — UK : Director Summers Delia. Pearson Education Limited, 2015. — 1095 p.
16. Ridley C. R. The Elements of Mentoring: The 65 Key Elements of Mentoring. — Rev. ed. — St. Martin's Press, 2008. — Pp. 21–27.
17. Rhodes J. E. Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth. — Cambridge. — Harvard University Press, 2002. — Pp. 23–27.
18. Schlosser L. Z., Knox S., Moskovitz A. R., Hill C. E. A Qualitative Examination of Graduate Advising Relationships: The Advisee Perspective // Journal of Counseling Psychology. — 2003. — N 50. — Pp. 178–188.

Сведения об авторах

Рогачева Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: erogacheva@hotmail.com (Владимир).

Степанов Денис Алексеевич — ассистент кафедры английского языка Педагогического института ФГБОУ «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: erogacheva@hotmail.com (Владимир).

E. Yu. Rogacheva, D. A. Stepanov

THE ROLE OF COUNSELING AND MENTORSHIP IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE USA

The article focuses on the role of counseling and mentorship as methods of learner support. The article defines such notions as mentor, mentorship, highly qualified counselor. It explains the popularity of mentorship as a method of academic support in higher education institutions in the USA. It enumerates and characterizes basic skills of a good mentor that ensure efficiency of academic counseling.

mentorship; mentor; academic counselor; learning support; highly qualified mentor; learner; mentors' skills

References

1. Boguslavskij M. V., Kulikova S. V., Romanov A. A. The Potential of Historical and Pedagogical Investigation of the Issues of Young People's Education and Socialization against the Background of Modern Challenges. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 28–39. (In Russian)
2. Ladyzhec N. S. Philosophy of Modern Education. *Razvitie obrazovanija i nauki na poroge XXI veka* [The Development of Education and Science at the Turn of the 21st Century]. Moscow, D. I. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia Publ., 1999, no. 5, pp. 84–85. (In Russian)
3. Mizhuev P. G. *Shkola i obshchestvo v Amerike* [School and Society in America]. St. Petersburg, 1902. (In Russian)
4. Kornetova G. B. (ed.). *Pedagogika i obrazovanie v zerkale istoricheskoi refleksii* [Pedagogy and Education as Reflected in the Mirror of History]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2015, 384 p. (In Russian)

5. Rogacheva E. Ju. John Dewey on Teachers' Vocational Training. *Nepřeryvné obrazovanie* [Education through Life]. 2014, no. 1 (7), pp. 39–44. (In Russian)
6. Rogacheva E. Ju. John Dewey's Educational Progressivism in Russia Before and After the Revolution of 1917 as an Instrument of Education Modernization. *Psichologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2017, no. 2 (42), pp. 67–77. (In Russian)
7. *Taganrog i Čehovy : materialy k biografii Čehova* [Taganrog and the Chekhovs: Materials of Chekhov's Biography]. Taganrog, Lukomorye Publ., 2003, 728 p. (In Russian)
8. Kornetov G. B. (ed.). *Jevoljucija obrazovanija i razvitie pedagogičeskoj mysli v istorii civilizacii* [The Evolution of Education and the Development of Pedagogical Thought in the History of Civilization]. Moscow, Academy of Public Management Publ., 2017, 344 p. (In Russian)
9. American Psychological Association. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*. 2002, no. 57, pp. 1060–1073
10. DuBois D. L., Hollaway B. E., Valentine J. C. and Cooper H. Effectiveness of Mentoring Programs for Youth : a Meta-Analytical Review. *American Journal of Community Psychology*. 2002, no. 30, pp. 157–197
11. Cook K. M. Courses in Rural Education Offered in Universities, Colleges and Normal Schools. Washington, Government Printing Office Publ., 1925, p. 11.
12. Cremin L. A. The Transformation of the School. Progressivism in American Education (1876–1957). N. Y., 1964, pp. 172–173.
13. Gandara P., Mejorado M. Putting Your Money Where Your Mouth Is: Mentoring as a Strategy to Increase Access to Higher Education. Preparing for College: Nine Elements of Effective Outreach. Tierney W. G., Corwin Z. B., and Colyar J. (eds.). 2005, N. Y., SUNY Press Publ., pp. 89–110.
14. Holmes M. G. Relation of Theory to Practice in Education. Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Chicago, University of Chicago Press Publ., 1903, p. 41.
15. Longman Dictionary of Contemporary English. 6th edition. UK Director Summers Delia Publ., Pearson Education Limited Publ., 2015, 1095 p.
16. Ridley C. R. The Elements of Mentoring: The 65 Key Elements of Mentoring. Rev. ed. St. Martin's Press Publ., 2008, pp. 21–27.
17. Rhodes J. E. Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth. Cambridge, Harvard University Press Publ., 2002, pp. 23–27.
18. Schlosser L. Z., Knox S., Moskovitz A. R., Hill C. E. A Qualitative Examination of Graduate Advising Relationships: The Advisee Perspective. *Journal of Counseling Psychology*. 2003, no. 50, pp. 178–188.

Information about the authors

Rogacheva Elena Yuryevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy at Vladimir State University named for Aleksandr Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: erogacheva@hotmail.com (Vladimir).

Stepanov Denis Alekseyevich — Teacher in the Department of the English Language at Pedagogical Institute of Vladimir State University named for Aleksandr Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. E-mail: erogacheva@hotmail.com (Vladimir).

*Поступила в редакцию 23.10.2019.
Received 23.10.2019.*



Открытая трибуна

УДК 378.4

Ю. Н. Фирсова

МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

В статье анализируется ход реформ в сфере высшего образования Российской Федерации, в которых роль университета претерпевает значительные изменения. Помимо основной миссии (обучение и научная деятельность), все большую значимость приобретает социальная миссия вуза, а критерии оценивания этой деятельности становятся все более строгими. Связь с бизнес-сообществом, региональное взаимодействие с партнерами и открытость образования становятся главными факторами успешного развития вуза в современных реалиях.

университет; третья миссия; высшее образование; социальное взаимодействие; глобализация

Период последнего десятилетия XX века — начала XXI века стал поворотной точкой в развитии системы высшего образования, что связано в первую очередь с геополитическими изменениями в мире и возрастающей глобализацией во всех сферах жизни. Усиливающееся давление со стороны США на европейскую систему высшего образования, а также новые социально-экономические реалии поставили перед вузами новые задачи по развитию в условиях конкурентной среды, поиску источников финансирования и необходимости сохранения национальных образовательных традиций, которые подвергаются значительным воздействиям в мире. Российская система высшего образования также вовлечена в этот процесс и испытывает в последние годы серьезное давление ¹.

Нужно обращать внимание и на такую важнейшую тенденцию развития высшего образования, как интернационализация: «Эти два явления настолько связаны между собой, что бывает сложно определить, чем именно были вызваны те или иные изменения в высшем образовании. Глобализация подразумевает развитие конкуренции на образовательном рынке, в то время как интернационализация предполагает международное сотрудничество между учебными заведениями. Сегодняшние же реалии таковы, что одно отнюдь не исключает другого» ². Это происходит в кон-

¹ Фирсова, Ю. Н., Романов А. А. Внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему высшего образования России // Психолого-педагогический поиск. 2012. № (21). С. 36.

² См.: Фирсова, Ю. Н., Романов А. А. Стратегия интернационализации системы высшего образования в Европе // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 4 (16). С. 150.

тексте изменения всего уклада жизни современного человека и связано с появлением информационно-коммуникационных систем, новых ценностей в «постиндустриальном» обществе, где ведущую роль играют не природные и материальные ресурсы, как это было прежде, а интеллектуальный потенциал и инновации, способствующие экономическому росту государства на мировой арене и обеспечивающие конкурентоспособность.

Образование развивается в контексте становления общества и перенимает его тенденции, так как любые серьезные изменения, которые происходят в обществе, оказывают воздействие на сферу образования. Интеллектуально-образовательный потенциал каждой страны становится движущим фактором экономического развития и напрямую влияет на уровень жизни граждан. Высшее образование является инструментом для решения многих социально-экономических и политических задач, так как именно оно и есть та самая движущая сила перехода к постиндустриальному обществу, поэтому сфере высшего образования сейчас уделяется особое внимание на государственном уровне.

Глобализация оказывает огромное влияние на образовательную систему всего мира, и этот факт нельзя игнорировать при реформировании высшего образования в Европе и России. Вузы сегодня не могут противостоять этому влиянию, так как университеты из других стран (главным образом из США) все свободнее располагаются на европейском образовательном рынке, предлагая востребованные на сегодняшний день «образовательные продукты» — программы и курсы на максимально выгодных условиях для студентов. В итоге университеты начинают вести серьезную конкурентную борьбу³.

Глобализационные процессы влияют на сферу высшего образования таким образом, что оно все больше ориентируется на рынок, становится «услугой», которую нужно продать, как в любом другом виде бизнеса.

Термин «предпринимательский университет» уже прочно вошел в обиход. Такие университеты сумели найти свое место в новых условиях. Приняв на себя функции внедрения нового, создав технопарки, они сумели перегруппировать свою ресурсную базу и добиться заметных результатов. Тем самым произошел скачок от университета как инновации к университету как механизму поддержания и продвижения инноваций, переход к инновационному университету⁴.

Сегодня идея маркетинга — поиска вузом источников доходов — поощряется на всех уровнях власти. «Маркетинг деятельности университета означает, что его образовательная миссия сочетается с предпринимательским отношением к построению академического процесса, что, прежде всего, связано с необходимостью поиска собственных источников доходов. Ими являются плата за обучение, привлечение средств государственных и негосударственных фондов, курсы по подготовке в высшие учебные заведения, курсы повышения квалификации, технические консультации, экспертные оценки товаров, аудиторские услуги, сдача помещений и площадей в аренду»⁵.

³ См.: Фирсова Ю. Н., Воловик А. К. Европейская реструктуризация в сфере высшего образования как реализация идей глобализации // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 2 (14). С. 82.

⁴ См.: Долженко О. В. Университетское образование: традиции и инновации // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 1 (9). С. 87.

⁵ Фирсова Ю. Н. Маркетинг системы высшего образования западноевропейских стран в контексте внедрения концепции «Нового государственного управления» // Казанский педагогический журнал. 2011. № 5/6 (89/90). С. 172–173.

Главной идеей реформирования системы высшего образования стало построение в образовательной среде рыночных взаимоотношений, в которых работают конкурентоспособные вузы, стремящиеся к получению прибыли. В этой ситуации студент становится «потребителем», а образование выступает «товаром потребления». Вуз ориентируется на спрос и продает свои услуги, как в любой другой сфере бизнеса, то есть начинают работать механизмы рынка. Однако такая концепция идет вразрез с традиционным пониманием образовательной деятельности как процесса передачи опыта, ставит под угрозу творческую составляющую процесса обучения.

Изменения в высшем образовании предполагают следующие составляющие:

- усиление автономии вузов и выстраивание нового типа отношений между государством и учебными заведениями;
- отход от традиционной модели академической коллегиальности в сторону расширения полномочий руководства вузов;
- изменения в финансировании университетов (поиск дополнительного финансирования, платные образовательные программы для абитуриентов и студентов, курсы по повышению квалификации, экспертные заключения на коммерческой основе, дополнительные платные услуги);
- введение многоуровневой системы высшего образования;
- развитие междисциплинарных курсов и проектов;
- предоставление возможностей для обучения в течение всей жизни;
- развитие онлайн-технологий в преподавании;
- профессиональная переподготовка профессорско-преподавательского состава университетов (повышение квалификации, семинары, конференции, совместные проекты);
- академическая мобильность среди студентов и преподавателей;
- развитие репутации учебного заведения (в образовательных учреждениях, как и частных компаниях, появляется понятие имиджа, над созданием которого необходимо работать, так как он становится важным элементом в условиях конкурентной среды);
- усиление роли университетов в социальной сфере;
- введение системы оценивания академической и исследовательской деятельности, рейтингов вузов (количество печатных работ, выпуск журналов и получение грантов);
- появление конкурентной среды между вузами;
- усиление взаимодействия вузов с представителями частного бизнеса и промышленности, усиление роли бизнес-сообщества в жизни университетов;
- сотрудничество с региональными органами власти и другими социальными институтами;
- создание на базе университетов лабораторий, технопарков, бизнес-инкубаторов при участии региональных бизнес-сообществ;
- рост спроса на прикладное образование (программы по менеджменту, компьютерным технологиям становятся в мире все более популярными, в то время как падает спрос на естественные и гуманитарные науки; студенты стремятся получить те навыки, которые помогут им при устройстве на работу).

Тем не менее университет — это не рыночное предприятие в полном смысле слова. Он имеет ряд обязательств перед обществом, а также историко-культурное наследие, является гарантом сохранения академических традиций. Высшее образова-

ние не должно превратиться в «придаток» бизнеса, работая лишь на удовлетворение его нужд. Есть также риск, что в погоне за заработком университеты будут стремиться к получению быстрой прибыли, а не сохранять и развивать академические традиции.

Миссия современного университета — задать правильные ориентиры для молодежи с тем, чтобы индивидуализм не превратился в самолюбование, свобода — в своеволие, солидарность — в отсутствие собственного мнения, а прагматизм — в корыстолюбие: «Именно университет, выполняя воспитательную функцию, удерживает общество от перехода к крайностям, а высшее образование является гарантом безопасности общества, ведь именно с его помощью происходит процесс передачи знаний и накопленного опыта от одного поколения к другому, а сохранение академических традиций призвано передать истинные ценности будущим поколениям в условиях глобализации»⁶.

Миссия университета в современных реалиях построения гражданского общества и перехода к постиндустриальной экономике базируется на традиционных ценностях образования, среди которых выделяют стабильность, приверженность идеалам фундаментальной науки, академическую свободу, постоянное совершенствование образовательного процесса, толерантность и уважительное отношение к национальным, религиозным, культурным и расовым особенностям, открытость инновационным идеям, ориентированность на студента. Эти базовые ценности находят свое отражение в философии конкретного вуза и задают общий тон его деятельности, формируют стратегические цели и задачи.

Традиционно принято считать, что главными миссиями университета являются образование и производство научных знаний, однако не менее важной является и «третья миссия», «которая в широком плане понимается как идея “включенности” университета в решение значимых для общества проблем»⁷. Эту миссию также принято называть социальной, так как она тесно связана с ролью вуза в социальной среде, региональной значимостью и отношениями с внешними организациями. Будем использовать определение «третьей миссии», предложенное европейскими учеными М. Мархлом и А. Паусистом: «Совокупность специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, служащих для блага общества»⁸. Важно отметить, что взаимодействие должно быть ориентировано, помимо получения прибыли, на развитие культурного капитала. Миссия университета заключается не только в том, чтобы «передавать выпускникам современные знания, формировать у них практико-ориентированные навыки и “предпринимательскую культуру”, но и чувство социальной ответственности, способность вступать в диалог, понимание важности мультикультурного многообразия и т. д.»⁹.

⁶ Романов А. А., Фирсова Ю. Н. Образование как гарант национальной безопасности в условиях реформирования высшей школы // Известия Академии педагогических и социальных наук. «Развитие системы образования — основа безопасности страны»: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2011. С. 59–65.

⁷ Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Третья миссия университета и модель многопользовательского управления для регионального развития // Сравнительная политика. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretya-missiya-universiteta-i-model-mnogopolzovatel'skogo-upravleniya-dlya-regionalnogo-razvitiya> (дата обращения: 10.10.2019).

⁸ Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. URL: <http://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=1949> (дата обращения: 10.10.2019).

⁹ Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Третья миссия университета ...

Для оценки успешности деятельности вуза в рамках «третьей миссии» необходимы четкие показатели, позволяющие определить, насколько университеты с ней справляются. Вновь обратимся к работе М. Мархл и А. Паусист, которые выделяют три основных параметра оценки деятельности университета — «продолженное образование, обмен технологиями и инновациями и социальная вовлеченность», а также четко прописывают основные элементы, относящиеся к «третьей миссии», согласно европейскому проекту PRIME OUE Project¹⁰. Всего этих элементов 8:

1) человеческие ресурсы (количество выпускников вуза, которые нашли работу в соответствии с полученными специальностями);

2) интеллектуальная собственность (патенты, приобретенные вузами и их сотрудниками);

3) коммерциализация результатов индивидуальных и групповых научных исследований (создание совместных проектов с представителями бизнес-сообщества, бизнес-инкубаторы);

4) контракты с производством (участие в работе лабораторий, публикации, членство в профессиональных ассоциациях, стажировки, консультации);

5) контракты с государственными учреждениями (важно для развития социальной сферы);

6) участие в процессе принятия решений (контакты с представителями власти, участие в различных общественных советах и комитетах, разработка проектов);

7) вовлеченность в социально-культурную жизнь (организация социально-культурного взаимодействия со школами, городской общественностью, проведение культурных и спортивных мероприятий, концертов, соревнований, матчей);

8) передача знаний в общество (публикации, участие в мероприятиях для школьников и студентов, совместные проекты школьников и студентов, создание веб-сайтов)¹¹.

Список показывает, что задача «третьей миссии», кроме результатов исследовательской деятельности (критерии 1–5), включает факторы, ориентированные на местное сообщество и его потребности, участие в социальной и общественной жизни (критерии 6–8). Иными словами, необходимость тесной взаимосвязи университета и регионального сообщества становится все более очевидной.

Университет всегда должен работать на перспективу, стараясь обеспечить те потребности, которые будут актуальны в экономике через 5–10 лет, поэтому важно необходимо взаимодействовать не только с абитуриентами и студентами, но и с их родителями, а также обществом в целом. Это особенно важно на региональном уровне, поскольку большая часть студентов нестоличных вузов будет работать в своем регионе, и именно запросы конкретного региона должны быть в приоритете.

Работа современного университета подразумевает расширение открытости университетского образования. Эта открытость предполагает тесное взаимодействие университетов между собой и другими социальными институтами, представителями бизнеса и общественности, участие в международных научно-исследовательских проектах и усиление академической мобильности среди студентов и преподавателей.

Принцип открытости также подразумевает, что деятельность вузов становится более прозрачной. Это осуществляется путем публикации максимального количества информации на сайтах вузов, в социальных сетях и СМИ. Законодательные

¹⁰ Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов.

¹¹ См. там же.

документы вузов, отчеты о финансово-хозяйственной деятельности становятся доступны не только органам государственной власти, но и широкой общественности. Прозрачности работы университетов должна способствовать и система рейтингов. Для федеральных университетов главной задачей является попадание в международные рейтинги вузов, а для региональных — в российские.

В современных реалиях «третья миссия» университета и в европейских странах, и в России играет особую роль, так как постоянно приходится принимать вызовы глобализации, испытывать политическое и социально-экономическое давление. Переход к новой образовательной парадигме идет достаточно сложно, однако вектор развития сейчас четко определен, и движение будет продолжено.

Следует признать, что в России сегодня нет такого тесного взаимодействия между вузами и региональными властями и бизнесом, как в европейских странах, однако этот вектор движения однозначно важен. Именно благодаря грамотной выстроенной работе вуза происходит создание интеллектуального потенциала общества и формирование новой идеологии. Миссия университета состоит в необходимости выполнять новый социальный заказ, основываясь на академической базе (обучение студентов и развитие науки), но с учетом современных реалий, в которых университет интегрируется в глобализированную среду.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Третья миссия университета и модель многопользовательского управления для регионального развития // Сравнительная политика. — 2018. — № 1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tretya-missiya-universiteta-i-model-mnogopolzovatel'skogo-upravleniya-dlya-regionalnogo-razvitiya> (дата обращения: 10.10.2019).
2. Долженко О. В. Стратегия и тактика развития университета в условиях радикальных перемен в жизни человечества // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 119–129.
3. Долженко О. В. Университет в условиях межцивилизационного зазора // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — № 3 (15). — С. 110–129.
4. Долженко О. В. Университетское образование: традиции и инновации // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 1 (9). — С. 78–87.
5. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. — 2013. — Вып. 1. — URL : <http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1949> (дата обращения: 10.10.2019).
6. Романов А. А., Фирсова Ю. Н. Образование как гарант национальной безопасности в условиях реформирования высшей школы // Известия Академии педагогических и социальных наук. «Развитие системы образования — основа безопасности страны»: материалы Международ. науч.-практ. конф. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2011. — С. 59–65.
7. Фирсова Ю. Н. Маркетизация системы высшего образования западноевропейских стран в контексте внедрения концепции «Нового государственного управления» / Казанский педагогический журнал. — 2011. — № 5/6 (89/90). — С. 172–173.
8. Фирсова Ю. Н. Педагогические основы внедрения концепции «Нового государственного управления» в систему высшего образования // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 1 (29). — С. 178–184.
9. Фирсова Ю. Н., Воловик А. К. Европейская реструктуризация в сфере высшего образования как реализация идей глобализации // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — № 2 (14). — С. 80–86.

10. Фирсова, Ю. Н., Романов А. А. Внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему высшего образования России // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 1 (21). — С. 36–44.

11. Фирсова, Ю. Н., Романов А. А. Стратегия интернационализации системы высшего образования в Европе // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — № 4 (16). — С. 150–157.

Сведения об авторе

Фирсова Юлия Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков института подготовки государственных и муниципальных служащих ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний». E-mail: juliafir@yandex.ru (Рязань).

Yu. N. Firsova

UNIVERSITY MISSION IN THE MODERN WORLD

The article analyzes higher education reforms initiated by the government of the Russian Federation. In accordance with the proposed changes, higher educational institutions are not only expected to deliver education and research, but also to fulfill their social mission conforming to elaborate standards. The article maintains that it is essential that modern higher education institutions should work in close collaboration with businesses, take into consideration demands of regional labor markets, and welcome innovations.

university; third mission; higher education; social collaboration, globalization

References

1. Golovko N. V, Zinevich O. V., Ruzankina E. A. The Third Mission of Universities and the Model of Multi-user Management of Regional Development. *Sravnitel'naja politika* [Comparative Politics]. 2018, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretya-missiya-universiteta-i-model-mnogopolzovatel'skogo-upravleniya-dlya-regionalnogo-razvitiya> (accessed: 10.10.2019). (In Russian)
2. Dolzhenko O. V. The Strategy and Tactics of University Development in the Conditions of Radical Change]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2011, no. 1 (17), pp. 119–129. (In Russian)
3. Dolzhenko O. V. University in the Conditions of Intercivilizational Differences. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2010, no. 3 (15), pp. 110–129. (In Russian)
4. Dolzhenko O. V. University Education: Traditions and Innovations. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2009, no. 1 (9), pp. 78–87. (In Russian)
5. Marhl M., Pausist A. The Methodology of Assessing the Third Mission of Universities. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. [Continuous Education: the 21st Century]. 2013, iss. 1. URL: <http://ill21.petrstu.ru/journal/article.php?id=1949> (accessed: 10.10.2019). (In Russian)
6. Romanov A. A., Firsova Ju. N. Education as a Guarantee of National Security in the Conditions of Higher Education Reforms. *Izvestija Akademii pedagogicheskikh i social'nyh nauk. "Razvitie sistemy obrazovanija — osnova bezopasnosti strany": materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakicheskoy konferencii* [Proceedings of the Academy of Pedagogy and Social Sciences. "Development of the System of Education as the Basis of National Security": Proceedings of an International Research Conference]. Moscow, Moscow Psychological and Social University, 2011, pp. 59–65. (In Russian)

7. Firsova Ju. N. *Marketizacija sistemy vysshego obrazovanija zapadnoevropejskih stran v kontekste vnedrenija koncepcii "Novogo gosudarstvennogo upravlenija"* [Commercialization of the System of Higher Education in Western Countries in the Context of the Implementation of the New National Management Concept]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical University]. 2011, no. 5(89), 6(90), pp. 172–173. (In Russian)

8. Firsova Ju. N. Pedagogical Basis of the Implementation of the New National Management Concept in the System of Higher Education. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2014, no. 1 (29), pp. 178–184. (In Russian)

9. Firsova Ju. N., Volovik A. K. European Restructuring in the Sphere of Higher Education as an Implementation of Globalization. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2010, no. 2 (14), pp. 80–86. (In Russian)

10. Firsova Ju. N., Romanov A. A. Implementing the Mechanisms of the New National Management Concept in the System of Higher Education in Russia. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2012, no. 1 (21), pp. 36–44. (In Russian)

11. Firsova, Ju. N., Romanov A. A. The Strategy of Internationalization of the System of Higher Education in Europe. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2010, no. 4 (16), pp. 150–157. (In Russian)

Information about the author

Firsova Yulia Nikolaevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Foreign Languages of the Institute of State and Municipal Workers Training of the Academy of Law Management of the Federal Penitentiary Service. E-mail: juliafir@yandex.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 14.10.2019.

Received 14.10.2019.



Исследования аспирантов и соискателей

УДК 378.180.6

Ю. А. Завертяева, О. В. Корсукова

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье описано исследование процесса адаптации обучающихся вуза, инструментарий диагностики, результаты эксперимента, представлена организационно-управленческая модель психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников в условиях гетерогенной среды Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

адаптация; воспитание; вуз; гетерогенная среда; модель; психолого-педагогическое сопровождение; диагностика

Современный этап развития высшего образования предъявляет новые требования к организации и качественным характеристикам социальной среды университета, способствующей личностному росту студентов. Первостепенное значение приобретает «системность и стратегическая выверенность воспитательной работы»¹. В Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина² ключевыми звеньями социокультурной работы со студентами традиционно являются воспитательная и информационная среды³.

Одним из важнейших аспектов успешного функционирования личности в обществе является его социальная адаптация. Выявление особенностей социальной адаптации связано с изучением личности студента, особенностей ее коммуникации, отношений с другими людьми, условиями жизнедеятельности.

В процессе адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе выявляется ряд трудностей, связанных с уходом из школьного коллектива, недостаточной

¹ Романов А. А. Образование и воспитание сегодня: стратегия развития и обновления?! // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 5.

² См.: Романов А. А. Рязанскому государственному университету имени С. А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 5–8.

³ См.: Вуз как воспитательное пространство // Педагогика. 2002. № 7. С. 52–71 ; Romanov A. A., Lunkova E. Y. The Potential of Tertiary Learning Environments for Novice Teachers' Training // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Vol. 69. Pp. 665–672.

мотивационной готовностью к выбранной профессии, слабой психологической саморегуляцией (отсутствие навыков выполнения самостоятельной работы; неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, каталогами), социально-экономическими проблемами иногородних (обеспечение себя жильем и финансовыми средствами, новая среда города, отсутствие эмоциональной поддержки родных и близких).

Успешное решение указанных проблем связано с внедрением такой формы взаимодействия со студентами, которая будет способствовать более эффективной адаптации первокурсников на разных уровнях:

- образовательном (адаптация к учебной деятельности);
- психологическом (развитие мотивации к обучению, уверенности в себе);
- межличностном (обеспечение процессов эффективного межличностного взаимодействия).

Определяющее значение имеет психолого-педагогическое сопровождение студентов первого курса в образовательной гетерогенной среде вуза.

Современная среда вуза является гетерогенной (неоднородная, разнородная), что на сегодняшний день предъявляет определенные требования к организации образовательного процесса для решения задач высшей школы⁴.

Контингент обучающихся различается по возрасту, гендерному составу, способностям, склонностям, мотивам, потребностям, ценностным ориентациям, особенностям поведения. Обучающиеся часто относятся к различным этническим, национальным и религиозным группам, что связано с развитием академической мобильности, миграционными процессами, увеличением количества обучающихся из семей мигрантов, студентов — представителей иностранных государств. В гетерогенные группы обучающихся входят одаренные студенты, а также из числа детей-сирот и оставшихся без попечения родителей и инвалиды⁵.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников будет эффективным при условии, если гетерогенная среда вуза будет включать комплекс организационно-управленческих и психолого-педагогических условий сопровождения. Комплекс организационно-управленческих и психолого-педагогических условий сопровождения студентов РГУ имени С. А. Есенина включает согласованное взаимодействие структурных подразделений вуза, непосредственно работающих с разными категориями студентов первого курса, методические рекомендации по развитию студенческого самоуправления университета и факультетов/институтов, в особенности тьюторского сопровождения студентов-первокурсников студентами старших курсов, вопросы функционирования института кураторства, психодиагностику студентов, психокоррекцию и развивающую работу, психологическое консультирование⁶. Организационно-управленческая модель психолого-педагогического

⁴ См.: Корсукова О. В., Дементьева М. Н. Формирование гетерогенной образовательной среды вуза средствами внеучебной деятельности // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф., 4–6 октября 2018 года / под общ. ред. Л. А. Байковой, А. Н. Сухова, Т. М. Беспаловой, Э. В. Самариной. Рязань : Концепция, 2018. 420 с.

⁵ См.: Байкова Л. А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях // Человеческий капитал. 2016. № 10 (94). С. 7–14.

⁶ См.: Завертеева Ю. А. Особенности процесса адаптации первокурсников в социокультурной среде современного вуза // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 185–191.

сопровождения студентов-первокурсников в условиях гетерогенной среды вуза включает взаимодействие структур университета — институтов/факультетов, административных подразделений (учебно-методическое управление, управление учебно-воспитательной работы, управление международной деятельности, студенческого общежития), института кураторства, научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы, и структур студенческого самоуправления на уровне академических групп, тьюторского движения, студенческих объединений и творческих коллективов.

Для анализа эффективности организационно-управленческой модели психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса РГУ имени С. А. Есенина был проведен констатирующий этап эксперимента. Обследование проводилось в течение двух недель в ноябре 2017 года. В исследовании приняли участие 86 студентов первого курса факультета русской филологии и национальной культуры (экспериментальная группа, ЭГ) и 87 студентов физико-математического факультета (контрольная группа, КГ).

Для диагностики были использованы следующие методики: оценки социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник САН (самочувствие — активность — настроение), разработанный В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым, метод экспертных оценок.

С помощью методики оценки социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда нами были исследованы следующие критерии адаптированности студентов:

- принятие себя, чувство собственного достоинства;
- принятие и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений;
- эмоциональный комфорт;
- наличие внутреннего самоконтроля;
- умение мыслить и действовать самостоятельно, не пасовать перед трудностями;
- показатели дезадаптированности, выражающиеся в непринятии себя и других, наличии защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, эмоциональном дискомфорте, неумении самостоятельно решать проблемы и т. п.

С помощью методики САН был оценен уровень жизненных сил (самочувствие, активность, настроение) первокурсников. Метод экспертных оценок, в котором приняли участие кураторы академических групп, дал дополнительный материал для исследования.

Сводные данные о количестве студентов группы «риска» и нормативных показателей адаптации, обучающихся на факультетах экспериментальной и контрольной групп, представлены на рисунке 1.

Выявленные проблемы в различных комбинациях являются показателями риска дезадаптации первокурсников. Подобные рискованные показатели выявились у 25 % (21 человек) первокурсников факультета экспериментальной группы и у 25,29 % (22 человека) первокурсников факультета контрольной группы.

Результаты диагностики демонстрируют, что большинство первокурсников экспериментальной (75 %, или 65 человек) и контрольной групп (74,71 %, или 65 человек) успешно справились с вхождением в новую роль студента вуза, однако 25 % испытывали проблемы с вхождением в новую для них образовательную среду.

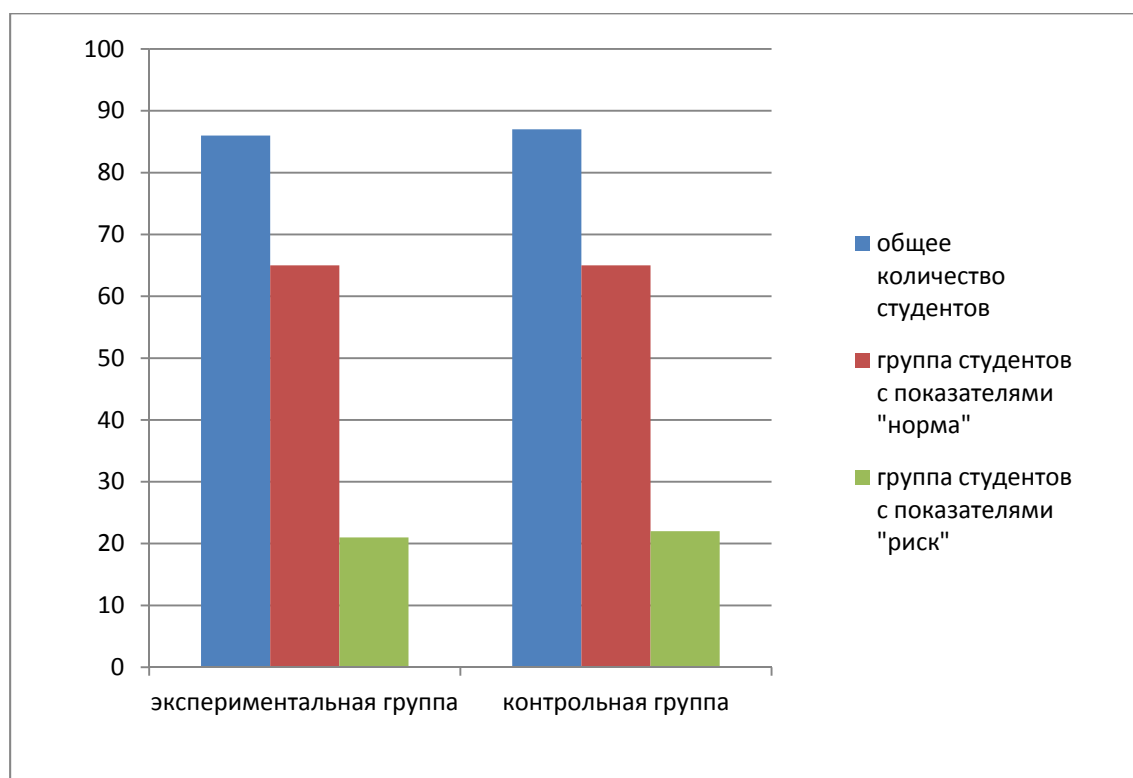


Рис. 1. Данные диагностики студентов первого курса на констатирующем этапе эксперимента

В рамках данной исследовательской работы была разработана организационно-управленческая модель психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, которая должна способствовать эффективной адаптации первокурсников к образовательному процессу в условиях гетерогенной среды вуза посредством взаимодействия преподавателей, кураторов, представителей администрации факультетов/институтов, психологов, тьюторов, студенческих объединений и других участников образовательного процесса.

Основными задачами модели являются:

- обеспечение условий для интеграции студентов в образовательное и социокультурное пространство вуза;
- формирование готовности студентов к вхождению в систему социальных и профессиональных отношений во время обучения в вузе;
- содействие освоению студентами базисных социальных ролей, необходимых для полноценной самореализации;
- учет гетерогенных особенностей контингента.

У каждой из представленных в модели структур есть свои задачи, касающиеся психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса на разных уровнях адаптации: образовательном, психологическом, межличностном. Эффективное решение этих задач будет способствовать успешности процесса адаптации (рис. 2).

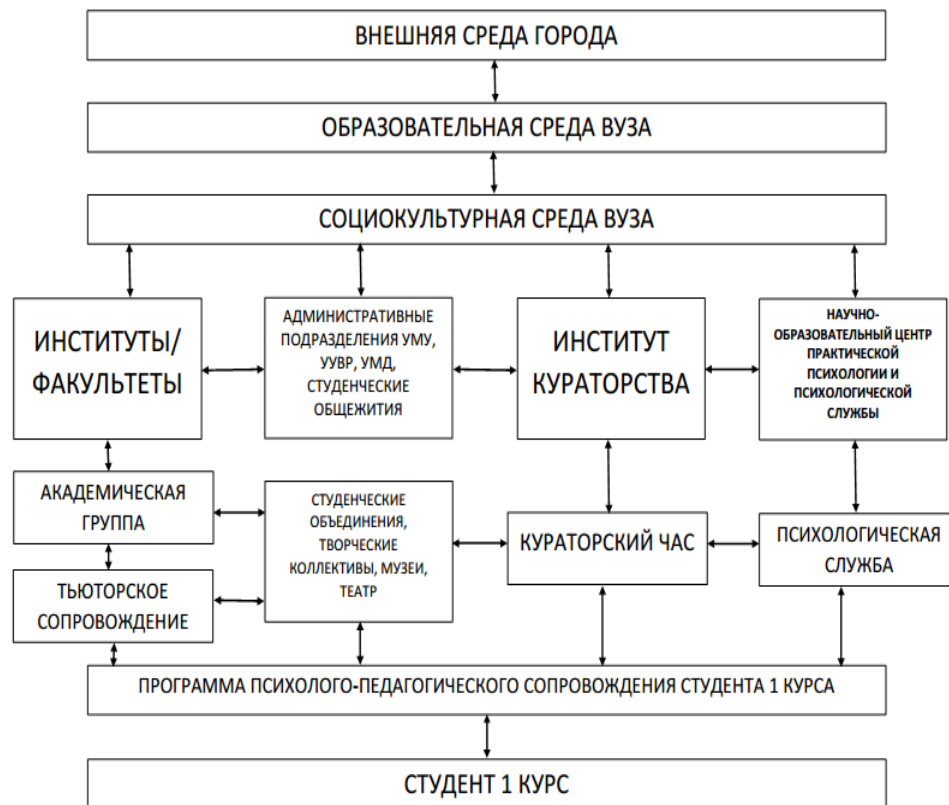


Рис. 2. Модель психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников РГУ имени С. А. Есенина

Формирующий этап включал проведение социально-педагогических и социально-психологических мероприятий по адаптации студентов в экспериментальной группе. В контрольной группе — также, но в меньшей степени, в рамках плана воспитательной работы. К социальным можно отнести мероприятия, которые организует на факультете студенческий совет при поддержке заместителя декана по воспитательной работе. Его работа, в свою очередь, координируется управлением учебно-воспитательной работы. На факультете сложились определенные традиции внеучебной деятельности, развито и функционирует тьюторское сопровождение студентов первого курса, которое включает в себя ряд внеучебных мероприятий, направленных на быстрое знакомство, сплочение академической группы, повышение уровня доверия и взаимопомощи между студентами, формирование основ корпоративной культуры, а также распределение социальных ролей в коллективе. На факультете в рамках студенческого самоуправления организована работа тьюторов в роли наставников, которые каждую неделю встречаются со своими группами по вопросам особенностей обучения. В контрольной группе данные мероприятия и работа не проводились. На факультете экспериментальной группы системно функционирует институт кураторства. Преподаватели — кураторы академических групп регулярно проводили кураторские часы. Все группы первого курса экспериментального факультета в первом семестре посетили объекты социокультурной среды университета (музеи, театр, храм).

В экспериментальной группе также были организованы психокоррекционные мероприятия с тренингами, деловыми и ролевыми играми при тесном взаимодействии кураторов и психологов научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы университета.

На контрольном этапе исследования было организовано повторное социально-психологическое обследование студентов-первокурсников. Контрольный этап эксперимента проводился в течение двух недель в апреле 2018 года с использованием того же диагностического материала, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Сводные данные о количестве студентов группы «риска» и нормативных показателей адаптации, обучающихся в экспериментальной и контрольной группах по итогам контрольного этапа эксперимента представлены на рисунке 3.

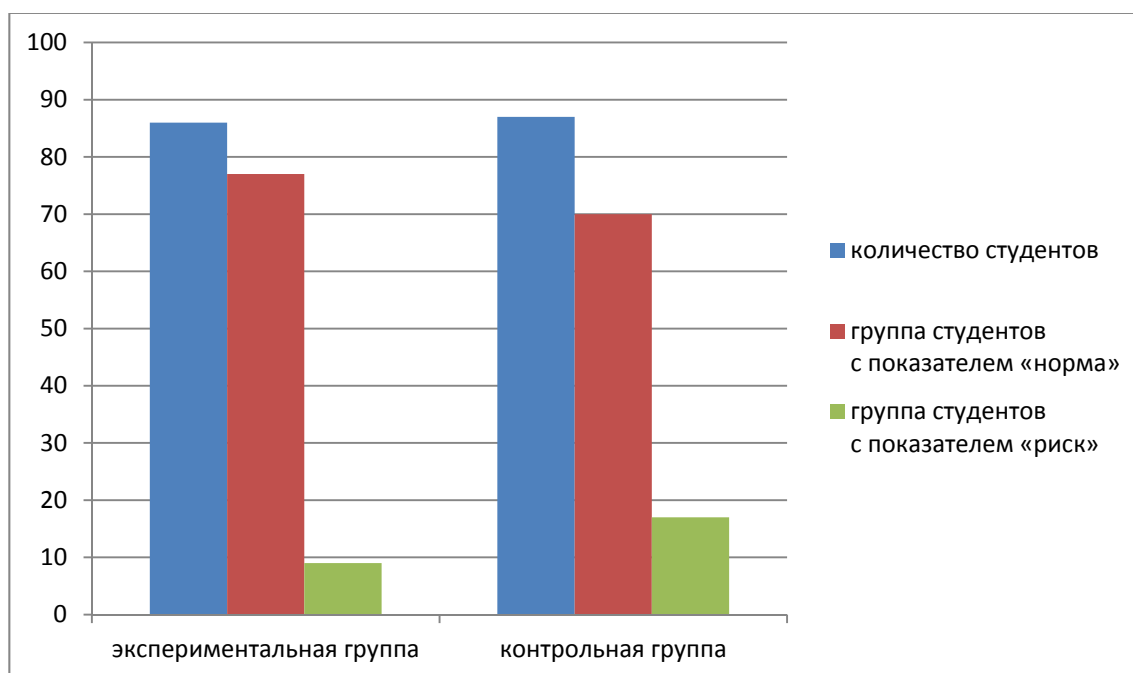


Рис. 3. Количественный анализ результатов контрольной диагностики

Таблица 1

Сравнительные данные результатов эксперимента

Количество студентов в группах	Группы	
	ЭГ	КГ
Общее количество	86	87
Группа с показателем «норма»	77 (89,2 %)	70 (80,5 %)
Группа с показателем «риск»	9 (10,8 %)	17 (19,5 %)

В результате контрольной диагностики были выделены изменения по сравнению с первоначальными результатами: показатели по всем параметрам улучшились, но в экспериментальной группе повышение более значительное, чем в контрольной группе. Сравнительные данные результатов эксперимента представлены в таблице 1.

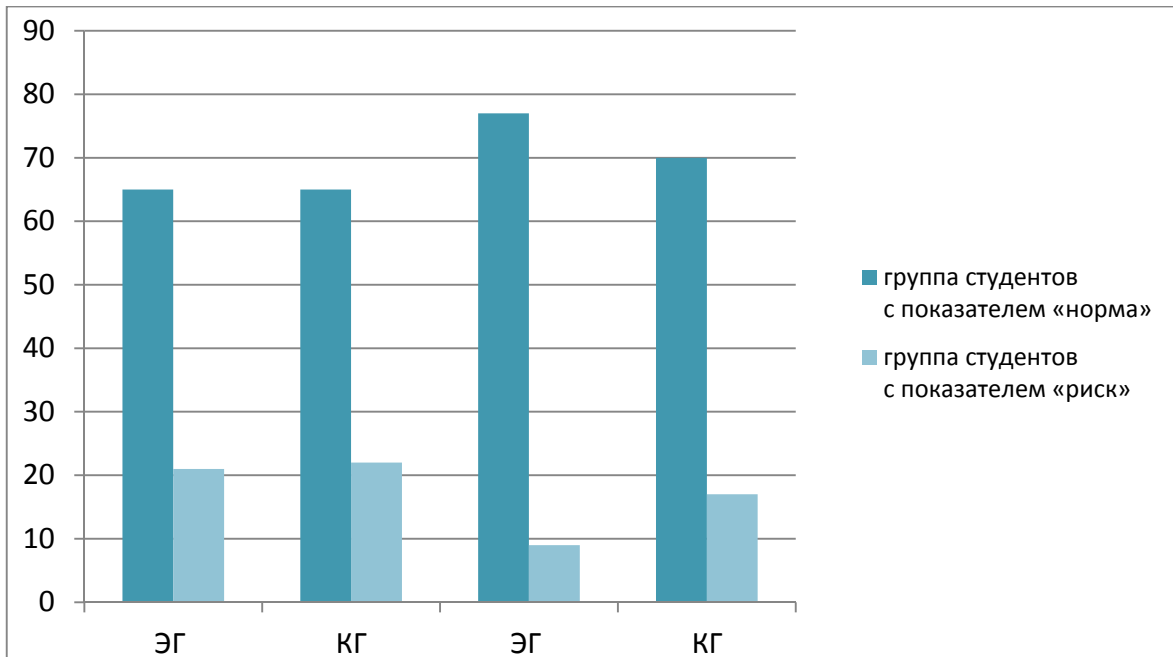


Рис. 4. Сравнительные результаты исследования

Количество студентов, которые имеют проблемы в различных комбинациях, являющихся показателями риска дезадаптации первокурсников, после приведенной работы с ноября 2017 по апрель 2018 года уменьшилось в экспериментальной группе с 21 человек (25 %) до 9 человек (10,8 %), а в контрольной группе с 22 человек (25,29 %) до 17 человек (19,5 %). По данным результатам можно сделать вывод, что студенты категории «риск» справились со сложностями выполнения требований образовательной среды вуза, смогли интегрироваться в социальную среду, повысили свою социальную компетентность и личностную активность, стали более реалистично оценивать себя и окружающую действительность.

Таким образом, сопоставление результатов обследования, представленных на рисунке 4, показало, что студенты экспериментальной группы по всем выделенным критериям имеют результативность значительно выше, чем студенты контрольной группы. Это, в свою очередь, доказывает эффективность созданной организационно-управленческой модели психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников. Успешность процесса адаптации первокурсников влияет на последующие этапы обучения, а вуз и его среда выступают важным условием формирования личности студента.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Байкова Л. А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях // Человеческий капитал. — 2016. — № 10 (94). — С. 7–14.
2. Вуз как воспитательное пространство // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 52–71.
3. Долгова В. И., Кондратьева О. А., Нижегородцева Е. С. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете // Концепт. — 2015. — Т. 31. — С. 66–70. — URL : <http://e-koncept.ru/2015/95520.htm> (дата обращения: 13.10.2019).

4. Жокина Н. А., Завертяева Ю. А. Научно-методическое сопровождение адаптации студентов в вузе // Известия Российской академии образования. — 2014. — № 3 (31). — С. 94–100.

5. Завертяева Ю. А. Особенности процесса адаптации первокурсников в социокультурной среде современного вуза // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47) — С. 185–191.

6. Корсукова О. В., Дементьева М. Н. Формирование гетерогенной образовательной среды вуза средствами внеучебной деятельности // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф., 4–6 октября 2018 г. / под общ. ред. Л. А. Байковой, А. Н. Сухова, Т. М. Беспаловой, Э. В. Самариной. — Рязань : Концепция, 2018. — 420 с.

7. Раевская Е. А. Адаптация студентов первого курса в высшем учебном заведении: опыт, проблемы, перспективы (на примере Петрозаводского государственного университета) // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета. — 2014. — Вып. 2. — С. 72–91. — URL : <http://elibrary.ru/item.asp?id=23256352> (дата обращения: 13.10.2019).

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

9. Романов А. А. Рязанскому государственному университету имени С. А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 3 (35). — С. 5–8.

10. Romanov A. A., Lunkova E. Y. The Potential of Tertiary Learning Environments for Novice Teachers' Training // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). — Vol. 59. — Pp. 665–672.

11. Samarina E., Zimin A., Barychova N., Kistrina E., Musholt J. Innovative media pedagogic technologies as a condition of social adaptation of children with disabilities in the Ryazan region of the Russian Federation // SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. — 2015. — Sofia (Bulgaria) : Alexander Malinov, 2015. — Pp. 531–537.

Сведения об авторах

Завертяева Юлия Ахмедовна — начальник управления учебно-воспитательной работы, аспирант кафедры педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: yu.zavertyaeva@365.rsu.edu.ru (Рязань).

Корсукова Ольга Валерьевна — начальник отдела технологий воспитательной деятельности управления учебно-воспитательной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: o.korsukova@365.rsu.edu.ru (Рязань).

Yu. A. Zavertyaeva, O. V. Korsukova

A MANAGEMENT MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE CONDITIONS OF HETEROGENEOUS UNIVERSITY ENVIRONMENT

The article presents a research aimed at the investigation of the process of students' adaptation to university life. The article describes methods of the research and its results. It presents a management model of first-year students' psychological and pedagogical support in a heterogeneous classroom environment at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

adaptation; education and upbringing; university; heterogeneous environment; model; psychological and pedagogical support; assessment

References

1. Bajkova L. A. Some Results of Research Conducted within the Framework of the TEMPUS Project Aimed at the Investigation of Social Health and Special Educational Needs of Children in Heterogeneous Educational Institutions. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2016, no. 10 (94), pp. 7–14. (In Russian)
2. University as a Learning Environment. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2002, no. 7, pp. 52–71. (In Russian)
3. Dolgova V. I., Kondrat'eva O. A., Nizhegorodceva E. S. Investigating First-year Students' Adaptation to University Life. *Koncept* [Concept]. 2015, vol. 31, pp. 66–70. URL : <http://e-koncept.ru/2015/95520.htm> (accessed: 13.10.2019). (In Russian)
4. Zhokina N. A., Zavertjaeva Ju. A. Scholarly and Methodological Support of Students' Adaptation to University Life. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Bulletin of the Russian Academy of Education]. 2014, no. 3 (31), pp. 94–100. (In Russian)
5. Zavertjaeva Ju. A. First-year Students' Adaptation to Sociocultural Environment of Modern Higher Education Institutions. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 185–191. (In Russian)
6. Korsukova O. V., Dement'eva M. N. Developing a Heterogeneous Learning Environment in Higher Education Institutions through Extracurricular Activities. *Pedagogika i psihologija kak resurs razvitija sovremennogo obshhestva: materialy H Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, 4–6 oktjabrja 2018 goda* [Pedagogy and Psychology as a Resource of Social Development: Proceedings of the 10th International Research Conference. October 4-6, 2018]. Bajkova L. A., Suhova A. N., Bepalova T. M., Samarina Je. V. (eds.). Rjazan', Concept Publ., 2018, 420 p. (In Russian)
7. Raevskaja E. A. First-year Students Adaptation to University Life: Experience, Problems, Perspectives (at the Example of Petrozavodsk State University). *Nepreryvnoe obrazovanie: opyt Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta* [Continuous Education: Experience of Petrozavodsk State University]. 2014, iss. 2, pp. 72–91. URL : <http://elibrary.ru/item.asp?id=23256352> (accessed: 13.10.2019). (In Russian)
8. Romanov A. A. Education and Upbringing Today: Development and Renovation?! *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 2 (34), pp. 5–10. (In Russian)
9. Romanov A. A. Celebrating the 100th Anniversary of Ryazan State University named for S. A. Yesenin. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 3 (35), pp. 5–8. (In Russian)
10. Romanov A. A., Lunkova E. Y. The Potential of Tertiary Learning Environments for Novice Teachers' Training. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), vol. 59, pp. 665–672.
11. Samarina E., Zimin A., Barychova N., Kistrina E., Musholt J. Innovative Media Pedagogic Technologies as a Condition of Social Adaptation of Children with Disabilities in the Ryazan Region of the Russian Federation. SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts. 2015. Sofia (Bulgaria), Alexander Malinov Publ., 2015, pp. 531–537.

Information about the authors

Zavertyayeva Yulia Akhmedovna — Head of the Department of Education and Upbringing, Postgraduate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. E-mail: yu.zavertyaeva@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Korsukova Olga Valeryevna — Head of the Department of Education and Upbringing at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. E-mail: o.korsukova@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 22.10.2019.
Received 22.10.2019.*

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» допустима 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 — 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. 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, например: ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»);

– 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. см² площади изображений.

10. Научные статьи присылаются по электронной почте на адрес ppsjournal@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.

Электронный адрес: ppsjournal@365.rsu.edu.ru.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

Научно-методический журнал

№ 4 (52)

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 17.12.2019. Цена свободная.
Поз. № 28. Заказ № 213. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 28,13. Уч.-изд. л. 18,0. 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